MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Dissertação

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Zuleyka da Silva Duarte

Pelotas, 2007

ZULEYKA DA SILVA DUARTE

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA ESCOLA PÚBLICA

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

Orientador: Profº Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2007

[FICHA CATALOGRÁFICA]

Banca examinadora:

_____
Profº Dr. Avelino da Rosa Oliveira

_____
Profº. Dr. Bruno Pucci

_____
Profº. Dr. Eldon Mühl

_____
Profº PhD. Fernando Kieling

_____
Profº Dr. Rosalvo Shutz

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado com muito carinho e amor a algumas pessoas que são razão da minha vida: minha mãe, que com sua incansável dedicação, me deu a base sólida para a construção dos meus valores morais e éticos; aos meus filhos Fabrício e Juliana, que suportaram tantas ausências, ao meu esposo Cristiano pelo incentivo e colaboração. In memoriam ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

Pensando na minha formação, agradeço ao Instituo Estadual de Educação São João Batista, localizado em Herval – RS e aos diversos professores que por mim passaram, na construção da base – o ensino fundamental.

Agradeço ao Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, onde descobri os primeiros encantos e dificuldades de “ser professora”.

À Universidade Federal de Pelotas, por ter feito a minha graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, com ensino público e de qualidade. Igualmente à Escola Superior de Educação Física e aos professores que contribuíram nesta caminhada.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, por ter me proporcionado momentos importantes no meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Prof. Avelino da Rosa Oliveira pela orientação na realização da pesquisa, desde sua fase inicial, e amizade dispensados a mim durante à elaboração e realização deste trabalho.

À Profª Neiva Afonso Oliveira pela amizade construída.

À colega Belkis, pela amizade, apoio, bom humor, boas risadas e momentos divertidos que tivemos.

À Escola Municipal Bibiano de Almeida, que permitiu a realização desta pesquisa e à sua comunidade que constituíram os sujeitos da mesma.

À Profª Alice Montardo, que se colocou à disposição e abriu as portas da Escola, contribuindo e facilitando a realização da pesquisa na sua fase de coleta de dados.

De maneira especial quero agradecer à Escola Santa Rita, minha instituição de origem, onde dei os primeiros passos na arte de ensinar. Extensivo a todos os colegas que me acompanharam e torceram por mim.

Mas principalmente agradeço às colegas Ida Regina, Magot Xavier e Alice Maia, que muitas vezes substituíram as minhas ausências quando participava dos eventos e sem as quais seria impossível realizar este projeto de vida.

“Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que seja efetivamente centrada no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido.” (Theodor Adorno)

Resumo

DUARTE, Zuleyka da Silva. **Práticas Emancipatórias na Escola Pública**. 2008. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

A realização desta pesquisa objetivou investigar como se constituem e permanecem práticas emancipatórias na escola pública, considerando que as políticas públicas adotadas para a educação hoje, facilitam que no trabalho pedagógico, desenvolvam-se teorias educacionais tradicionais, acríticas e que transmitem a ideologia posta no sistema político vigente. Porém, a certeza de que em um ambiente onde existe uma permanente socialização, pode ser também um espaço de resistência aos modelos tradicionais, justifica a relevância na realização e importância deste trabalho. A metodologia utilizada sugere uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, considerando que foi feita a partir de observações, entrevistas e análise documental, como forma de coletar o maior número de dados e informações que pudessem contribuir para análise e interpretação dos resultados. O marco teórico baseou-se em dois importantes pilares: a Teoria Crítica, representada, principalmente, pelos frankfurtianos Theodor Adorno, Max Horkheimer e seus estudiosos, cujas teorias serviram de base para a construção do conceito de emancipação e para uma reflexão em torno da educação enquanto uma prática social. Em um segundo momento, a pedagogia crítica, representada principalmente por Paulo Freire, que deu suporte à reflexão centrada na escola, nas políticas públicas e na prática docente. A análise dos dados demonstra a importância da coletividade, da reflexão crítica e da resistência como base para o processo de emancipação, evidenciado na escola pesquisada.

Palavras-Chaves: Teoria Crítica. Educação. Emancipação. Ideologia. Resistência. Escola pública.

Abstract

DUARTE, Zuleyka da Silva. **Emancipatory practices on the public School**. 2008. Master dissertation from the Pos-graduated Programm in Education, Universidade Federal de Pelotas. (1)

The accomplishment of this research had as a purpose to investigate how emancipatory practices exist and remain in the public school, considering that the public politics which were adopted for education today make it easy for the pedagogical work to grow tradicional education theories, acriticals and which transmite the ideology put in the effective political system. But the conviction that in an environment where there is a permanent socialization would be a space of resistance to the tradicional models justifies the importance of the accomplishment and importance of this paper.The methodology used suggests a qualitative ethnographic research, considering that it was made starting by observations, interviews and documental analysis, to get the most facts and information. which can contribute to the analysis and interpretation of the results. The theory was embased on two important pillars: the critical education theory represented mainly by the frankfurtian Theodor Adorno, Max Horkheimer and their followers whose theories embased on the construction of the concept of emancipation and for a reflection about the education as a social practice. On a second moment, the critical pedagogy, represented mainly by Paulo Freire who gives support for a reflection centered on school,on public politics and on teaching practice.. The analysis of the facts shows the importance of colletivity, of critical reflection and of resistance as a basis for the emancipatory process, which became evident at the school of the research.

Keywords: Critical theory. Education. Emancipation. Ideology. Resistance. Public school. (2)

SUMÁRIO

1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA 11
1.1 REFERÊNCIAS FAMILIARES 11
1.2 DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO 12
1.3 OBJETIVOS 14
1.4 O CAMINHO PERCORRIDO 15

2 O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS 17
2.1 QUE PAÍS É ESSE*?* *17*
2.2 IDEOLOGIA, ESCOLA E SOCIEDADE 20
2.2.1 Sobre a Ideologia 22
2.2.2 Ideologia e Escola 23
2.3 EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA/TEORIA CRÍTICA 28

3 APRESENTAÇÃO CRÍTICO-DESCRITIVA DE ALGUNS EXEMPLOS DE EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS 49
3.1 METODOLOGIA 49
3.1.1 O Percurso Metodológico: Características 49
3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa 53
3.1.3 A Escolha da Escola e a Delimitação do Campo de Pesquisa 53
3.2 EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS: CONSTITUIÇÃO E DESAFIOS 56
3.2.1 Projeto Político Pedagógico 62
3.2.2 Regimento Escolar 64
3.2.3 Planos de Estudos 69
3.3 EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE CONCRETA NA ESCOLA PÚBLICA 70
3.3.1 Como se Constituíram as Experiências Emancipatórias 71
3.3.2 Como Permanecem as Experiências Emancipatórias 76

4 OS CONFLITOS DA DOCÊNCIA: ENTRE A LIBERTAÇÃO E A SOBREVIVÊNCIA 83
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO 83
4.2 A PROFISSÃO DOCENTE E OS TABUS A SEU RESPEITO 87
4.3 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUINDO OU DESCONSTRUINDO BARBÁRIES? 90
4.4 PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO A PARTIR DA BASE FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE 93

5 CONCLUSÃO 107

6 BIBLIOGRAFIA 110

ANEXOS 112

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA ESCOLA PÚBLICA

INTRODUÇÃO

1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

O presente estudo, definido como *Experiências Emancipatórias na Escola Pública*, acompanhou minhas inquietações e dúvidas na transição de minha vida acadêmica como aluna da escola pública e, posteriormente, como professora na rede pública de educação. Foram os momentos da minha história, construídos com os conflitos de pensamento, com as contradições ideológicas e com as permanentes angústias sobre o papel da escola que moveram o meu interesse na realização desse projeto, inicialmente despertado em ambiente familiar, cujas influências foram determinantes para que eu escolhesse a profissão de professora e nela optasse por ser *educadora democrática,* conforme leituras freireanas feitas ao longo da minha trajetória.

1.1 REFERÊNCIAS FAMILIARES

Viver numa família de educadores é difícil e inevitável: escola, avaliação, alunos, greves, fizeram sempre parte da minha história. Quando se tem mãe, tios, tias, envolvidos nesse processo, acaba-se fazendo parte dele. Por isso, retroceder ao período da minha infância é encontrar a origem das dúvidas que me levaram a realizar essa pesquisa.

Nascida e criada em uma cidade pequena e conservadora do interior do Rio Grande do Sul, ingressei na escola no início dos anos 80, quando as políticas públicas para a educação eram pensadas e definidas em um momento ímpar da história política brasileira. A questão disciplinar, cívica e a homogeneização de idéias construíram a escola pública daquele momento.

Na minha vida familiar, convivi com o antagonismo ideológico: de um lado meu pai, político eleito da situação; do outro, minha mãe, professora primária e incessante questionadora do ‘status quo’ sistema. Cresci em meio a debates, discussões e confrontos, e isso despertou em mim o respeito para com os diferentes, embora nem sempre compartilhando a mesma visão. Outras vezes, via o respeito dar lugar à tolerância em nome de um sentimento maior de união familiar.

Fui educada nesse meio, encontrando no ambiente escolar um espaço de descobertas: amigos, amores, conhecimentos, injustiças. Assim comecei a me perceber como pessoa e passei a identificar atitudes com as quais concordava ou discordava, essas últimas sinais claros de um autoritarismo desmedido, mas justificado pelo sistema político em vigor, a educação era então centrada na figura do professor, o que obviamente não impedia a interação e a aprendizagem. No início do Ensino Médio, porém quando ingressei no curso de Magistério os conflitos sobre o papel da educação afloraram. Nessa mesma época ocorreram as primeiras eleições a presidenciais, pós ditadura militar. Esse foi um momento importante na história e em minha historia particular, pois as reflexões e as questões levantadas na época fizeram-me optar não apenas por uma corrente de pensamento ou por um partido político, mas por uma visão de mundo que até hoje orienta as minhas ações. Foi naquele momento que comecei a atuar no movimento estudantil e a questionar o papel da educação e da escola. Minhas angústias começavam ali: se por um lado era uma aluna, era por outro, professora em formação, crítica das políticas públicas daquele momento. Como aliar os dois?

1.2 DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO

Esses conflitos internos com os quais convivia, tiveram uma breve pausa quando, no início da minha vida adulta, casei, e me tornei mãe. Mas esses mesmos conflitos voltaram no momento em que recomecei meus estudos, tanto da Faculdade, quanto na preparação para concurso público para professor estadual. Naquele momento li obras de autores os quais até então ou conhecia superficialmente ou desconhecia totalmente. Entre eles, cito Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Brandão e outros filósofos/pedagogos da educação; os quais ajudaram a ampliar meus horizontes e responderam a muitas de minhas

inquietações. Entretanto foi no momento em que me tornei professora de fato e fui chamada para compor o, quadro de funcionários do Poder Executivo Estadual, que muitos dos meus sentimentos tornaram-se conflitantes. Alegria, claro, pois afinal tinha saído da estatística de desempregados; ao mesmo tempo, o impacto de haver encontrado uma educação pública nos mesmos moldes daquela pela qual eu havia sido formada, com o agravante de agora me deparar com problemas de ordem social, funcional e estrutural bem mais sérios do que aqueles na minha época de aluna. Pior ainda (conviver com a consciência e a partir das tantas auto-reflexões que fiz) foi dar-me conta que eu estava fazendo exatamente o que por tantas vezes critiquei como aluna: o sistema classificatório de avaliação, aulas expositivas, a "pedagogia da nuca", mantendo a sala organizada a fim de inviabilizar a comunicação entre os alunos, provas, testes, uma série de atitudes que outrora eu mesma achara abominável.

Mas ao despertar a minha vontade e necessidade de mudar, e ao compreender que não só a minha prática pedagógica, mas o próprio conceito de educação que vigorava naquele momento, era resultado não só das políticas públicas adotadas para educação, mas também de uma ordem mundial e de um sistema político, cuja ideologia ecoava despercebida pelos corredores escolares e pelos planos de aulas de muitos, senão, da maioria, dos colegas, comecei a buscar maior qualificação profissional e a participar de cursos, palestras e debates que colocassem em discussão e promovessem a reflexão sobre os problemas da educação. Ao participar de um seminário sobre educação e práticas pedagógicas, percebi que minha angústia era compartilhada por muitos profissionais. Também encontrei nessa ocasião, profissionais ousados, que ao contrariar muito do que nos era colocado, inovavam ao buscar práticas diferenciadas da educação tradicional. Lembrei aí da minha infância, dos meus anos de estudante e do sabor da escola. Lembrei que, mesmo com problemas, era bom estudar, estabelecer relações, perceber a superação de limites, apreender. E decidi, como educadora, investigar as práticas pedagógicas que fugissem do tradicional e que conseguissem "driblar" a ideologia dominante: neoliberal, capitalista, que prioriza o individual ao coletivo e que nega a cooperação em detrimento da competição, com a máxima de que "a sociedade é assim mesmo", e que "são exigências do mercado". Se o nosso comprometimento com a educação for assim direcionado, far-se-á da educação um

mercado lucrativo e promissor. Nasceu assim a necessidade de propor o problema: *Como se constituem e permanecem as práticas emancipatórias na escola pública?*

A relevância do problema justifica-se na idéia de que a escola tem sido um dos meios de se manter a ideologia do sistema político vigente. Para isso, utilizam-se políticas públicas de desvalorização dos profissionais; faz-se da escola um depósito de crianças; diminuem-se os investimentos, já mínimos e não se oferece um plano de formação de profissionais dentre outras práticas de sucateamento da escola, tanto administrativas, quanto pedagógicas. Com uma realidade tão complicada, fica evidente a dificuldade de se sair de um círculo vicioso que nos é imposto. Nessa medida, encontrar experiências que optem por práticas diferenciadas, apoiadas por teorias pedagógicas que preconizem uma outra sociedade, com uma transformação social real, a partir da educação, não é algo simples ou comum. Infelizmente, a educação pública está à mercê de políticas neoliberais, cujo principal objetivo é tratar a educação como mercadoria. Por isso, pensar em um ambiente onde se constituem e se mantêm experiências educacionais com disposições emancipatórias é tão relevante quanto necessário, principalmente como fonte de inspiração para outros educadores para que esses possam dar os primeiros passos em direção a uma práxis educativa.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral do presente trabalho é investigar de que maneira se constituem e se mantêm práticas docentes com caráter emancipatório nas escolas da rede pública de educação, levando em conta o sistema político vigente da sociedade atual.

Como parte das estratégias para alcançar o objetivo proposto, foram organizados os seguintes objetivos específicos:

a) aprofundar leituras teóricas sobre o tema *Educação e Emancipação,* tendo como base os filósofos frankfurtianos para refletir sobre as teorias educacionais e educadores populares como Paulo Freire repensando a realidade da escola pública;

b) estabelecer diálogos com diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores sobre as experiências emancipatórias na escola observada;

c) conhecer o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Estudos e o Regimento da escola observada;

d) observar aulas, tanto de séries iniciais, como do ensino fundamental, aleatoriamente;

e) entrevistar os professores cujas aulas foram observadas;

f) entrevistar alunos, aleatoriamente, sobre as aulas de que eles mais e menos gostam;

g) entrevistar outros membros da comunidade escolar, como os funcionários da escola e os pais;

h) analisar os dados recolhidos;

i) comparar o material analisado com o suporte teórico escolhido;

j) relacionar os materiais disponíveis, identificando como se constituem as experiências emancipatórias;

l) analisar, a partir do diálogo com os docentes envolvidos na constituição de tais experiências, os argumentos que dão suporte à permanência das experiências emancipatórias, considerando o sistema político adotado pelo estado, e considerando, também, o poder público como mantenedor dessa escola;

m) refletir sobre os dados encontrados na pesquisa e divulgá-los.

1.4 O CAMINHO PERCORRIDO

Para dar início a pesquisa empírica, foi necessário escolher uma escola, cujo principal sujeito seria a própria comunidade. Não poderia ser uma escola qualquer, e sim ser uma escola cujas práticas fossem reconhecidas perante a comunidade como diferenciadas do modelo tradicional de educação. Por isso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida foi escolhida. Sua reputação como uma escola diferenciada e incentivadora de um ensino público voltado para a humanização de seus alunos já havia chegado aos órgãos mantenedores, a outras

escolas e a alguns cursos de formação de professores. Destarte, interessei-me em saber que tipo de construção ocorria naquele ambiente que o tornava especial.

Antes, de optar pela escola porém, já estava definido o referencial teórico. Considerando o tema proposto *Educação e Emancipação,* foram pontuadas duas linhas de pensamento pertencentes a mesma espinha dorsal que caracteriza a educação popular: a reflexão, a auto-reflexão, a crítica permanente e a práxis educativa. Desse modo, dentro da Filosofia da Educação, dois autores foram relevantes: Theodor Adorno, cuja filosofia embasa a construção do conceito de emancipação e acima de tudo gera reflexões a partir de uma Teoria Crítica da educação. Essa teoria tem como características fundamentais a abordagem do indivíduo e sociedade, e com influências evidentes tanto da psicanálise, quanto do pensamento marxista. Por outro lado, as salas de aula, as práticas docentes e educativas propriamente ditas, foram mais bem analisadas a partir das reflexões e filosofia de Paulo Freire.

É importante destacar que a minha experiência como educadora da rede pública complementa o que se pensa na teoria e se constrói na prática, um fato relevante, pois há de se compreender uma realidade para transformá-la.

A proposta desse trabalho ficou disposta em três capítulos, a saber: *O Sentido das Experiências Educacionais Emancipatórias,* que contempla o aporte teórico a partir da Teórica Crítica da Educação, onde os filósofos frankfurtianos apontam as contribuições mais significativas. Em um segundo momento, a *Apresentação Crítico-descritiva de Alguns Exemplos de Experiências Emancipatórias*, contempla a pesquisa empírica e a metodologia utilizadas na realização da mesma. O terceiro capítulo, *Os Conflitos da Docência: Entre a Libertação e a Sobrevivência,* aborda os problemas e as políticas públicas para a educação hoje, a partir das minhas leituras e experiências; esse último é um capítulo propositivo, que considera o pensamento de Paulo Freire sobre escola e docência. Finalmente, as conclusões geradas a partir da pesquisa, das leituras feitas e da relação entre ambas são relatadas.

2 O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS

2.1 QUE PAÍS É ESSE*?*

Este capítulo procura abordar a importância das práticas docentes ou das experiências emancipatórias na escola pública, levando em consideração o sistema social, político e econômico do nosso país causador de muitas discrepâncias. Fazer uma análise da sociedade, da influência do Estado neoliberal na educação é tarefa fundamental para se compreender o sentido e importância dessas práticas. O embasamento teórico utilizado provém principalmente da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente dos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer, também estudiosos e comentadores dessa escola da filosofia. Outros pensadores, como Henry Giroux, Pierre Bordieu, entre outros que problematizam a pedagogia crítica, forneceram-nos importantes subsídios para esta abordagem.

Pensar em educação formal hoje, nas suas implicações políticas e pedagógicas, requer a compreensão dos seus limites, percebidos a partir do conceito de educação no estado neoliberal em que vivemos. É necessária uma análise da sociedade atual, seu modo de organização e produção para que possamos refletir sobre a escola, seus projetos e métodos.

Inicialmente, a reflexão deriva da constatação do agravamento das situações de risco social em que vivem homens, mulheres e crianças, perceptível a olho nu, em qualquer esquina, em qualquer bairro, em qualquer vila. Condições subumanas, por vezes escamoteadas pelos responsáveis; condições de conflitos amplamente divulgadas pelos setores mais conservadores da imprensa brasileira, que acaba banalizando a violência social. Ficam evidentes, portanto, a pobreza e a miséria, encontradas principalmente nas periferias das cidades brasileiras.

Essas condições contrastam com as mudanças que vem ocorrendo desde a década passada, tanto no cenário internacional, quanto a nível nacional, em diversos setores da sociedade: o comércio internacional, os conflitos internos, o meio ambiente, as mudanças sociais e as mudanças nos movimentos sociais; sem falar que presenciamos a 2ª Revolução Industrial da Informática. Temos observado e

sentido na própria economia doméstica que o Brasil tem sido beneficiado com o comércio internacional. A estabilidade do Real e os saldos da balança comercial mantêm a inflação controlada, dando uma sensação de poder de compra maior à população. Por outro lado, as mudanças na economia, caracterizada pela globalização, liberdade e valorização do mercado, geram enormes diferenças sociais. As novas tecnologias e a competitividade provocam altos índices de desemprego, precarização do trabalho, redução dos salários, assim como perdas nos direitos trabalhistas e sociais. O acesso ao mercado de trabalho fica então mais difícil, principalmente para os mais pobres. A conseqüência, disso é uma polarização da sociedade: de um lado uma diminuta, porém poderosa classe empresarial, inserida no mercado global; do outro uma enorme massa de pessoas sem lugar no mercado, sobrevivendo da economia informal, da assistência social ou mesmo de atividades ilícitas; entre esses dois extremos, uma camada formada por diferentes classes sociais da cidade e do campo, algumas inseridas no setor moderno da economia (agricultura, indústria e serviços) e outras agregadas aos aparelhos do estado. O resultado mais visível dessa desigualdade é o desemprego, e com ele o crescimento da violência. O custo social de tal realidade é a desestruturação da família, o aumento do uso de narcóticos, o aumento da mortandade de jovens (possível de verificação nas pesquisas demográficas), fome, prostituição e outras situações igualmente graves. Para compreender tal realidade, é preciso retroceder nossos estudos ao projeto colonial no nosso país: fomos economicamente explorados pela metrópole nos séc. XVII e XVIII e somos ainda explorados nos dias de hoje, quando o capitalismo de mercado expandiu-se. Resulta disso uma matriz cultural de difícil superação, valorizando-se do que vem de fora em detrimento das nossas raízes latino-americanas. E o resultado dessas práticas econômicas reflete-se no IDH, o índice de desenvolvimento humano, criado pela ONU e considerado um dos indicadores que melhor avalia as condições de vida da população, calculando o crescimento através de medidas comparativas entre os países a partir da educação, expectativa de vida, natalidade, riquezas e outros fatores que possam medir o bem estar da população. Segundo dados do relatório de desenvolvimento humano do *PNUD,* Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, de 2007/2008 sobre essa situação, o Brasil, apesar de figurar entre os países com maior desenvolvimento humano, ainda aparece como uma das nações com as maiores diferenças sociais entre ricos e pobres.

Além disso, a economia mundial, desde meados dos anos 80, está em plena transformação. A globalização econômica é sustentada pelo sistema neoliberal e apresenta características bem definidas, conforme Sousa Santos afirma:

> [...] economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais, emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano [...], o japonês [...] e o europeu [...] (SOUSA SANTOS, 2005, p. 20).

Apesar de a globalização mundial surgir como uma nova ou remodelada situação da economia, não perde o caráter classista que configura as relações materiais da modernidade. Essa nova estrutura anuncia um sistema capitalista transnacional, conforme afirma Sousa Santos (2005), e reproduz a nível mundial as desigualdades sociais, cada vez mais evidentes, com injusta distribuição de renda e riquezas.

Nesse novo modelo, existe o consenso de que, para assegurar o crescimento e a estabilidade econômica, é necessária a redução de custos salariais, afim de liberar o mercado de trabalho, reduzindo direitos adquiridos dentro do próprio sistema liberal, e procurando ajustar ao máximo os custos de vida em relação à produtividade, eliminando-se até mesmo a legislação sobre salário mínimo. Para Sousa Santos (2005), a economia passa a ser dessocializada e o conceito de consumidor substitui o de cidadão. Segundo o autor supracitado, os pobres são os *insolventes.*

> Em relação a eles devem adaptar-se medidas de luta contra a pobreza, de preferência medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem a exclusão, já que esta é um efeito inevitável [e por isto justificado], do desenvolvimento assente no crescimento econômico e na competitividade a nível global (SOUSA SANTOS, 2005, p. 34).

Os reflexos dessas relações sociais/ políticas e econômicas podem ser percebidos nas políticas públicas que direcionam as relações de trabalho, bem como em outros setores da sociedade. Os reflexos na educação, foco de nossa análise, têm sido cada vez mais evidentes pelas ações do poder público, quer a nível federal, estadual, ou municipal.

E é nesse contexto, num país de imensas contradições e diferenças, cuja sociedade busca uma nova forma de organização econômica e social, mas que ainda prioriza o capital e suas marcantes contradições, que a escola pública está inserida, recebendo na maioria das vezes os filhos dos trabalhadores. E a grande questão é entender como a escola, enquanto instituição de ensino, geradora de produção de saberes, e de relações sociais, organiza-se dentro dessa realidade. E que sentido têm, dentro de uma nova forma de organização, as práticas educativas.

2.2 IDEOLOGIA, ESCOLA E SOCIEDADE

Na busca pela compreensão das constantes e evidentes contradições que ocorrem no espaço escolar, é preciso considerar que a educação e a própria escola não são neutras. A organização da escola, sua proposta pedagógica e as relações entre os agentes do processo ensino-aprendizagem demonstram, através também do pragmatismo que a cerceia, que os seus objetivos e metas são construídos através das idéias. A união e reunião de pessoas, construindo, desconstruindo, inventando e reinventando, evidenciam esse fato. E não só a teoria que propaga, mas também a sua estrutura e formas de organização. A herança cartesiana e o modo como a escola recebeu a racionalidade propostas dos filósofos pedagogos positivistas, com concepções burguesas de educação, em que a referência de Augusto Comte ainda influencia muitas concepções pedagógicas, fazem da educação uma Ciência falsamente neutra. Segundo Gadotti (1999, p. 108), Comte defendia que todas as Ciências, inclusive as humanas, deveriam tratar todos os fenômenos como fatos. “Tanto nas *ciências da natureza*, quanto nas *ciências humanas*, dever-se-ia afastar qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. A ciência precisava ser neutra. Leis naturais em harmonia regiam a sociedade.” No Brasil, o lema presente na bandeira nacional reafirma a tendência da nossa sociedade em reproduzir os pensamentos constitutivos do positivismo: *“Ordem e Progresso*”. Tal filosofia propagava uma ruptura com a mística da fé, que manipulava a realidade, em detrimento da razão científica, que estabelecia a observação empírica. Segundo Gadotti (1999, p. 110):

> O Positivismo [...] Acreditou que para progredir é preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor que qualquer desordem. Portanto o positivismo tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação, e, contraditoriamente, da estagnação social. Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como *filosofia*, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente; mas ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como *ideologia*.

Essa forma de pensamento influenciou as concepções pedagógicas e, através seu conteúdo político/ideológico, refletiu até mesmo, na organização do espaço físico escolar. O posicionamento do professor diante da classe e o modo como os alunos se acomodam evidenciam a austeridade, disciplina e centralização da educação na figura do *mestre*. Essa afirmação é comprovada pela teoria educacional de Émile Durkheim, para quem a educação é a única forma de resgatar o homem pervertido pela sociedade. Gadotti (1999, p. 110), ao esclarecer o pensamento de Durkheim, diz que a educação, para este, era definida como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que *não se encontravam ainda preparadas para a vida social*.

A breve análise sobre o pensamento positivista fez-se necessária para a compreensão de que, ao longo dos anos, as práticas educacionais e o próprio regimento elaborado pelas escolas contemplam o referendamento a regras e tradições marcados pela lógica do individualismo, da classificação, do disciplinamento. Tais fatores, contudo, não levam em consideração as mudanças que a sociedade, vem sofrendo ao longo dos anos. Dessa forma existe uma defasagem no âmago da escola, que surge como conseqüência das concepções pedagógicas adotadas, da prática docente, da resposta do educando sobre o tipo de educação que recebe e também da validade da escola enquanto instituição formadora. Na prática pedagógica, falta discussão sobre propostas e teorias educacionais; falta quorum nas reuniões, falta paciência para com os educandos e, principalmente, falta reflexão sobre a politicidade da educação e o seu aspecto transformador. Com tantos obstáculos, às vezes o potencial escolar passa desapercebido: a escola é um local onde um grande número de pessoas convive diariamente, relacionando-se, dialogando impossível pensar que não possam haver problematizações e discussões sobre a realidade social. Então, o que de fato há por detrás das relações escolares? A primeira grande tarefa é admiti-la como ideológica. Enguita afirma:

> O Pensamento educacional esteve quase sempre pautado principalmente pela marca do idealismo. Embora em sua história figurem nomes vinculados ao sensualismo ou a um certo materialismo como os de Locke ou Helvetius, o que domina é uma longa lista de filósofos-pedagogos de tendência idealista: Sócrates, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Kant, Herbart, etc., para citar apenas alguns. Isto é natural se se tem em conta que o veículo aparente por excelência da educação é a palavra, e que esta parece ser o único suporte das idéias que expressa ou transmite (1989, p.134).

2.2.1 Sobre a Ideologia

Considerando-se a escola como um espaço de mediações e reproduções de idéias, coloca-se como meta imediata o entendimento da definição de *ideologia*; que compreensão filosófica pode-se ter, para se admitir que as relações sociais estabelecidas no espaço escolar constituem produções de caráter ideológico.

Pode-se considerar que a explicação da realidade é transposta de forma involuntária para o plano das idéias, a partir de relações sociais bem definidas (CHAUÍ, 1980). Por ser tal transposição involuntária, muitos pensadores julgam estar construindo teorias desvinculadas da realidade histórica, podendo então explicar a sociedade em que vivem. Essa característica, segundo Chauí, é um traço fundamental da ideologia, embora na verdade sejam justamente as relações sociais que nos permitem entender tais idéias.

> Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas (CHAUÍ, 1980, p. 5).

Para estabelecer a importância do conceito de ideologia no presente trabalho, será necessário fazer uma retomada teórica, buscando explicar o modo pelo qual esta se torna fundamental nas relações sociais e mais especificamente nas relações próprias do ambiente escolar.

Para Chauí (1980), são as relações dos homens entre si e com a natureza que constituem as relações sociais como algo produzido pelo próprio homem; e que é a partir dessas relações que é possível compreender como e porque os homens agem de um jeito e não de outro, dando sentido a tais relações, podendo-se conservá-las ou transformá-las.

> Porém, novamente, não se trata de tomar essas relações como um dado ou como um fato observável, pois neste caso estaríamos em plena ideologia. Trata-se pelo contrário de compreender a própria origem das relações, de suas diferenças temporais, em uma palavra de encará-las como processos históricos (CHAUÍ, 1980, p. 8).

Quando as idéias são tratadas como fatos isolados, independentes da realidade histórica, essas se prestam para encobrir, mascarar, disfarçar determinadas propostas, determinadas idéias, de modo que pareçam fatos naturais, inquestionáveis. Nessa perspectiva, Freire (1996) nos adverte sobre a influência que as idéias exercem nas práticas educativas: “É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 1996, p. 125). O modo pelo qual Freire (1996) organiza o pensamento explicita a força da ideologia e da sua estrutura, a qual nos torna sujeitos dóceis e ‘amaciados’ diante do discurso neoliberal e capitalista, fazendo com que a globalização pareça um fato natural, enquanto na verdade é uma conseqüência das relações históricas de produção e dominação entre países pobres e ricos. Escreve Freire (1996, p.127)

> Uma das eficácias da sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização, e não como uma produção histórica. O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.

2.2.2 Ideologia e Escola

Teorias educacionais, densamente tratadas por diversos autores, podem ser classificadas em três tipos: teoria da redenção da sociedade, teoria da reprodução da sociedade e a teoria da transformação da sociedade. Para o presente estudo, apenas as duas últimas importam, em especial a teoria da transformação da sociedade, que será analisada a partir da Teoria Crítica.

A teoria da reprodução é importante para que seja possível perceber as dificuldades impostas dentro do sistema, de modo a valorizar quaisquer atos ou atividades docentes que o denunciem e que proponham o embate diante do poder que representa o sistema capitalista.

A teoria de Althusser parece bastante oportuna na compreensão de tal assunto. A escola, na visão de Althusser (1985, p. 78), é um dos aparelhos ideológicos do Estado, tão importante que chega a substituir o papel da igreja: “O par Escola-Família substitui o par Igreja-Família”. Ele enfatiza que a escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o maternal e é no espaço escolar que lhes são inculcados, durante anos, os valores da ideologia dominante. Essa ideologia pode ser encontrada como saberes aprendidos (a língua, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou então como *ideologia dominante em estado puro* (moral, educação cívica, filosofia). Em determinado momento (segundo ele por volta do 16º ano), uma grande quantidade de crianças entra na “produção”; outra parte, escolarizável, prossegue e caminha para os cargos de pequeno e médio porte: empregados, funcionários, etc.; uma terceira parte chega ao final do seu percurso para fornecer, além dos intelectuais e trabalhadores coletivos, os agentes de exploração e repressão.

> De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico do Estado dominante [...]. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos estados, geralmente acompanhada por uma crise, já que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político, se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família), como Aparelho Ideológico do estado dominante; Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua essência pela luta mundial de classes (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Ainda levando em consideração a escola como um espaço de reprodução da sociedade, e pensando justamente sobre a função ideológica que o sistema de ensino cumpre, buscou-se em Bourdieu e Passeron (1970) o argumento que corrobora a idéia de Althusser. Os autores supracitados defendem a idéia de que a falsa autonomia do sistema de ensino encobre a dependência relativa desse dos sistemas de classe, pois a escola preenche funções de classe numa sociedade divida em classes. Ainda conforme Bourdieu e Passeron (1970, p. 204)

> [...] a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria, tem quase sempre tido por contrapartida, a cegueira face às relações entre a escola e as classes sociais, como se a comprovação da sua autonomia supusesse a neutralidade do sistema de ensino.

Os autores ainda propõem uma *duplicidade funcional* do sistema de ensino que se caracteriza por funções próprias e funções externas. Tal condição atualiza-se principalmente nos sistemas tradicionais, pois a tendência para a conservação do sistema e da cultura responde a uma exigência externa de conservação social. Bourdieu e Passeron (1970, p. 208):

> É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura e das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias, para obedecer ao mesmo tempo, os imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta.

As teorias de reprodução acima analisadas são bastante apropriadas para se pensar a escola pública, uma vez que ambas se completam, segundo Giroux (1983); Enquanto Althusser usa o conceito de ideologia para esclarecer o papel que a escola desempenha em manter a classe dominadora, Bourdieu, afirma que as sociedades divididas em classe e as configurações materiais e ideológicas que nela ocorrem são mediadas e reproduzidas pelo que ele chama de “violência simbólica”. Dessa forma, a teoria de Althusser é caracterizada pela análise da reprodução social, enquanto que a de Bourdieu caracteriza-se pelo entendimento da reprodução cultural.

Apesar de identificar as teorias acima mencionadas nas relações escolares, e de entender sua importância para se pensar as contradições entre escola/escolarização e sociedade dominante, é impossível para o educador que acredita no caráter transformador da educação, concordar plenamente com os reprodutivistas, como Althusser e Bourdieu e Passeron. Se a escola é um espaço onde convivem diariamente pessoas de diferentes idades e que têm a possibilidade de dialogar, conversar, concordar, discordar, como pensar que por ali circulam só as idéias conservadoras do sistema? Se forem propostas ações e atividades que estimulem a reflexão e a auto-reflexão como atos educativos, proporcionaremos aos educandos uma reavaliação do modelo econômico, histórico e social ao qual pertencem. Assim, não é possível concordar com Althusser quando ele descarta as mudanças na sociedade a partir da educação. Também não se deve acreditar que somente a educação é capaz de alavancar essa transformação, mas sim um

conjunto de práticas de resistência a esse modelo que no momento vigora. Deve-se acreditar que, como coloca Gadotti, a educação é ato, práxis; não se pode reduzir a complexidade do sistema educativo apenas às suas relações com o sistema. Escreve Gadotti (1985, p. 73):

> A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela. Ela tem sido o lugar do retrocesso social e político; ela nunca está em primeiro lugar na questão social e política. Nem poderia sê-lo. Ela só poderá definitivamente ser o lugar de lucidez e força no dia em que os oprimidos aí estiverem.

Serão esses nossos objetivos? Para que afinal educamos, a favor de que ou de quem? O que de fato está posto é o que diz a afirmação abaixo:

> Por ocupar um lugar na sociedade a educação precisa ser incentivada. De acordo com dados do Banco Mundial são duas as tarefas relevantes que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas na categoria consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com subordinação dos processos educativos aos interesses de reprodução das relações sociais capitalistas (garantir a governabilidade) (ANDRIOLI, 2005, p. 5).

Assim, as políticas públicas que viabilizam o funcionamento da escola colaboram de forma significativa para que as tarefas divulgadas pelo Banco Mundial sejam satisfatoriamente atendidas: atrasos no repasse das verbas, salas lotadas, material pedagógico precário, sem falar nas questões funcionais e salariais dos trabalhadores em educação. Ao mesmo tempo, culturalmente já se estabelece a necessidade de o homem ingressar em uma instituição que lhe prepare para a vida. E como diz Ramos- de – Oliveira (2003, p. 123):

> É, portanto, a escola um estágio preparatório para a maturidade e para o século. E contraditoriamente, é esta mesma instituição um obstáculo, ou pelo menos, um fator retardador da experiência da maturidade e de uma imersão adequada na maturidade.

Algumas teorias pedagógicas que circulam na escola procuram dar conta desse pressuposto, mas esbarram no fato de que, se vivemos em uma sociedade de classes, é natural que a escola assim proceda com seus métodos pedagógicos: educação diferenciada para os filhos dos trabalhadores e para os filhos da burguesia. Embora queira parecer democrática, algumas teorias educacionais têm conseguido apenas dar suporte ao sistema. De acordo com Ramos – de – Oliveira (2005), a escola nem sempre foi constituída para os menos favorecidos pelo

capitalismo e hoje, segundo o autor, esses ocupam de forma mais numerosa as carteiras das séries iniciais. A escola sempre esteve a serviço das camadas dominantes, tendo ou não consciência disso. O que historicamente está colocado, é que a classe economicamente favorecida é quem deveria ter acesso aos bancos escolares. Porém, conforme afirma o autor, através da pressão dos movimentos sociais, foram abertos os portões às classes populares. E em nome dessa *democratização* da educação, as teorias empregadas na escola aparecem como um sistema fechado, onde não são trabalhadas as dimensões históricas e transformadoras, acabando por não refletir a realidade. Assim, os questionamentos a seguir procuram problematizar alguns aspectos apresentados pela escola que, apesar de anunciarem seu papel democrático e transformador, acabam por sustentar o sistema e suas implicações:

- A tarefa pedagógica realizada na escola não é equivalente àquela supostamente realizada pela indústria cultural, que nega a cultura popular e mantém a alienação e a passividade?
- Como resolver o colapso dos sistemas e métodos educativos?
- O que efetivamente o professor tem condições de fazer para transformar o quadro atual de fracasso escolar, que em suma é o fracasso da sociedade e dos seus pressupostos culturais? (BATISTA, 2000).
- A perspectiva da criança mantida por mais tempo na escola ou a escola aberta à comunidade, ou ainda a negação de trabalhar diversos conteúdos, contempla o postulado da emancipação?
- O quanto isto tem de democrático e transformador? (BATISTA, 2000)

Esses questionamentos procedem uma vez que, na ânsia de fugir das implicações do sistema, os educadores negam aos alunos os chamados “bens culturais”. Sobre este assunto Batista afirma que:

> Na tentativa de cumprir o seu papel a escola reduz-se ao assistencialismo e ao imediatismo. [...] O professor e a escola como um todo, ao abdicarem de sua função em nome de uma democratização do ensino, leia-se disfunção hipócrita do espírito, consolidam a indiferenciação e o obscurantismo (BATISTA, 2000, p. 187).

Possivelmente, o descompromisso dos educadores com o trabalho desempenhado na sala de aula não seja consciente. É óbvio que, se educados no sistema capitalista e dele dependentes, eles não têm subsídios para agir de outra

forma, por sofrerem a mesma opressão da semicultura e da indústria cultural da qual também são vítimas os alunos e a sociedade como um todo. Depois dessa análise, verificamos o quanto as mudanças que queremos encontrar na educação ficam reduzidas às teorias educacionais que englobam a dicotomia conservador x progressista. Apesar disso, é evidente que algumas escolas dentre tantas, apontem para um trabalho pedagógico que realmente vise à transformação social. O questionamento de Batista, a partir de uma reflexão de Gadotti, é bastante pertinente frente à forte ideologia do sistema vigente:

> Se as doutrinas pedagógicas historicamente se estruturam e se desenvolvem em função da emergência da sociedade de classes, nascendo a escola no berço da hierarquização e a desigualdade econômica, quais são as possibilidades de uma educação emancipatória pensada a partir da pedagogia? (BATISTA, 2000, p. 2).

A necessidade de compreender a educação e as influências que a fizeram contraditória, ora ideológica, ora neutra; a forma como algumas concepções pedagógicas resistiram ao tempo e ainda direcionam o fazer docente e a apresentação de algumas teorias pedagógicas norteadoras do presente trabalho foram os objetivos desta seção.

A reflexão que se segue dar-se-á em torno da educação com caráter transformador e emancipatório. Tendo como referência a Teoria Crítica objetivada por Theodor Adorno e enraizada nas reflexões da Escola de Frankfurt. Conseqüentemente é mister um retorno ao Iluminismo e a Kant, para auxiliar na compreensão do conceito *emancipação.* É chegada a hora de propor a reflexão a partir do campo teórico anunciado acreditando que essa possa ser uma alternativa viável para uma educação emancipadora.

2.3 EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA/TEORIA CRÍTICA

Se resta para a educação alguma possibilidade transformadora, que proponha uma reflexão acerca das contradições geradas pelo sistema e se existe a possibilidade de uma educação emancipatória e libertadora que tenha como linha de ação a crítica e a resistência, tal possibilidade começa a ser vislumbrada a partir do desvelamento da realidade, para muitos negativa e pessimista. Para refletir sobre

este assunto, a linha de pensamento de Theodor Adorno parece mais consistente, considerando a forma como o filósofo conduz suas análises sobre os descaminhos da razão e suas conseqüências nas relações sociais. A avaliação de Adorno focaliza o papel da educação; por essa razão, a teoria crítica proposta pelos frankfurtianos,e sustentada neste trabalho, é colocada como uma possibilidade viável para uma educação emancipadora.

▪ Sobre Theodor Wiesengrund Adorno: Biografia e Características Filosóficas

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt, no dia 11 de setembro de 1903 e morreu no dia 6 de agosto de 1969, aos 66 anos. Filósofo, sociólogo, musicólogo e crítico de cultura, nasceu no raiar do séc. XX, período reconhecidamente capitalista da historia humana abalado por intensas movimentações de ordem social. Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001) caracterizam tais movimentos, citando a Grande Guerra, A revolução Russa de 1917, a modificação dos costumes com a psicanálise derrubando tabus e as novidades promovidas pela ciência com reflexos na eletrônica, automobilismo e aviação. Explode uma multiplicidade de tendências antagônicas unidas pela ruptura com o passado imediato. Na educação, surge o movimento denominado Escola Nova, que evidencia uma possibilidade de liberdade nas práticas escolares. É nesse conturbado período que Theodor Adorno se insere.

Precoce na música, Adorno desenvolve suas habilidades em diferentes direções: estudioso da filosofia clássica, graças à influência do crítico e amigo da família Siegfried Kracauer, com quem adquire o hábito de ler semanalmente a Crítica da Razão Pura de Immanuel Kant. Aos dezoito anos gradua-se no Colégio Kaiser Wilhem em Frankfurt e ingressa na Universidade Johann Wolfang Goet. Nesse período, conhece Léo Lowental, com quem estabelece profunda amizade. Adorno segue os cursos de filosofia, sociologia, psicologia e música. Dedica-se à música. Encontra Max Horkheimer em um seminário sobre Husserl, e no ano seguinte, Walter Benjamim. Forma-se aos 21 anos, tendo como orientador Hans Cornelius, que também orienta Horkheimer. No ano de 1923 nasce o Instituto de Pesquisa Social, um centro de pesquisa e análise crítica do capitalismo moderno, centrado no pensamento de Karl Marx e que mais tarde será conhecido como

Escola de Frankfurt[1]. A esse grupo o nome de Theodor Adorno estará historicamente vinculado.

> É uma infância feliz, é uma juventude plena de estímulos formadores. Adorno entra em contato com a elite cultural do século, iniciando o que seria um duradouro e estimulante diálogo com as linhas mais avançadas do pensamento ocidental (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 23).

No final da década de vinte, Adorno conhece intelectuais importantes como Bertold Brecht e Carl Grünberg. Nesse período, apresenta a influência de Benjamim e do então jovem Luckács; este, por sua vez, apresenta importantes influências de Marx e Hegel. Ao mesmo tempo, estuda psicanálise, de onde retira conteúdos para serem submetidos à análise racional. Em 1931, com uma tese sobre Kierkegaard, Adorno obtém sua *Habilitation.*

Adorno torna-se então professor de Filosofia da Universidade de Frankfurt com o discurso de posse *A atualidade da Filosofia,* que aponta a crítica imanente como tarefa central da filosofia.

É possível perceber que a filosofia de Adorno fundamenta-se principalmente em uma dialética hegeliana, desenvolvida na *Fenomenologia do Espírito* e fundamentada em uma dialética negativa, ou "[...] na dialética que nega a identidade entre realidade e pensamento e que, portanto, desbota desbarata as pretensões da filosofia captar a totalidade do real, revelando-lhe o 'sentido' oculto e profundo" (REALE, ANTISERI, 2003, p. 841).

> Adorno tentava mostrar que a história não é um todo estrutural, pois se desenvolve por um processo dialético que, como tal, é marcado pelas descontinuidades e se resolve numa multiplicidade de expressões da práxis humana (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA 2001, p. 27).

A dialética negativa de Adorno propõe que a única forma de garantir a não camuflagem da realidade, que não se apresenta a nós de forma harmônica, é afirmando a não identidade entre ser e pensamento. "É função de a dialética

[1] O termo "Escola de Frankfurt", conforme esclarece Wiggershaus (2002), é uma etiqueta adotada nos anos 60. Seu primeiro sentido era uma sociologia crítica, que via na sociedade uma totalidade de antagonismos e cujo pensamento permeava entre Marx e Hegel, colocando-se como herdeira destes. Sua história é heterogênea pois, ,considerando suas quatro décadas, fica evidente que não havia um paradigma unitário. As duas figuras principais, Adorno e Horkheimer, trabalham a partir de posições diferentes sobre temas comuns. Horkheimer, inspirador de uma teoria interdisciplinar, progressista da sociedade, contentou-se em ser acusador em um mundo burocrático, enquanto Adorno é crítico da imanência e como advogado de uma música liberada, onde as formas do não idêntico encontravam seu lugar.

negativa subverter as falsas seguranças dos sistemas filosóficos, trazendo à luz o não-idêntico que eles reprimem, chamando atenção para o individual e o diferente que elas subestimam" (REALE E ANTISERI, 2003, p. 842).

Na medida em que se entende a dialética negativa, pode-se compreender o modo como Adorno percebe as concepções políticas, os movimentos artísticos, as mudanças sociais de sua época e, principalmente, as correntes filosóficas modernas e contemporâneas. "Nas mãos de Adorno, a dialética negativa transforma-se em crítica da cultura, ou melhor, em 'teoria crítica da *sociedade"* (REALE E ANTISERI, 2003, p. 843).

A proximidade de Adorno com o marxismo não faz com que ele rejeite o dogmatismo, que cataloga um fenômeno sem nada conhecer dele. Mostra-se também contrário à sociologia humanística, justificando que a sociologia não é ciência do espírito, porque seus problemas são da consciência ativa entre os homens e não do inconsciente; critica duramente a sociologia de matriz empirista (ou positivista), incapaz de captar a peculiaridade típica dos fatos humanos e sociais com relação aos fatos naturais.

▪ Por uma Teoria Crítica da Educação: Elementos Fundamentais

Após breve introdução do pensamento adorniano, é possível compreender a crítica deste aos modelos tradicionais. Com suas duras críticas à herança iluminista, considerando-se a denúncia de Nietzsche (1957), conforme Giroux (1983), sobre a crença ilimitada na razão. É possível verificar, na Dialética do Esclarecimento (1985), a crítica que Adorno e Horkheimer fazem à razão moderna:

> No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.19).

O Iluminismo apresenta uma característica de autodestruição, onde o saber é mais técnica do que crítica. Assim, perde-se a confiança da razão objetiva, na qual o que importa é a funcionalidade das teorias e não a sua veracidade. Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001) afirmam que Dialética do Esclarecimento é a negação crítica da visão racionalista, idealista e progressista da história, que se firmava como teoria hegemônica da sociedade burguesa e da sociedade soviética. Ao problematizar os *descaminhos da razão*, Adorno questiona o sistema e sua

funcionalidade como um dos instrumentos que pôs em funcionamento a poderosa máquina da indústria cultural, formada pelas mídias do cinema, televisão, rádio, discos e publicidade.

A reflexão que gira em torno da indústria cultural, perpassa o fracasso da razão iluminista, diante do papel de protagonista que a proposta de capitalista assume na história - é a supremacia do capital e da técnica, e o avanço da ciência assumindo um papel de desumanização. Na medida em que a mídia, através da sua livre circulação em todas as camadas sociais, tornar-se mercadoria amplamente negociável, as manifestações culturais, passam a fazer parte da indústria cultural. Para Adorno (1985), os projetos engendrados pelo capital têm o poder de submeter o indivíduo a ele, tentando perpetuá-lo como independente. A tentativa de homogeneizar as relações entre os micro e macrocosmos tem o objetivo de sugerir um modelo de cultura transformada em cultura de massa, pronta para ser comercializada.

> A unidade evidente do macrocosmo com o microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. [...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmo como indústrias, e as cifras publicadas do rendimento dos seus diretores gerais suprimem toda a dúvida quanto a necessidade social dos seus produtos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A argumentação de que milhões de pessoas participam dessa indústria impõe métodos de reprodução que acabam por tornarem-se bens padronizados para o consumo de necessidades aparentemente iguais, conforme afirmam os frankfurtianos. Dessa forma, a análise acerca da indústria cultural torna-se importante, pois é com essa bagagem que os alunos chegam à escola. Independentemente das condições econômicas, necessidades e desejos de consumo parecem idênticos entre crianças e jovens da mesma faixa etária, o que é um outro agravante quando se procura trabalhar de forma diferenciada daquilo que a mídia propõe.

Destarte, o que problematiza de fato a teoria crítica é uma reflexão sobre as relações sociais a partir de um mundo de aparências, analisando-se as formas como o capitalismo aproveita-se de tais manipulações, nos âmbitos social, econômico e cultural, além de analisá-lo sob o prisma da formação do indivíduo, tanto nas

questões éticas, morais e culturais, como também nos conteúdos referentes ao espírito, esporte, estilo de vida, etc., conforme afirma Giroux (1983). A proposta crítica adotada no presente trabalho e utilizada como categoria de análise é baseada na Escola de Frankfurt, cujos elementos teóricos fundamentais são analisados apresentam boas contribuições a partir do pensamento de Marx. Tal fato é uma característica marcante dos frankfurtianos. Isso não significa que a obra de Marx seja utilizada como uma doutrina acabada, "mas como um conjunto de problemas e de perguntas, que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica" (NOBRE, 2004, p. 23). A *constelação histórica específica* é, aqui, o mundo da escola e as possibilidades emancipatórias, dentro de um universo com teorias sociais tradicionais e técnicas.

Compreender a escola na sociedade capitalista é de fundamental importância; a partir de uma breve análise da indústria cultural, o que se percebe é que não há, de fato, uma cultura, tampouco uma indústria, e isso nos conduz ao questionamento: que tipo de formação dispõe hoje a escola pública? Como a comunidade escolar lida com problemas graves como fome e violência, enquanto o progresso técnico já disporia de elementos para erradicá-los? Na tentativa de explicar essas questões, é preciso recorrer a Adorno e à Teoria da semiformação.[2] Para o filósofo, não é possível chegar à reflexão sem fazer a leitura de que a formação cultural está em crise; ele também argumenta que esse colapso não se explica a partir das pedagogias ou metodologias de educação, pesquisas ou reformas pedagógicas. O autor enfatiza que:

> Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. [...] Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida a priori.

[2] ADORNO, Theodor W. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A primeira versão deste ensaio foi publicada com o título de "Teoria da Semicultura" in *Educação e Sociedade*: revista de ciência da educação, 56, Ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

O processo de semiformação supracitado baseia-se nas formas hegemônicas das políticas educacionais em que se estruturam os aspectos mais deformadores da dominação, o que se reflete no momento em que as práticas educativas, permeadas por teorias educacionais, procuram de todas as formas homogeneizar e adaptar comportamentos na tentativa de mascarar as diferenças sociais. Como resultado há, tanto a nível de educação formal como não formal, um processo de mercantilização da educação, onde setores da mídia mais conservadora (e.g. programas como *Amigos da Escola*, promovidos pela Rede Globo) e até mesmo apresentadores de renome fazem uso de programas de enorme audiência, procurando adaptar situações e impor modelos de educação.

É através da tentativa de sair dessa rede articulada de uma teoria tradicional de educação, que se vislumbra o caminho da teoria crítica como uma proposta de emancipação social.

Considerando a teoria crítica como fio condutor do presente trabalho,com suas análises à luz do pensamento marxista, serão fatores importantes, no decorrer da pesquisa, a consciência histórica como ponto de partida para o pensamento crítico e a dimensão dialética como forma de relacionamento crítico; incluir-se á, portando, a história, as relações sociais e as experiências formativas a fim de dimensionar o olhar que se pretende, com o intuito de especificar o que de fato é importante e indispensável acrescentar no período de análise, na pesquisa de campo.

Ao fazer a análise dos dados, os elementos acima são fundamentais para se reconhecer se as experiências educacionais da escola pesquisada apresentam possibilidades emancipatórias.

A escola aparece como um grande campo de imensas contradições: se por um lado reproduz com a sombra da semiformação o sistema vigente, por outro demonstra um grande potencial dialético como forma de conhecer e compreender a realidade, evidenciando possibilidades fundamentais para a práxis educativa. Giroux (1986, p. 57) reafirma não só o potencial crítico das teorias frankfurtianas, mas também a dimensão de desvelamento da realidade, colocando a nu suas mazelas e possibilidades:

> Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da

> luta, ao mesmo tempo em que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser.

As características mais genéricas da educação têm sido a manutenção da ordem, objetivando o respeito às leis formuladas pelo sistema de bem estar social, e têm continuamente formado cidadãos com esse fim: ingressar no mercado de trabalho e colaborar com uma ordem pré-determinada. Mas, no momento em que se pensa em possibilidades emancipatórias a partir da experiência educativa formal, não é possível dissociar esta experiência dos mecanismos de resistência ao modelo. A idéia é que, se for possível estabelecer condições para que os atores sociais percebam sua situação no mundo administrado, compreendendo dimensão sócio-histórica e abordando a relação dialética entre os agentes coletivos e as condições materiais, a educação pode vir a ser um instrumento importante desse propósito. Para encaminhar a reflexão e esgotar as possibilidades acerca de como, de fato, a escola seria um dos agentes de transformação, a questão da formação cultural torna-se importante. Adorno, em seu texto sobre a semiformação, esclarece que o problema do colapso da formação cultural não é apenas pedagógico, mas uma questão que está em todas as camadas sociais, inclusive entre os extratos cultos. E também imprescindível ressaltar que, na medida em que se apresentam reformas pedagógicas isoladas, não há contribuições substanciais para tal questão. Adorno (1996, p. 1) afirma: “Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles.” A posição de Adorno (1996) sobre a questão da formação cultural, considerando insuficientes as reflexões e investigações dos fatores sociais que poderiam influenciar tal questão positiva ou negativamente é pertinente quando se pensa na bagagem cultural dos alunos que deveria ser respeitada pelos educadores. Para se dar sentido à educação e promover o respeito aos saberes dos educandos, um dos aspectos importantes é a formação cultural. Mas como analisar tal situação se é evidente que a “cultura” da maioria dos alunos que chega à escola está sufocada pela indústria cultural? Adorno (p. 2) explica que: “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede”. Com tais argumentações, fica evidente que a cultura deixa de ser um conhecimento produzido por determinadas

populações e comunidades e passa a ser um bem, algo com valor comercial. A força da Indústria Cultural fica mais evidente, a partir do momento que tais idéias inserem-se em um projeto hegemônico, de certa forma, polarizando uma estrutura de dominação, de modo a conservá-la.O sistema educacional tematiza, nas palavras de Maar (2003, p. 142) "[...] mascarando as diferenças sob um véu de uma 'racionalização geral', de modernização produtiva, de 'economia de mercado'. O autor afirma que os meios de comunicação de massa aparecem como os grandes "de-formadores", com reflexos na organização social, nas reivindicações sindicais, e até nas eleições. Segundo ele, no Brasil, o importante não é a polarização dos sistemas de ensino-escola para ricos e pobres; o divisor principal se dá principalmente no acesso à educação formal, embora tal acesso seja diversificado em patamares que variam do primário ao superior. Ainda sob a luz do pensamento de Maar (2003), fica evidente a importância da educação por meios eletrônicos, (Xuxa, etc.), quando estes atingem todas as camadas, impondo padrões de comportamento completamente dissociados dos processos de conscientização. Para o autor:

> Esta importância agora relativamente secundária da escolarização formal como socialização no processo de hegemonia cultural-educacional-nacional explicaria, por exemplo, a progressiva desatenção governamental em relação a formação de docentes, ao seu nível de remuneração e a desvalorização do trabalho do magistério (MAAR, 2003, p. 143).

Assim, Maar defende que a educação tenha uma função 'nacional' (grifo do autor), ou seja, "uma prioridade a que se subordinam as diretrizes da educação em geral" (MAAR, 2003, p. 143), corroborando com as reflexões do presente trabalho, pois sem essa função não é possível perceber nem examinar com rigor as mudanças ocorridas nos últimos anos na estrutura escolar e na formação e carreira dos professores, e na própria estrutura curricular, conforme adverte Maar (2003).

Citando-o:

> A educação constitui-se, assim, como um agente da nação, que deve ser entendida aqui como identidade nacional, padrão de avaliação, de auto-reconhecimento dos agentes sociais e econômicos e, portanto, condições de reprodução da formação social brasileira, nos termos da sua inserção no âmbito mundial (MAAR, 2003, p.143).

Com esse papel da educação, a cultura de massa, considerada um complemento do desenvolvimento tecnológico – e conseqüentemente vinculado ao consumo, acaba despolitizando os conteúdos culturais e educacionais que,

conforme Maar, (*Id*., 146) assumem uma 'função política' (grifo do autor). É evidente o caráter de fetiche que assume a cultura como um instrumento voltado para a conservação de um projeto hegemônico.

Nessa perspectiva, fica cada vez mais evidente a necessidade de emancipação de tudo aquilo que está colocado como normativo na sociedade ao qual os sujeitos, absorvidos pela lógica, facilmente se adaptam. A leitura de Adorno e Horkheimer sobre a razão iluminista, como esclarece Pucci (2003, p. 23), continha primeiramente as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada à primeira.

> A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da razão. [...] A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando sua dimensão instrumental.

As argumentações feitas até o presente momento procuram explicar as formas através das quais a escola e o conhecimento são produzidos no modelo capitalista de sociedade. Foram abordadas as condições ideológicas a que a escola está submetida e suas potencialidades a nível de razão instrumental. Poder-se-ia afirmar então que vigora um modelo teórico e de pensamento concebido como tradicional diante das características e das condições a que as relações estão postas e submetidas. O ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica,* desenvolvido por Horkheimer, que focaliza a caracterização e a crítica ao modelo científico e ao conhecimento produzido em tais condições, reafirma o papel a que se presta e do qual se serve a educação com base na razão instrumental.

A tradição filosófica e dedutiva, que se inicia com Descartes, segundo Horkheimer, na qual a sociedade capitalista obtém inspiração, apresenta algumas características importantes como o uso da mesma base conceitual para classificar tanto a natureza viva como a inerte (JAEHN, 2005). A realidade passa a ser desvelada como uma conclusão matemática, harmônica e não contraditória. A teoria acima citada também não considera dois princípios fundamentais da teoria crítica: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Para Horkheimer (1979, p.117): "Quanto menor o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos." Outra característica importante dessa Teoria é o fato de ser a-histórica, onde a concepção

de ciência demonstra a sua independência social e a transforma numa categoria coisificada, conforme palavras do próprio autor.

> Tanto quanto a influência do material sobre a teoria, aplicação da teoria ao material não é apenas um processo intracientífico, mas também um processo social. Afinal a relação de hipóteses e fatos não se realiza na cabeça dos cientistas, mas na indústria (HORKHEIMER, 1979, p.122).

Ao vincular teoria e prática, analisando-se, a organização dos processos educativos e do conhecimento dentro do espaço escolar, a contribuição dos frankfurtianos torna-se especialmente coerente, na medida em que, conforme afirma Horkheimer (1983, p. 155):

> A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual.

Considerando-se a proposta do presente trabalho de tornar as experiências emancipatórias na escola pública visíveis e possíveis, é fundamental a construção de um conceito de emancipação que leve em conta as grandes mazelas herdadas das teorias tradicionais e a proposta de racionalidade falida, herança do iluminismo, com as quais há grande dificuldade de se trabalhar dentro de uma perspectiva da razão crítica, da resistência e da reflexão.

▪ Sobre o Conceito de Emancipação

A vontade e a importância de se estudar e pensar sobre o termo e conceito emancipação só adquirem validade e importância porque os processos de opressão e conformismo, anteriormente discutidos, são onipresentes na totalidade social. Por isso, a construção de seu conceito tem origem na reflexão sobre as ideologias que transitam pelo estado moderno, e nas teorias tradicionais, que confirmam as análises feitas até então; considerando-se também os aspectos referentes à Indústria Cultural, que complementam o que se define como acomodação, ou descontextualização histórica dos fatos sociais, é possível perceber que existe, tanto na educação formal como na educação não formal, elementos dos quais se emancipar. Se Adorno tem como fio condutor de seu pensamento o esclarecimento iluminista, é importante que se possa caracterizá-lo. O esclarecimento iluminista, mais do que um período da história, é uma atitude filosófica e que dá continuidade a

um processo que se iniciara com os gregos. Conforme Matos (1997), a modernidade propriamente dita começa quando Descartes rompe com o conhecimento advindo da alma ou do cosmos.

> Nesse divórcio entre o Céu e a Terra, a oposição entre o espiritual e o laico se resolve na supressão do dualismo mundo e eternidade, o aquém e o além [...]. E a ciência agora secularizada, não reconhece mais a metáfora. Quando Descartes fala da inteligência como **luz natural** (grifo do autor) - até então vista como presença da **luz divina** (grifo do autor) no homem, não o faz como teólogo: 'o autor', anota Descartes referindo-se ao mágico filósofo, 'poderia explicar de modo satisfatório, segundo sua filosofia, a criação do mundo tal como é descrita no Gênesis: a narrativa da criação que aí encontra é talvez metafórica e deve ser deixada aos teólogos. (MATOS, 1997, p. 78).

Também conforme Matos (1997), a *Aufklãrung,* ao desmistificar a natureza, limita-se a dominá-la no seu aspecto exterior e a dominar o mundo interior do homem. Muitos filósofos são construtores do pensamento iluminista, dentre eles Kant, cuja filosofia perpassa pela teoria, pela prática e pela moralidade. Dentro dessa lógica e a partir dos conceitos de esclarecimento e maioridade do respectivo autor é que Adorno constrói o seu conceito de emancipação.

De acordo com a definição de dicionário em Língua Portuguesa[3], emancipação provém do latim emancipatione: Subst. Fem. 1) ação ou efeito de emancipar ou emancipar-se. 2) alforria, libertação. Emancipar: onde emancipar; tornar independente; 2) livrar-se do poder paternal ou de tutela; 3) tornar-se livre, livrar-se. Considerando que a construção desse conceito baseia-se principalmente na filosofia frankfurtiana, especialmente em Theodor Adorno, é possível considerar alguns dos elementos encontrados no dicionário.

No conjunto de sua obra, fica evidente que, ao referir-se à emancipação, Adorno não está sendo propositivo; percebe-se, na verdade, que o resgate do que seria a razão emancipatória, contrapondo-se à razão instrumental, aparece como perspectiva de libertação para esse filósofo. Buscou-se sua fundamentação na filosofia Kantiana, a seguir:

> O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a direção de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tema coragem de te servires do teu entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1995, p. 39).

[3] DICIONÁRIO AURELÍO, II Ed. *Revista e aumentada*. Ed. Nova Frontera, RJ 1986, p. 628.

Considerando-se que a resposta de Kant, dada a um jornal[4] que na época discutia o conceito de Iluminismo, referia-se principalmente à libertação dos mitos e à influência religiosa da Idade Média, e tendo ciência das críticas dos pensadores frankfurtianos a esse modelo de racionalidade, é possível perceber que houve um avanço com relação à sua proposta original. Ao analisar a sua teoria, percebe-se que cabe ao indivíduo ter a coragem de fazer uso da própria razão. Pucci (2003, p. 20) explica que "O Esclarecimento [pela Razão, Ciência e Tecnologia] se apresentava antes de tudo como manifestação da vontade política do homem, como um ato contracorrente, que gerava insegurança, medo, conformismo." Na resposta Kantiana, o homem aparece enquanto responsável pelos seus atos e a dificuldade em se libertar da menoridade parece estar assimilada no seu comportamento enquanto sujeito social. Pucci (p. 20) resume tal passagem com bastante propriedade: "O esclarecimento não é resultado mecânico de uma revolução, mas um processo vagaroso. A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal". Em seu artigo, Kant argumenta:

> Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade. Com efeito, sempre haverá alguns que pensam por si mesmo entre os tutores estabelecidos da grande massa que, após terem arrojado de si o jugo da menoridade, espalharão à sua volta o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem para por si mesmo pensar. [...] Mas, para esta ilustração, nada mais se exige do que *liberdade;* (grifo do autor) e, claro está, a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar liberdade, a saber: a de fazer uso público de sua razão em todos os elementos. [...] o uso público da própria razão deve ser sempre livre e só ele pode levar a cabo a ilustração/ entre os homens; [...] (KANT, 1988, p.12-13).

É certo afirmar, entretanto, que apesar das críticas feitas à modernidade, a retomada teórica de Adorno e Horkheimer parte da concepção de autonomia, ou seja, a maioridade (Mündigkeit) Kantiana. Jaehn (2005, p.101), assim a define:

> Ao delimitar a efetivação da emancipação pela via do comportamento crítico através da contradição e da resistência, Adorno está firmando que ela se constitui num processo dinâmico, do vir a ser kantiano e, ao mesmo tempo, imprimi-lhe um caráter histórico, de movimento, colocando-a no plano de uma possibilidade histórica.

[4] Berlinischen Monatsschrift, em 03 dez. 1783, p. 516.

A proposta do presente conceito em Adorno perpassa pelos escritos pedagógicos, uma série de entrevistas radiofônicas de 1959 a 1969 por ele concedidas a Helmut Becker e Gerd Kadelbach e transcritas conforme as gravações. A necessidade da emancipação e a influência kantiana ficam evidentes no artigo *Erziehung zur Mündgkeit,* ou *Educação para a Maioridade,* (traduzido para o português como *Educação e Emancipação*) ocasião em que o filósofo afirma:

> A exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio Kantiano intitulado 'Resposta à Pergunta: o que é esclarecimento?' Ali ele define menoridade ou tutela, e deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a direção de outrem (ADORNO, 1995, p. 169).

Com relação a Kant, no contexto da Alemanha do séc. XVIII, sua proposta de esclarecimento evidentemente não contempla uma ruptura com um modelo social, mas sim uma transformação dentro de um modelo específico. Segundo anuncia Pucci (2003, p. 21), a distinção que o filósofo faz entre uso público e uso privado da Razão permite-lhe dar esse passo fundamental.

Comparando Adorno e Kant, e procurando evidenciar as diferenças ou avanços do primeiro em relação ao segundo, Kant atribui a menoridade ao mau uso da razão e à aplicação de preceitos e fórmulas - "Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua" (KANT, 1964, p. 12), enquanto Adorno analisa a emancipação a partir da consolidação da sociedade capitalista, com o desenvolvimento da ciência e do processo social; por outro lado, Kant defende que a busca pela emancipação está condicionada à liberdade, conforme citação acima. Afirma, ainda, que os problemas coletivos só podem ser tratados na coletividade; dessa forma, ele define que é o uso público da razão, somado à liberdade, que pode levar a cabo a ilustração. Com relação ao contexto histórico na Alemanha do séc. XVIII, é evidente que a sua proposta de esclarecimento não contempla uma ruptura com um modelo social, mas sim uma transformação dentro de um modelo específico:

> 'Uso público' da Razão é aquele que qualquer homem faz enquanto sábio, enquanto instruído. [...] No uso público o homem goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua razão e de falar em seu próprio nome. 'Uso privado' é aquele que o sábio faz de sua razão a partir de um cargo ou função a ele confiado. É sempre um uso doméstico (PUCCI, 2003, p. 23).

Embora a filosofia de Adorno e Horkheimer, com a postura de denúncia e crítica diante da realidade imposta pela representação capitalista da razão instrumental, não seja diretamente propositiva, é possível perceber que, ao estabelecer uma teoria crítica de sociedade, juntamente com a reflexão e auto-reflexão crítica e a resistência diante das imposições do sistema, pode-se afirmar que ambos os filósofos, além de interpretar a realidade, também se preocupavam com sua transformação. Ao desenvolver uma teoria crítica de sociedade, os pensadores irão enaltecer a atividade humana, ou seja, “os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1983, p. 155). O filósofo considera que a teoria crítica em certos aspectos está de acordo com o idealismo alemão, afirmando que, desde Kant, o idealismo tem se contraposto à veneração dos fatos e ao conformismo social subseqüente. Para ele, a superação do aspecto apático, inconsciente e irracional, deve ser processada no interior da pessoa no seu aspecto moral. Afirma, entretanto, que, em uma concepção materialista, pelo contrário, essa atividade fundamental consiste no caráter social, onde o caráter de classe determina os modos do reagir humano. Se para o autor a teoria tradicional constitui uma “profissão na sociedade dada” (id. 156), delimitada por outras atividades, para Horkheimer:

> [...] A teoria crítica, ao contrário, na formação, de suas categorias e em todas as fases do seu desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins, tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades.

Nesse sentido, Horkheimer atribui aos conceitos de teoria crítica, além de uma perspectiva da economia política, também um caráter filosófico, de movimento. Segundo ele, seu conteúdo transforma os conceitos dominantes da economia em seu oposto, isto é, ela constata a intensificação da injustiça social no conceito da troca justa, o domínio do monopólio na economia livre, a consolidação das situações atravancadoras da produção no trabalho produtivo e a pauperização dos povos na sobrevivência da sociedade (HORKHEIMER, 1983, p. 157). Para o autor, não é um objeto filosófico particular que caracteriza a diferença entre teoria crítica e observações especializadas, mas é a totalidade, com as tendências da sociedade global, mesmo nas suas ponderações mais abstratas, lógicas e econômicas. Por

isso, pode-se afirmar que o conceito de emancipação desenvolvido à luz da teoria crítica abrange aspectos fundamentais: compõe-se a partir do pensamento kantiano de *Mündkgeit,* traduzido para o português como autonomia da razão,ou a possibilidade e a liberdade de expressão sem os domínios e a direção de outrem. Tal autonomia, porém está vinculada a um diagnóstico e uma interpretação crítica da realidade, com elementos que levem tanto à reflexão quanto à auto-reflexão, com o comportamento voltado para a resistência diante das situações de opressão. Destarte, refletindo-se sobre a influência das relações sociais e materiais na manutenção da ordem e sobre papel da teoria crítica em contrapor-se, pode-se afirmar ser essa teoria a base para o conceito de emancipação. Adorno, em seu ensaio Educação e Emancipação, ao dialogar com Becker, adverte que não existe uma preocupação com a emancipação a nível mundial, na medida em que não há uma preocupação em educar com esse propósito. Segundo ele, muitos são os problemas e contradições referentes a esse assunto:

> [...] de um lado, o vigoroso individualismo, que não admite preceitos e de outro, a idéia da adaptação assumida do darwinismo, por intermédio de Spencer; o ajustamento, que ainda há trinta ou quarenta anos constituía uma palavra mágica na América e que imediatamente tolhe e restringe a independência no próprio ato, mesmo de sua proclamação (ADORNO, 1995 p. 175).

Para o autor, as correntes filosóficas analisadas glorificam a heteronomia, em contraposição à autonomia, na medida em que até mesmo intelectuais que se contrapõem à sua teoria repentinamente coincidem em termos da sua referência social. Diante disso, a análise perpassa pelos mecanismos de resistência, tomando como ponto de partida as categorias pedagógicas e psicológicas. Assim, não nos tornamos autônomos ou emancipados ao protestar contra qualquer tipo de autoridade. A citação do autor adverte que, a partir de investigações empíricas, foi possível constatar que, ao contrário do que se imagina, as crianças mais comportadas tornam-se autônomas e com opiniões próprias, ao contrário de crianças refratárias que, quando adultas, acabam produzindo os mesmos discursos de seus professores. Tais processos, pensados a partir da psicanálise, referem-se à identificação com a autoridade, quando as crianças identificam-se com a figura do pai, interiorizando-a, para depois, de forma dolorosa, admitirem que a figura paterna não corresponde ao eu ideal, libertando-se, “tornando-se, por essa via, pessoas emancipadas” (ADORNO, 1995, p. 177). Para o frankfurtiano, tal etapa corresponde

a um momento *genético* da emancipação. Esse seria na verdade, conforme Becker, um momento importante de rompimento com a autoridade, em direção à descoberta da identidade, que por sua vez só seria possível com o encontro com a autoridade. A partir daí, há várias conseqüências no decorrer da vida escolar, tanto para professores quanto para alunos. A principal delas seria uma emancipação ilusória, que poderá instruir para a menoridade, reforçando a heteronomia elaborada por Kant. O fato de as pessoas aceitarem, com maior ou menor facilidade, aquilo que a existência dominante apresenta, interfere nos mecanismos de identificação; para Adorno, torna-se um conceito fundamental, com caráter de função ou papel, que "prolonga a não identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles que eles mesmos são, portanto que eles são não-idênticos. (*id*. p. 178). A versão normativa de papl, ou função torna-se procedente para compreender e descrever uma situação de fato, ou seja, a dificuldade que muitas pessoas têm de identificar-se ou representar sua identificação com algum modelo. Para Adorno, esse é um mecanismo gerador de menoridade que pode ser encontrado em certos intelectuais, como também em todo espectro social. Assim, "a emancipação precisa ser acompanhada de uma firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês" (p. 180). Adorno apresenta a organização social em que vivemos, bem como as contradições geradas na sociedade moderna, como heterônoma, na medida em que as pessoas não podem agir segundo as suas determinações em função de uma ordem, de um sistema mais fortalecido. Aqui, é pertinente estabelecer uma conexão com as reflexões de Marx quando ele trata da *questão judaica,* ou qual emancipação esperavam os judeus alemães. Na análise do filósofo acerca do assunto, inicialmente com reflexões de Bruno Bauer[5], que questiona o tipo de emancipação esperada pelos alemães em relação ao estado cristão, avaliando-a como egoísta, uma vez que, como alemães, deveriam trabalhar pela emancipação política da Alemanha e, como homens, deveriam lutar pela libertação da humanidade.O que se pretende expor aqui, é o que significa de fato, para Marx, o conceito de emancipação. Ao abordar a questão judaica, ele faz uma crítica política,da religião, ao passo em que o Estado trata das religiões de forma teológica. O que nos

[5] Discípulo de Hegel.

interessa, na verdade é o pensamento subseqüente quando Marx (2004, p. 19) afirma que: “A questão da relação entre emancipação política e religião é para nós o problema da emancipação política e emancipação humana”. Essa citação de Marx corresponde à análise anterior, ou seja, se tivermos a possibilidade de fazer um diagnóstico e uma interpretação crítica de uma dada realidade, confrontaremos as contradições existentes entre aquilo que somos perante o Estado e a condição que temos enquanto humanos. A emancipação conquistada pelos judeus diante do estado não é uma solução ‘per se’, pois se a sua característica judaica triunfa diante do fato universal de ser cidadão, o preconceito persistirá, apesar de ter sido superado por princípios gerais. As questões levantadas por Marx são também problematizadas nesta reflexão: “a quem deve emancipar? Quais homens devem ser emancipados? Que espécie de emancipação está em questão? Que condições se tornam fundamentais na essência da emancipação que se procura?” (MARX, 2004, p. 17). Estabelecendo-se uma relação com a razão instrumental e suas conseqüências na educação hoje, a partir de suas teorias tradicionais, pode-se traçar um paralelo com a forma como Marx aborda a questão da emancipação. A primeira conclusão a que se chega é a de que faz-se necessária uma relação entre emancipação política do estado ou um estado livre das subjugações da sociedade moderna e tecnicista, e a emancipação humana no seu caráter universal. Para o filósofo alemão, os limites da emancipação política aparecem no momento em que o Estado poderá livrar-se de um constrangimento sem que o homem possa ser um *homem livre.* Assim, o homem liberta-se através de um mediador, o *Estado,* e continua com esse vínculo por se reconhecer e interagir a partir dessa mediação. Assim, o “Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana”. (id. p. 20) Citando Marx (2004, p. 23-24):

> Certamente, a emancipação *política* (grifo do autor) representa um enorme progresso. Porém não constitui a forma final da emancipação humana, mas é a forma desta emancipação *dentro* (grifo do autor) da ordem mundana até agora existente.

O autor afirma que a emancipação política não quer dizer emancipação humana, pois o desajustamento e a incoerência residem na característica e na categoria da primeira. A questão proposta a seguir é fundamental: o homem emancipado politicamente poderá ter direitos civis e alcançar os direitos do homem? Na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1781, discutida pelo filósofo,

surge a polêmica entre Direitos do Homem e Direitos do Cidadão. A declaração afirma a liberdade de opinião e principalmente a liberdade religiosa, já que o texto refere-se à questão judaica. A principal abordagem é exatamente a questão da liberdade. O que de fato significa liberdade? No que consiste a liberdade? Discorre do direito de fazer tudo o que não cause prejuízo aos outros, determinados tais limites pela lei; Trata da liberdade do homem enquanto "mônada isolada, reservada, para o interior de si mesmo" (p. 31).

Citando Marx (2004, p. 32):

> No entanto a liberdade como direito do homem, não se baseia entre as relações entre homem e homem, mas sim na separação entre homem a respeito do homem. É o *direito* (grifo do autor) de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo.

Depois de analisados os outros direitos do homem como a igualdade e a segurança, por exemplo, o autor constata que tais direitos vão além do homem egoísta, do homem destacado na comunidade, limitado a si próprio e aos seus interesses pessoais. Ele se torna exterior à sociedade, considerando-a apenas como necessidade natural. Ao que indica a reflexão, a emancipação humana está relacionada à emancipação política, no momento em que esta conseguir libertar-se de todos os entraves entre as diferentes visões da população, estabelecendo, uma sociedade política. Em outras palavras, a liberdade humana só poderá se concretizar com a abolição dos direitos do homem enquanto ser egoísta. Finalmente, Marx (*id.* p. 37) enfatiza que:

> Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando, como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizados suas próprias forças [*forces propres]* (grifo do autor), como forças sociais, de maneira a nunca mais separa de si esta força social como força política.

A semelhança entre Adorno e Marx é que ambos pensam na emancipação social a partir de um diagnóstico, além da crítica de uma racionalidade ou de uma situação concreta que priorize o particular ao coletivo, acumulando forças para a resistência e para a transformação. Para Adorno, a concretização da emancipação deve ser elaborada em todos os planos de nossas vidas, necessitando da determinação das poucas pessoas que nela se interessam no sentido de que estas

orientem toda a sua energia para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

Baseando-se em todas as assertivas sobre a emancipação, é possível afirmar que a teoria crítica pode contribuir nesse processo, haja vista que, conforme Nobre (2004, p. 11):

> A Teoria Crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação, quanto os obstáculos reais para ela.

Finalmente, ao encerrar esse capítulo, serão citados, como sugestão de categorias de análise sobre as experiências emancipatórias, alguns elementos organizados por Pucci (2003, p. 46-54):

1. A função crítica do refletir: Ao refletir é possível resgatar uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. E isso "é educativo". Conforme a citação a seguir:

> Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia, da autodeterminação Kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público de sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura. O homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera a dimensão do privado, do doméstico, do paroquial, das normas e imposições mil [...] (COHN, 1986, p. 45 *apud* PUCCI, 2003, p. 45).

2. O resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação: é evidente que a cultura é um elemento de dominação importante nas sociedades capitalistas monopolistas. Porém, a cultura deixou seu caráter formativo e transformou-se em semicultura "na onipresença do espírito alienado, da padronização, do conformismo" *(*PUCCI, 2003, p. 49*).* O autor afirma que a formação, enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em constituição, só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico.

3. A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de "desbarbarização": é perceptível, para Adorno, o significado de barbárie e a influência do nazismo e de Auschwitz, que ele próprio sofreu e aos quais ele se opunha frontalmente, alegando que a humanidade não poderia mais viver e assistir àquele genocídio. Pós *Auschwitz*,ele apresenta uma proposta de educação com

duas ênfases peculiares: a) a educação junto às crianças, [...] onde ocorre o primeiro processo formativo educacional (PUCCI, 2003, p. 52). b) e que diz respeito à tese básica de Adorno, o esclarecimento, criando-se uma dimensão espiritual, cultural e social, desmobilizando e despotencializando as possibilidades de repetição da barbárie (PUCCI, 2003, p. 52).

4. Assimilar o passado como esclarecimento - a dimensão da hermenêutica: para evitar a repetição de episódios como o fascismo ou o nazismo; Pucci reafirma a importância da “arte da hermenêutica”, a qual ele assim define:

> É a capacidade de, através da educação, da psicologia, do esclarecimento, decifrar os sinais sombrios do tempo, desvendar as sementes malignas das trevas, conduzir para as luzes as manifestações dolorosas dos irracionais, interpretar a história contraditória dos homens. A hermenêutica é a tentativa de verter em forma de indicativos para o presente as interrogações e exclamações do passado (PUCCI, 2003, p. 53).

5. Papel dos intelectuais coletivos no processo de “desbarbarização”: Pucci, nesse item, questiona o papel dos intelectuais no processo de desbarbarização; Inicialmente, ele reafirma a importância tanto dos profissionais da educação quanto de outras classes que possuem o compromisso político com a transformação social. Para sustentar tais argumentos, cita Adorno no texto *A Educação após Auchwitz*, no qual analisa o progresso da desbarbarização do campo. Nesse ensaio Adorno afirma que, para a educação do homem do campo, o sistema escolar vigente é insuficiente. Indo além, pode-se afirmar que, para qualquer escola que tenha como um dos seus grandes objetivos a desbarbarização, o atual sistema educacional também é insuficiente.

> Os intelectuais devem encontrar uma série de outras possibilidades mais factíveis, tais como: o planejamento de transmissões culturais/educativas pela televisão; a organização de grupos educacionais, de equipes de voluntários que percorram as áreas rurais (ou os bairros) informando, ensinando, através das discussões, cursos, ensino adicional (PUCCI, 2003, p. 54).

Assim, é possível estabelecer-se na práxis educativa um contexto crítico e dialógico, mas viável e com potencial também transformador.

3 APRESENTAÇÃO CRÍTICO-DESCRITIVA DE ALGUNS EXEMPLOS DE EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS

3.1 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada de forma descritiva, a partir de suas características e instrumentos; também serão apresentados os procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa e os resultados obtidos, relacionando-os com o problema proposto.

3.1.1 O Percurso Metodológico: Características

A problematização da escola pública, de suas relações e de suas práticas pedagógicas constitui a grande motriz do presente projeto - compreender a realidade escolar e situar as práticas a serem analisadas, não só em seus pilares epistemológicos e pedagógicos, mas também políticos e ideológicos, como afirma Freire6. Esses elementos configuram um caminho importante para que se possa desvelar a realidade ora questionada. Assim, de acordo a estruturação desta pesquisa e com o referencial da Teoria e Pedagogia Críticas e da Educação Popular, com seus autores e estudiosos, essa investigação assume características de pesquisa qualitativa descritiva, cujo suporte teórico principal é a referência de Clifford Geertz. Devido à complexidade que configura a ação de todos os envolvidos na pesquisa (posto que as relações de seus sujeitos são dinâmicas, móveis e nem sempre se constituem da mesma forma), foi necessário coletar todas as informações possíveis acerca das práticas pedagógicas analisadas e de como estas se refletem na comunidade escolar envolvida direta e indiretamente no processo. Assim, além do caráter qualitativo, a pesquisa assume também características

[6] Freire cita esta frase no texto sobre a Tanzânia, cujo artigo é intitulado *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: Aprendendo a fazê-la Melhor através da Ação.*

etnográficas, por ser a etnografia é uma descrição densa (GEERTZ, 1989, p. 20). Conforme Bogdan e Bicklen (1994, p. 47-50) definem a pesquisa qualitativa:

> Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] a investigação qualitativa é descritiva; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

Para esclarecer sobre a etnografia, Geertz (1989, p. 20) explica:

> O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis e que ele tem de alguma forma, primeiro apreender para depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p. 20).

Com o intuito de manter os aspectos qualitativos e descritivos do presente trabalho como fios condutores, de modo que a metodologia utilizada seja um caminho que possa desvelar e analisar com seriedade os dados recolhidos, assim como destacar a importância e o respeito com a comunidade escolar, sujeitos da pesquisa, é importante destacar que:

> Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir um leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas como exemplo transitório do comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Minayo (1998, p. 150) também identifica a etnografia, reconhecendo-a como importante observação contextualizada para que o pesquisador possa perscrutar fenômenos, descrevê-los e interpretá-los. E finalmente, para manter o rigor com as categorias utilizadas pode-se citar Geertz (1989, p. 15):

> [...] Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. [...] Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa. [...] E o que efetivamente a etnografia faz é uma descrição densa.

Destaca-se a importância e responsabilidade que se deve ter ao analisar os fatos sociais em profundidade, pois esses não constituem apenas uma realidade objetiva, contrariando Durkheim mas, conforme Coulon, (1995, p. 19), devem ser considerados construções práticas. Segundo esse autor, o fato social é um produto

da atividade humana que coloca em ação procedimentos e regras de conduta ou, em outras palavras, uma metodologia empírica que dá sentido a essas atividades. A partir de tais considerações, é possível afirmar que a etnografia perpassa por uma análise cultural e apresenta três características:

> Ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] Há ainda, em adiantamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica (GEERTZ, 1989, p. 31).

Uma outra característica que pode ser agregada às demais supracitadas, e que faz parte da etnografia, é o *paradigma interpretativo,* citado por Coulon (1995), o qual complementa o que já foi exposto por outros autores abordados neste capítulo. Segundo ele, o ator social, ou o pesquisador, deixa de ser concebido como se agisse em função de um sistema de normas: suas ações são definidas pelas relações que estabelece com outros que contribuem para identificar seu papel social. "O contexto deixa de ser um simples quadro passivo de ações para vir a ser interpretado" (COULON, 1995, p. 28).

Na continuidade dos métodos empregados e com a perspectiva de descrição densa, utilizou-se a observação da rotina pedagógica da escola através de registros de conversas informais com elementos da comunidade escolar; a análise documental do PPP - Plano de Estudos e Regimento Escolar - também foi importante na coleta de dados nas entrevistas semi-estruturadas com membros da direção, representantes dos docentes, dos alunos, dos funcionários e dos pais, fundamentais na análise dos dados e resultados obtidos. Também pode-se afirmar que o método em questão refere-se ao método dialético, proposto por Marx, enquanto escrevia *O Capital,* que se propõe a investigar a realidade econômica e social. Para Marx, observar os fatos sociais como processo histórico e a forma como uma ordem de relações se transforma em outra apresenta características de um determinado movimento social, cujos dados são analisados desde suas manifestações particulares até a compreensão de sua totalidade. O movimento social, segundo Marx (2003, p. 27), independe da vontade ou da consciência dos seres humanos; pelo contrário, determina a vontade, as intenções e a consciência. Quando escreve o posfácio da 2ª edição alemã de *O Capital*, o filósofo confirma

como descreveu seu método de análise e exposição, utilizando-se para tal de um artigo publicado no Periódico de São Petersburgo – *Mensageiro Europeu,* que diz:

> [...] Todo esforço de Marx visa demonstrar, através da escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, e verificar de forma irrepreensível, os fatos que lhe servem de base e de ponto de partida. Para atingir seu objetivo, basta provar a necessidade da ordem atual e, ao mesmo tempo, a necessidade de outra ordem, que se transformará, inevitavelmente a primeira, acreditem ou não os seres humanos, tenham ou não consciência da transformação (*apud* MARX, 2003, p. 27).

A realização da pesquisa se dá a partir de uma dada realidade, cujo processo social acontece independentemente da idéia que dele se tenha; é considerando as relações sociais que acontecem nessa realidade que se pensa ou se almeja uma outra, transformada; a forma como a comunidade escolar organiza-se e trabalha em função da emancipação do seu aluno é nosso ponto de partida, prevendo a necessidade de uma outra ordem que se fará necessária na medida em que os objetivos da escola forem sendo alcançados.

Em seu método de análise (2003, p. 27) Marx cita: “O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a idéia, mas exclusivamente o fenômeno externo”. Com isso, o filósofo (2003) afirma dois momentos do seu método: o método de analise, quando a investigação procura analisar a fundo os detalhes a realidade investigada, e o método de exposição, ocasião em que ele vai relacionar, confrontar, analisar, de diferentes formas, a matéria estudada, para promover uma exposição da síntese do que foi pesquisado. Segundo Marx (2003, p. 28):

> É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente o método de exposição, do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquerir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *à priori* (MARX, 2003, p. 28, grifo do autor).

Partindo dessa idéia, a investigação foi dividida em dois momentos importantes: primeiro, a análise de dados, caracterizado pelas idas a campo, coleta de todos os dados possíveis, e a análise e relação dos mesmos entre si. Em um segundo momento, foi realizada uma exposição descritiva, que se constituiu na síntese das relações encontradas no movimento histórico da realidade pesquisada, ou seja, a descrição de como a escola em questão consegue propor e realizar

experiências emancipatórias, e a forma como elas se estabelecem naquela realidade a partir do confronto, da comparação, da descrição dos dados recolhidos no momento de análise. Posteriormente, realizou-se a descrição dos resultados alcançados a partir da relação dos dados através da pesquisa empírica e sua relação com o referencial teórico. Finalmente, apresentou-se um texto com os resultados, constituindo-se na síntese e considerando análise e antítese do que foi visto, dito, lido, anotado, relacionado e comparado.

É importante ressaltar que cada um dos instrumentos supracitados foi colocado em prática com a autorização do corpo diretivo da escola, e de cada indivíduo envolvido diretamente na pesquisa.

3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Foram sujeitos da pesquisa a comunidade escolar da Escola Municipal Bibiano de Almeida, sem turma específica, considerando-se a importância de uma maior abrangência do projeto na escola, desde a Pré Escola até à 8ª Série. Também contribuíram o Corpo Diretivo da Escola, que abriu as portas a nós e detalhou a construção do projeto e suas implicações e dificuldades junto aos alunos. De maneira decisiva, os alunos foram receptivos para falar de suas experiências com a escola, ajudando-nos na interpretação dos dados, assim como funcionários e professores, que, em suas análises, permitiram-nos concluir a presente pesquisa. Por fim, os pais desempenharam papel fundamental.

3.1.3 A Escolha da Escola e a Delimitação do Campo de Pesquisa

A escolha da escola deu-se a partir da convicção de que, ao propor essa pesquisa, havia a convicção, confirmada através do referencial teórico, de que a educação formal constitui-se em um dos meios de manutenção do sistema e da ordem vigentes. Em muitos casos, a escola propõe no seu currículo, através das práticas pedagógicas tradicionais e de suas teorias educacionais, formas de opressão, pois impõe formas de conhecimento muito distantes da realidade dos alunos, contribuindo para a sua alienação, adaptação e submissão. Fez-se

necessário, então, procurar um ambiente que historicamente se manifestasse contra essas formas hegemônicas de poder para compreender como ocorrem os movimentos de resistência dentro do sistema e como eles se mantêm. A referida escola era e é reconhecida junto à comunidade por ter um projeto alternativo aos usualmente propostos pelo sistema. Assim, foi preenchido os requisitos básico para a investigação: escola pública com experiências emancipatórias.

Não foram colocados critérios específicos. Para fim de coleta de dados, foram entrevistadas cinco pessoas de cada segmento: alunos, professores, funcionários e pais, não importando o tempo de atividade de cada um na escola. Do corpo diretivo, foi entrevistada a Diretora, que narrou como se deu a construção do projeto da escola, sua importância, e dificuldades encontradas junto à comunidade escolar e ao poder público.

Sobre a Escola Bibiano de Almeida, pode-se dizer que é uma Escola pequena, mas em expansão, não só em sua estrutura física, que sofreu reforma, com obra aprovada no Orçamento Participativo durante a gestão Municipal de 2000 – 2004, aumentando assim sua estrutura em número de salas de aula e outras dependências, mas também com o aumento o número de séries, oferecendo atualmente o Ensino Fundamental até a oitava série. Seu prédio apresenta duas características distintas: a fachada e o prédio de entrada são de uma construção antiga, datando do ano de sua fundação, em 1928, (dia 17 de agosto); há também uma estrutura recentemente construída, em fase de acabamento. Hoje, a escola conta com oito salas de aula, um conjunto de salas para a pré-escola, separado do prédio principal, onde funcionam as séries de 1ª à 8ª. Possui Sala de Multimeios e de Recursos Multifuncionais, onde são oferecidas as aulas de reforço aos alunos com maior dificuldade. Além disso, a escola conta com salas para o Refeitório, Orientação, Secretaria, Equipe Diretiva e duas quadras esportivas a pouco construídas, uma delas coberta. A construção dessas salas foi interrompida por troca de gestão na prefeitura, o que atrasou as obras e causou transtornos para o desenvolvimento dos trabalhos na escola. Segundo a Profª Alice Montardo, diretora da Escola, do público que a escola atende 10% provém; do entorno da escola, e os restantes são originários de localidades como Dunas, Umuharama, Obelisco, Cruzeiro, Vasco Pires, Bom Jesus e Leocádia. São atendidos em média 600 alunos que para lá se deslocam a pé ou de bicicleta. A faixa etária varia dos 5 anos (Pré) aos 68 anos (EJA). Pedagogicamente, a Escola organiza-se por séries, oferecidas

em três turnos. Também recebe alunos com necessidades especiais, sem caracterizar Classe Especial, ou seja, dentro do Ensino Regular.

Quando chegamos na escola no primeiro dia, com todos os sentidos dirigidos à pesquisa de práticas emancipatórias, deparamo-nos com uma escola normal, murada e com portões, com um movimento típico de alunos, observáveis em qualquer escola. De diferente mesmo, a cor dos prédios, pintados com cores claras e vivas que despertavam uma sensação de tranqüilidade. Chamou-nos a atenção a referência colocada nas portas sobre série ou departamento em questão; diferentemente de outras escolas, a Direção, constitui-se em uma equipe cuja sala é aberta e à disposição de quem quiser entrar, quer sejam funcionários, professores ou alunos. Fazem parte da Equipe Diretiva as seguintes professoras:

- Diretora: Profª Ms. Alice Montardo;
- Vice Diretora: Profª Mara Regina Mendes;
- Coordenadoras de Área: Profªs Luciane Pineiro E Renata Massaro;
- Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais: Profª Edelvira S. de Oliveira.

Essa é a equipe Oficial, eleita pela comunidade. Acrescentou-se à equipe Diretiva a Profª Flávia Gotuzzo, Orientadora Educacional, eleita em um processo informal e cujo trabalho é fundamental para o desenvolvimento do projeto proposto pela escola.

O clima de descontração existente na escola, e o fato de os alunos circularem sem *muita* correria, também chamaram-nos a atenção. Presenciamos um movimento constante de alunos na sala da Equipe Diretiva na hora do recreio, não para configurar punição, mas para simplesmente cumprimentar. Nesse momento, percebemos que nossa escolha havia sido correta, embora houvesse ali obviamente problemas a serem resolvidos. A nossa intenção aqui, foi apresentar o campo de pesquisa e suas delimitações, juntamente com a argumentação do porquê da escolha.

A seguir serão analisados e interpretados os dados recolhidos a partir da documentação da escola, ou seja: Projeto Político Pedagógico, O Plano de Estudos e o Regimento Escolar. A argumentação ocorrerá em torno do desvelamento do Problema de Pesquisa a partir das contribuições das entrevistas e observações, como forma de contrapor ou afirmar os objetivos do presente trabalho.

3.2 EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS: CONSTITUIÇÃO E DESAFIOS

De acordo com o que foi analisado, observado, interpretado e refletido, pode-se dizer que, tal como afirma Adorno: “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Podemos então afirmar que existe na Escola Bibiano de Almeida uma orientação, uma pré-disposição e um trabalho voltados para os alunos; existe nessa Escola uma rede de atividades e ações que têm como objetivo o aluno, sua formação e sua ação no mundo. O primeiro sinal dessa constatação foi a partir de observações na própria escola - a maneira como as crianças são atendidas pelas professoras, pela direção e pelos funcionários indica o respeito para com os educandos e a responsabilidade da Escola na construção desses alunos enquanto pessoas dotadas de inteligência, de responsabilidades, de compromissos, de direitos e deveres. Com vez e voz. Com as observações, foi possível percebermos a intenção de se manter um ambiente agradável, colorido, aconchegante. Não se ouve gritos nem brigas, apesar da movimentação normal de uma escola. No recreio há correria, não empurrões; há tapas e gritos. Há roupas da moda, evidenciando o poder da indústria cultural, dos meios de comunicação de massa, que ditam comportamentos e estilos. Presenciamos reuniões pedagógicas semanais, onde são discutidos os assuntos administrativos e pedagógicos da Escola, e onde sempre há um grande número de participantes, ao contrário do que imagináramos a princípio, para nossa grata surpresa. Nos encontros que presenciamos, há dois momentos: o primeiro, para tratar de assuntos gerais, como por exemplo, atividades a serem desenvolvidas na semana de aniversário da Escola, viagens programadas, cursos, eventos, informes e outros assuntos. Em um segundo momento, são tratadas questões referentes a problemas enfrentados dentro e fora da sala de aula, como violência, práticas docentes, e outros. Relataremos alguns dos dias que mais nos chamaram a atenção. Na parte pedagógica do encontro, foi escrito no quadro de giz a seguinte afirmação: *Para que serve a liberdade de ensinar se não somos capazes de ensinar a liberdade?* Esse questionamento gerou várias discussões e polêmicas. Algumas respostas ficaram em torno dos conteúdos, e currículo, com muita conversa paralela, a discussão levantou o questionamento d*o que é liberdade?* - liberdade relacionada

às regras sociais, à responsabilidade, à autonomia, à disciplina e indisciplina, ao prazer; buscando-se no referencial teórico e nas categorias de análise de práticas emancipatórias o item que se refere à auto-reflexão, pode-se afirmar que, pelo menos uma vez por semana (sem sugerir que ocorra apenas uma vez por semana), os professores e demais responsáveis pela educação na escola refletem sobre sua prática e sobre assuntos relevantes ao fazer docente. Existe, portanto, a reflexão e auto-reflexão críticas condizentes com uma proposta que trabalha no sentido de uma educação para a liberdade. Percebemos, também nestes mementos de reuniões, as oportunidades para as trocas: trocas de experiências, de sucessos, de fracassos, de angústias. É possível afirmar que estes momentos, assim como outros espaços, são os responsáveis pelo encorajamento, engajamento e motivação dos professores em inovar, em dar seqüência e acreditar no sucesso do projeto da escola.

Também a partir de observações, percebemos a forma de organização da escola, da direção e dos alunos. Encontramos uma direção com as portas abertas, onde todos têm acesso. Aquele tradicional *gabinete da diretora,* um espaço muitas vezes temido, ali não se configurava. Depois de conhecermos as dependências, a salas de aula, quadra e pátio, fomos à sala da direção e encontramos duas mesas de trabalho, uma mesa de reuniões, computador, estante, mural de recados, livros, papéis, garrafa térmica, canetas. Mas o que mais nos chamou a atenção foi uma foto na parede, não do Prefeito Municipal, muito menos do Presidente da República, mas do grande educador Paulo Freire. Percebe-se, assim, a inspiração para a filosofia de trabalho da Escola; percebe-se que aquela não é a sala da direção, mas da Equipe Diretiva, conforme o próprio nome indica. Mais do que uma nomeclatura, aquela forma de organização sugere *trabalho em equipe,* considerando-se esse um outro elemento que se pode caracterizar como emancipatório, a partir do referencial teórico e das reflexões do capítulo anterior.

No decorrer da pesquisa, tivemos conversas informais, observamos situações com alunos, vimos a comunidade escolar participando da escola. Em um desses momentos, no período de aniversário da Escola, foi promovida palestra com uma advogada da Promotoria da Infância e da Juventude, com a proposta de esclarecer aos pais o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estivemos na reunião e tivemos muitas dúvidas esclarecidas, como muitos daqueles pais. Houve muitos questionamentos e debates em torno de assuntos relevantes como abandono,

trabalho infantil, disciplina, indisciplina, respeito ou a falta deste, drogas e mercado de trabalho. Foi possível perceber que muitos, ali, assim como nós, ignoravam elementos importantes do Estatuto, assim como foi possível perceber que havia preocupação dos pais para com a situação dos filhos na sociedade de hoje. Ações como essas não promovem a reflexão? Não orientam a sua energia para pôr a nu problemas sérios com a infância e com a juventude? A participação da comunidade escolar é uma exigência da Escola, não só no momento de se receber os boletins, mas também nos momentos decisórios e nos eventos que são oferecidos - outra evidência do trabalho em equipe em prol do aluno e da sua situação social, e não apenas uma preocupação com rendimento escolar. Tivemos a oportunidade de conversar com alguns pais de quem ouvimos a satisfação para com a escola e o desejo de lá manter seus filhos até o final do ensino fundamental, com a expectativa da possibilidade de ensino médio. Informalmente, ouvimos alunos elogiando professores e os projetos oferecidos, dizendo que a educação que recebiam ali era *para a vida,* conforme respondeu-nos uma menina que circulava pelo pátio na hora do recreio. Quando conversamos com alguns alunos das séries iniciais, todos fizeram referências às aulas especializadas que recebem como Música, Ed. Física, Artes e Inglês. Demonstraram interesse pelos estudos e desejo de cursar uma faculdade.

Alguns depoimentos afirmam o exposto acima.

Quando questionados sobre os pontos positivos e negativos da proposta educacional do Bibiano, alguns alunos responderam o seguinte:

“Já estive em outra escola, mas essa aqui é legal porque tem aula de música, de inglês e a gente estuda muito em grupos. As coisas que as professoras ensinam são para a vida“. (aluno A)

“Gosto daqui porque a diretora é legal, ela ouve as coisas que a gente tem para falar e não é sempre que o professor tem razão”. (aluno B)

“O que eu acho mais legal são os projetos. Agora estamos trabalhando no projeto de lixo reciclável e eu participo do projeto de Handebol.”

“Eu gosto de estudar aqui, é legal. Tem palestras, eu aprendo francês e também quando temos dificuldades temos aulas de reforço. Só não gosto porque eu acho que o tempo de recreio é muito curto. E também tem alguns professores que não tem paciência com a gente.” (aluno C).

Professores e funcionários também foram ouvidos e conforme as observações, nem todos pensam e agem da mesma forma, conforme demonstram os depoimentos seguintes:

“Eu acho que a escola dá muita liberdade para os alunos. Trabalho aqui a pouco tempo e ainda não me adaptei com a forma de trabalho e com o projeto desenvolvido aqui. Acho q o professor perde muita autoridade.” (Professor A).

“Trabalho aqui há muitos anos. Praticamente fui junto com a Alice um dos primeiros a começar o Projeto. No início era mais fácil, estávamos empolgados, mas agora, está muito difícil cumprir o que foi estabelecido nos documentos. É muita rotatividade de professores, que não compreendem a proposta e também aumentou muito o número de alunos. Quando o grupo é maior, o trabalho e as dificuldades também.” (Professor B).

“Quero ver meus alunos superando suas dificuldades. Sempre entro na sala e fico muito satisfeita quando percebo que alguns deles conseguem superar alguns limites.” (Professor C)

“A única escola que efetivamente coloca em prática a inclusão é o Bibiano. Recebemos alunos com as mais diversas necessidades e atendemos a todos em classe regulamentar, procurando atender as necessidades específicas de cada um.” (Professor D).

Os funcionários também foram ouvidos:

“Trabalho aqui a um ano. Conheço, gosto e aprovo o Projeto da escola. As crianças aqui brincam sem agressividade.” (Funcionária A)

“Trabalho aqui há bastante tempo. São quase cinco anos. Aqui é uma escola que recebe os alunos como se fosse um membro da família. Fazem com que o aluno se sinta em casa, com liberdade e acesso na escola. Mas acho que em determinados aspectos deveria ter mais limite. Não podemos ter a liberdade total, porque a vida não é assim.” (Funcionária B)

Diante de todas essas manifestações, procuramos conversar com a Profª Alice Montardo para conhecer melhor a proposta da escola. Já havíamos nos deparado na prática com muitas situações em que o trabalho em equipe, a direção para um objetivo e a reflexão-ação faziam-se presentes; chegara o momento de saber como e quando o projeto nascera e como ele resistira aos problemas impostos pelo sistema, como atraso de salário, paralisações e greves.

Ficamos sabendo que o projeto nasceu há 15 anos, na época em que a referida profª chegou à Escola. Nessa época, a escola estava na iminência de fechar, havia violência e evasões (noturno). “Trabalhar na escola ou ter filhos aqui era sinônimo de irresponsabilidade”, conforme afirmou Montardo. Existia até mesmo um interventor da SME[7] com o intuito de resgatar a importância da Escola na comunidade, e de desenvolver um trabalho conjunto com os professores; no ano de 1990, o interventor foi eleito Diretor da Escola, mas eventualmente demitiu-se do cargo. À procura de um diretor interino, foi sugerido o nome da Professora Alice. Posteriormente, houve eleições, e a professora elegeu-se para o cargo de Diretora. Começou então a se desenvolver idéia de que o aluno era a razão de ser da Escola e foi exigido um maior comprometimento do professor com o seu trabalho; muitos, porém, não se adaptaram e acabaram ou mudando de Escola ou foram colocados à disposição da SME. Neste ínterim houve uma troca na direção, assumindo outra professora, embora a idéia anteriormente estabelecida - de que o aluno era a razão de ser - tenha permanecido. Outra ação fundamental no projeto foi trazer a família para dentro da Escola através de festas e de momentos de lazer, com o objetivo de congregar a comunidade, e não apenas visando arrecadação ou eventuais reclamações sobre o comportamento e rendimento dos alunos. Com essa nova proposta, a escola dividiu a responsabilidade sobre limites e disciplina entre a Equipe Diretiva e os professores. Com todas essas modificações, percebemos que a proposta da Escola é “contribuir para a formação de cidadãos, de pessoas que questionem as coisas que estão postas”, nas palavras da Professora Alice. A Diretora configura cada vez mais o Projeto da Escola como emancipatório ao afirmar que o projeto tem tido a intenção de ser *subversivo* no sentido de subverter a natureza dos currículos, torná-los críticos, o que é de suma importância. Nem por isso os resultados são imediatos. De acordo com tudo que foi dito e observado, pensamos que só é possível e viável a organização e desenvolvimento desse projeto com o engajamento de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores. Uma das grandes dificuldades, segundo a Profª Alice, tem sido com relação aos profissionais que não concordam ou não se adaptam ao projeto da escola, enfatizando aspectos menos relevantes como as questões de indisciplina, sem diagnosticar ou considerar suas causas.

[7] Secretaria Municipal de Educação.

Outro instrumento importante foi entrevistar a comunidade escolar. É interessante perceber como a ideologia do sistema ainda está presente, mesmo com professores de formação superior, e como o modo de agir é de acordo com o tipo de educação que esses receberam. É evidente que a proposta da escola não é unânime - muitos não concordam com a *liberdade dada ao aluno*, classificando-a de *utópica*. Mas o debate existente e construção coletiva do projeto é que, em nossa concepção, cada vez mais o fortalecem, inclusive diante da mantenedora.

Um fator que nos chamou muito a atenção foi a questão do movimento sindical. O período de observações foi complicado, permeado de paralisações e protestos. No entanto, no interior da escola, nos debates entre os trabalhadores foi possível perceber muitas divergências, entre os próprios profissionais, entre estes e a prefeitura e entre o estes e o sindicato, pois muitos servidores, que tiveram descontos nos seus salários estavam insatisfeitos com a forma como os líderes sindicais conduziram as negociações e com as penalidades que estavam sofrendo. Pensamos que tais atitudes, que momentaneamente enfraquecem o movimento sindical, são originárias do próprio movimento, que inegavelmente passa por um período de transformações, mas que com o debate interno poderão contribuir para o crescimento formativo destes profissionais e de conseqüente reflexão sobre sua ação e importância nas relações sociais e de trabalho. Então é possível afirmar, que os desdobramentos dos assuntos sindicais e profissionais, contribuem para o processo de emancipação.

Enfim, escolhemos esta Escola como campo de pesquisa intencionalmente, conforme exposto no tópico anterior. Ao ouvirmos comentários da proposta pedagógica da Escola, pensávamos que talvez pudessem ser práticas isoladas, quer da direção, quer de alguns professores. Na verdade, a proposta da Escola é bem fundamentada e registrada em seus documentos. O Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudos não são apenas construções formais feitas por alguns; são, ao contrário, elaborados pela comunidade escolar e seguidos na íntegra. Segundo palavras de um professor, tudo o que é estabelecido nos documentos da escola é realizado; não há fatos estanques nem definitivos. Anualmente, o projeto é revisto através de assembléia de alunos e de reuniões de pais e mestres. Como tais documentos referem-se à direção de práticas docentes e ao funcionamento da Escola como um todo, é pertinente discorrer sobre cada um deles para que seja possível compreender melhor as propostas, concepções e

experiências da Escola Bibiano de Almeida. Com isso, buscamos encontrar elementos que identifiquem e apontem possibilidades emancipatórias a partir do coletivo. Faremos primeiramente um resumo de cada parte dos documentos; em seguida, uma análise destes, procurando relacioná-los com o referencial teórico e com as propostas do presente trabalho.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico

De modo geral, o PPP tem como objetivo pontuar e esclarecer a filosofia de trabalho da escola, bem como seu papel e sua função junto à comunidade que atende.

O texto foi construído a partir de três partes principais: Introdução, Justificativa do projeto e Função Social da Escola. Essas serão analisadas a seguir e partes que julgamos relevantes serão destacadas como categoria de análise da pesquisa.

Introdução

Na apresentação do projeto, o grande objetivo a que a Escola se propõe é consolidar a democracia, naquele espaço, a partir das relações escola/sociedade, dentro de um processo de transformação, apontando para caminhos que "possibilitem a própria comunidade escolar se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e com o poder" (PPP, p. 01). Também faz um chamamento aos professores, pais, alunos e funcionários para que assumam seus papéis de sujeitos do processo e enfrentem os conflitos impostos pelas relações diárias. E acrescenta que pode-se pensar as relações de poder, como espaço de *liberdade* e *autonomia* a partir de uma perspectiva democrática, considerando-se que tais construções serão possíveis a partir do confronto de idéias e de diferentes visões de mundo.

Justificativa do Projeto

A justificativa do projeto parte do princípio da responsabilidade da organização escolar de uma forma geral e o compromisso dessa com as questões sociais e a democracia, de modo que as normas de funcionamento e os valores

implícitos e explícitos da escola, intencionalmente interferiram de maneira significativa na formação dos alunos. Para tanto, coloca-se como tarefa imprescindível a *discussão e construção coletiva* do projeto político pedagógico. Dessa forma, o projeto orienta o planejamento das aulas e também serve não apenas para a reflexão da prática pedagógica como também de referência para a seleção de materiais didáticos e de recursos necessários à formação de cidadãos, almejando uma experiência escolar coerente e bem sucedida para os alunos.

Função Social do Projeto

Destaca-se aqui o compromisso da escola em promover a socialização dos alunos, contribuindo para que esses possam compreender a realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais, "cada vez mais amplas e que constituem o fundamento para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente" (PPP, p. 02), a ser atingido através de situações diversificadas de aprendizagem, de respeito, de reivindicações e de cumprimento de obrigações. Nesse processo, destaca-se a participação efetiva da comunidade, especialmente dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e suas estratégias.

Também é importante destacar o objetivo geral[8] da escola (PPP, p. 05)

> Promover a conscientização dos alunos com relação aos seus direitos e deveres, na vida escolar, social e cultural do país, através de atividades que permitam que o aluno desenvolva seu processo de identificação e de autoconhecimento valorizando sua participação na construção da realidade social, não só recebendo influência do meio, mas influenciando-o.

Para que tal objetivo fosse atingido, foram estabelecidos objetivos específicos para cada grau de ensino: Infantil, Fundamental e EJA. No texto, são especificadas as séries disponíveis na escola, bem como os professores e professoras de cada área do conhecimento e seus funcionários.

Outro item importante e merecedor de destaque são as parcerias, dentre as quais o Conselho Escolar (pais, alunos e professores, tendo como meta colaborar na "assistência e formação do educando, através da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração do poder público, comunidade, escola e família)" (PPP, p.11) e o Clube de Mães.

[8] Item 6 do PPP.

O Projeto também contempla os direitos e deveres dos estudantes, bem como dos professores, funcionários e equipe diretiva. E explicita medidas punitivas quando sua constituição não for cumprida pelos alunos e pelos profissionais que atuam na escola.

As propostas e métodos pedagógicos são constituídos de diversos objetivos e, para complementá-los, são oferecidos diversos projetos extra classe como: Sala de Recursos, Biblioteca Interativa, Handebol, Dança, Reprovação Zero (sala de apoio), Clube de Línguas (francês), Adote uma Escola (reciclagem), Núcleo de Educação Ambiental, Laboratório de Ciências, Laboratório de Matemática e Laboratório de Informática. A avaliação adotada pela escola também cumpre importante papel naquilo que em escola se propõe a oferecer em termos de qualidade da aprendizagem, a qual não é meramente quantitativa mas contínua, avaliando o aluno como um todo, considerando o seu crescimento e sua produção durante o trimestre. Existe uma preocupação muito grande em recuperar o aluno em todas as suas dificuldades, eliminando-se o tipo de avaliação que afasta o aluno da sala de aula e desestimula o avanço a outras etapas da aprendizagem.

Finalmente, o PPP evoca a avaliação periódica do projeto na busca de aperfeiçoamento e para que o trabalho seja em benefício de “gentes que tornarão nossa sociedade mais justa” (PPP. p. 22).

3.2.2 Regimento Escolar

O Regimento escolar é o documento que oficializa e dá suporte ao planejamento anteriormente elaborado pela comunidade escolar, contemplando tópicos referentes às partes administrativa e pedagógica da escola.

Nele, constam os fins e objetivos da educação, bem como a filosofia de trabalho e a organização curricular, pedagógica, e administrativa, além do ordenamento do sistema escolar, validando o Projeto Político Pedagógico, o calendário escolar, as normas de convivência e a disposições gerais.

No capítulo que se refere aos *Fins da Educação,* a escola expressa que a educação pública deve dar-se através da *apropriação do saber como valor universal* e como um direito inquestionável de toda a população, além de cumprir funções como de preparar para o trabalho, para a universidade e contribuir para o

desenvolvimento econômico, diminuindo a delinqüência social. Esses objetivos, ou a falta deles, não diminuem nem invalidam a finalidade primeira que é o acesso à cultura como direito universal do indivíduo.

O texto assim expressa:

> A escola reveste-se então de uma dupla responsabilidade social: por um lado é uma mediação indispensável para a cidadania ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro porque não pode dar conta de todo saber produzido historicamente ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação de cidadãos (RE, p. 04).

Destacamos que a responsabilidade do que a escola julga *relevante* a ser selecionado é de fundamental importância para tudo o que foi observado, escutado e analisado. Aqui, é esclarecido e destacado o papel da escola como local de ensino centrado no aluno e no seu crescimento enquanto cidadão, responsável e capaz de fazer suas próprias escolhas.

No que se refere à Filosofia da Escola, julgamos importante destacar os objetivos expressos:

a) criar condições para que o sujeito se construa enquanto cidadão, enquanto construtor de conhecimentos, pois a escola, de modo geral, e considerando as funções de cada um, favorece o respeito à diversidade cultural, ao meio ambiente, à capacidade individual, a prática da solidariedade e a busca da justiça;

b) criar oportunidades, para que o sujeito chegue às conclusões por si mesmo para levá-lo ao desenvolvimento do raciocínio e à tomada de consciência, favorecendo a auto-estima;

c) propiciar atividades significativas e contextualizadas, que relacionem o conhecimento historicamente construído com a realidade social, destacando que não basta construir conceitos, mas que é preciso saber utilizá-los quando se fizer necessário;

d) promover relações interpessoais positivas que levem ao senso de identidade, à sensibilidade nas relações, ao espírito cooperativo, aos laços fraternos e ao respeito aos diferentes;

e) garantir conteúdos coerentes com a realidade da escola e a realidade do aluno, adequando-os às necessidades;

f) trabalhar valores como amizade, solidariedade, ética e cidadania.

g) discutir com cada segmento as causas da crise da escola pública, tanto com relação à qualidade do ensino, como ao rendimento e permanência do aluno na sala de aula, priorizando a busca de soluções e não a busca de culpados, destacando-se que os professores são responsáveis pela formação da criança e do adolescente.

Essa parte do Regimento leva em consideração muitos itens observados na prática, demonstrando que teoria e prática unem-se na busca da formação dos cidadãos que a escola propõe. Outrossim, de forma implícita, desconstitui a educação tradicional, abrindo-se a uma proposta mais humanizadora, firmando-se como proposta de educação libertadora, como propunha Freire.

É importante destacar que tais disposições não são harmônicas, ou convergentes, em sua totalidade. Ao contrário, existem conflitos, alguns por nós presenciados, evidenciando que é possível, sim, construir-se com o pensamento diferente, mas não com o antagônico, como menciona Paulo Freire. Isso fica claro a partir das entrevistas que revelaram-nos que muitos professores saíram da escola por não se adaptar ou não concordar com o projeto.

Nos Objetivos da Escola, aspectos importantes são expressos:

- Problematizar o papel do professor, do aluno, da organização pedagógica e construir um compromisso com a transformação social;
- Buscar a formação integral e integrada do aluno;
- Formar cidadãos atualizados e capazes de participação política, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando a sua contribuição criadora e transformando a sociedade;
- Permitir que se explicitem conflitos e diferenças, buscando construir novas formas de ver, sentir e entender, organizar e representar o mundo;
- Comprometer-se com a superação do estado geral da injustiça social;
- Manter extrema seriedade e coerência entre aquilo que a escola se propõe a fazer e aquilo que de fato faz.

Acreditamos serem os objetivos aqui explicitados de extrema relevância para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas na escola. É em função dos objetivos acima que a escola se organiza e evoca a responsabilidade de professores, pais e alunos, cobrando de cada membro sua ação e manifestação para colocar em prática as propostas. Como são objetivos amplos, é de se esperar que os resultados sejam percebidos em longo prazo. As construções feitas na

escola e as atividades por ela proposta são impactantes, não só para os alunos – a quem o estudo é dirigido – mas também, e principalmente, para os professores, que precisam aprofundar seus estudos, reformular pensamentos, rever conceitos, ler e atualizar-se periodicamente.

Na seqüência, o documento aborda os objetivos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, referindo-se à sala de recursos, já que os alunos com necessidades especiais são inseridos em classes regulares, com o planejamento das atividades adaptado às condições de cada um.

Sobre a Organização Curricular, o regimento valida o Plano de Estudos como um documento importante elaborado por toda a comunidade escolar e aprovado pelo órgão mantenedor, conforme a legislação vigente. O Programa de Trabalho dos Professores também é organizado conforme o Plano de estudos e PPP propostos pela escola.

A Metodologia de Ensino, também constante no documento, discorre sobre formas e estratégias que devem ser utilizadas para que os objetivos possam ser alcançados. Destacamos o estímulo à pesquisa, ao raciocínio lógico, à criatividade e autonomia do aluno; o estímulo constante para o aprofundamento de uma pedagogia crítico-social a partir de conteúdos que assegurem a função social e política da escola, buscando efetiva participação popular; a avaliação constante do currículo, estudo e discussão das metas; incentivo às brincadeiras e manifestações populares, bem como debates e manifestações na sala de aula; técnicas de socialização; a ampliação do espaço cultural da biblioteca; reuniões paralelas entre as séries com o intuito de viabilizar o estudo e a metodologia interdisciplinar, avaliando várias linhas de ação para que haja reflexão - ação embasada na teoria/práxis; a integração entre a escola e a família, através de encontros, reuniões e festividades; resgate de crianças evadidas, incentivando a sua permanência na escola; a organização de grupos de estudos, reuniões e oficinas pedagógicas para professores e funcionários, a fim de garantir a participação de todos os segmentos nas decisões que definem os objetivos da escola; o uso do construtivismo piagetiano, através do estudo dos níveis psicogênicos da criança para melhor entender e avaliar o seu desenvolvimento; a oportunização ao aluno da construção do conhecimento, considerando seu tempo e seu momento e propiciando-lhe condições para esse desenvolvimento; a realização de atividades extra classe,

conforme os Planos de Estudos; oferecimento de aulas de estudos de recuperação e passeios culturais e artísticos.

Outras questões importantes regulamentadas no documento referem-se ao regime escolar, regime de matrícula e distribuição das turmas. Destacamos no regime de matrícula o item que determina a aceitação de alunos com especificidades encaminhados para a escola por órgãos e instituições como Conselho Tutelar, Juizado da Infância e da Juventude, Escolas Especiais e CAPTA; na prática, observamos a inclusão de crianças especiais em classes regulares, quando a maioria das escolas não as aceita.

Sobre a avaliação da aprendizagem, o documento apresenta dois itens importantes: a avaliação da escola e a avaliação dos alunos. A avaliação da escola é feita pela comunidade escolar, da seguinte forma: são feitas duas avaliações parciais nos dois primeiros trimestres nos Conselhos de Pais e no Repensando nossa Escola, que são dois projetos que visam à participação ativa da comunidade; é feita outra avaliação global da escola no momento da rematrícula. Os resultados de tal avaliação servirão de base para a estruturação do trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte.

A avaliação é continua e registrada em dossiês individuais, que ficam na escola sob a responsabilidade do professor titular da turma; é somativa e integradora, com base em tudo o que foi observado e anotado durante o processo de aprendizagem; é também composta de auto-análise de professores e alunos e é um caminho para a mudança na medida em que diagnostica como e porque se dão o conhecimento e as relações escolares. Os resultados são expressos através de parecer descritivo, após sua discussão e redação, com todos os envolvidos no processo, em Reuniões de Análise de Aprendizagem e Relações (conselhos de classe). São considerados aprovados os alunos que demonstrarem mudança de atitude cognitiva, sociais e afetivas frente as mais variadas situações pedagógicas, respondendo às expectativas apresentadas por professores e alunos em consonância com o PPP, no decorrer do ano letivo, e baseado na análise da sua trajetória trimestral. No último parecer descritivo, além da descrição propriamente dita, há a menção A (avanço) ou P (permanência), resultado de todas as análises feitas do aluno no decorrer do ano letivo.

São constantes também as formas de recuperação do conteúdo e freqüência do aluno. Também aborda a classificação e reclassificação dos alunos nas séries e,

em casos de transferências, faz menção à legislação vigente para melhor cobertura de tais casos.

A Organização Curricular prevê como objetivos cabíveis a Organização Pedagógica da Escola, de acordo com suas funções: Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Conselho Escolar e Colegiado de Avaliação (Conselho de Classe). O Núcleo de Recursos, também contemplado no documento, faz menção aos recursos já expressos na análise do PPP. Destacamos, dentre estes, o Laboratório de Vivências, onde constam os Projetos Clube de Mães, Grêmio Estudantil, Uma janela para o Lixo e Núcleo de Educação Ambiental (NEA/ Areal).

O Regimento Escolar prevê que o processo de elaboração do PPP seja realizado em reuniões com a participação de professores, funcionários e conselho escolar, com a aplicação dos resultados das avaliações parciais e da avaliação global feita pelos pais. Após o término de cada etapa, o PPP é levado para aprovação em assembléia geral da comunidade escolar, e, depois de aprovado, posto em execução. Em vigor desde 1998, a cada ano é realizado novo processo de renovação e readaptação às necessidades e anseios da comunidade escolar.

Antes da conclusão do documento, são expressas as Normas de Convivência e Avaliação Escolar, bem como as Disposições Gerais, elegendo a SME e CME para julgar os casos omissos, conforme legislação vigente. Expressando a visão da escola em relação ao papel diferenciado que propõe à comunidade, destacamos no texto do Regimento:

> [...] consideramos que a sala de aula vista como um círculo de cultura torna-se um espaço privilegiado para realizações, pois trata a escola como um lugar onde todos podem pesquisar pensar, sentir, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente, discutindo, debatendo, superando dificuldades (p. 26).

3.2.3 Planos de Estudos

Nos Planos de Estudo, constam a organização curricular e pedagógica da escola, esclarecendo de forma detalhada o currículo de cada um dos adiantamentos e a distribuição das disciplinas. O planejamento para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estabelece que, além das matérias tradicionais, serão oferecidas disciplinas como Educação Física, Educação Musical, Educação de Arte e Língua

Inglesa. As quartas séries contam ainda com Filosofia e Laboratórios de Ciências, Matemática, Literatura e Informática Educacional. Para o Ensino Fundamental – séries finais – há o PI (Projeto Integrado) e/ou atividades de qualificação profissional formadora, onde se trabalha com a interdisciplinaridade através de eixos temáticos desenvolvidos por professores e alunos no início de cada ano e distribuídos nos trimestres. Além disso, os alunos têm atividades complementares no turno inverso, como Dança Handebol, Voleibol, Flauta, Oficina de Construção de Instrumentos Musicais não Convencionais/Objetos sonoros, Oficina de Criação Artística, Francês e Libras. É importante destacar que todas as disciplinas são ministradas por especialistas na sua área de atuação.

3.3 EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE CONCRETA NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, os dados analisados e o apoio do referencial teórico são organizados e os resultados encontrados na pesquisa de campo são construídos e expostos à luz do problema proposto: *Como se constituem e Permanecem as Experiências Emancipatórias na Escola Pública?*

Durante o processo de pesquisa, quando da coleta de dados, a primeira grande questão que nos propusemos pensar enquanto pesquisadora era: até que ponto esse cotidiano, essas práticas, que de certa forma não são por nós desconhecidas, por estarem relacionadas com nossa profissão, podem ser chamadas de emancipatórias? Foi necessário, pois, resgatar no referencial teórico a gênese do conceito de emancipação, construído a partir da Teoria Crítica dos frankfurtianos, principalmente Adorno e Horkheimer, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Considerando que o conceito de emancipação está baseado na concepção kantiana de autonomia do homem, fazendo uso público da razão, construindo a possibilidade de expressão sem a direção de outrem através da superação de limites impostos pelo privado, pelo doméstico, pela semicultura e pela barbárie; considerando que a busca pela emancipação requer um diagnóstico da realidade, comprometimento com uma postura e leitura críticas do mundo e orientando-se nas atitudes e na postura para que a educação seja voltada para este fim; pensando

criticamente todos os elementos observados e analisados durante a pesquisa de campo, com o embasamento teórico, julgamos haver elementos suficientes para se responder e ponderar sobre as formas pelas quais as experiências emancipatórias se constituem e se mantêm na escola, cuja comunidade foi sujeito do presente trabalho.

3.3.1 Como se Constituíram as Experiências Emancipatórias

Em primeiro lugar, é fundamental respondermos às questões que suscitaram dúvida a cada observação: podem ser chamadas de emancipatórias as experiências observadas? A resposta é enfática: sim. Não só o projeto da escola contempla todas as colocações feitas sobre o conceito de emancipação, mas como também a sua ideologia, mesmo com as contradições e os problemas enfrentados pela comunidade escolar. Segunda questão: é possível afirmar então que aquela é uma comunidade emancipada humana e politicamente? A resposta também é enfática: não. Por dois motivos: primeiro porque a emancipação é uma busca, uma construção que requer movimento e mudança; o segundo motivo está definitivamente relacionado com o primeiro, pois a escola e a comunidade investigadas estão dentro de uma sociedade que, com sua ideologia neoliberal e capitalista, tem a tendência de ser adaptativa e harmoniosa. Nesse caso, as mudanças acontecem lentamente, pois se situam dentro do sistema. As mudanças começam na base, na comunidade, na sala de aula. É uma pequena mudança de postura, um questionamento sobre uma situação existente, é uma revolta contra um comportamento, uma construção de pensamento, uma decisão nova. Pequenos gestos, frutos de um longo e demorado trabalho.

Entretanto, a forma como tais práticas foram constituídas partiu de uma necessidade pela qual passava a escola. De acordo com a Profª. Alice Montardo, atual Diretora, houve um tempo em que não era desejável e nem possível manter os filhos naquela instituição de ensino, tal a violência e o abandono por que passava a comunidade escolar. Foi pela determinação de um pequeno grupo de professores, dentre os quais se encontrava a citada Professora, que se iniciou o processo de construção do Projeto da Escola.

A idéia inicial era resgatar a razão de ser da escola: o aluno. Para isso, várias medidas foram tomadas, como o chamamento dos profissionais da educação para a responsabilidade e para o compromisso de atender bem aos alunos, cumprindo de fato o papel de educador. Assim, há a valorização do aluno. Outra atitude importante foi a preocupação em trazer os pais para dentro da escola, em momentos festivos, para que pudessem haver trocas entre pais e professores. Na seqüência, houve a construção dos documentos da escola, registrando seus objetivos e conceitos, bem como a linha de pensamento a ser seguida. Tais documentos foram construídos com a participação de toda a comunidade escolar, evidenciando uma preocupação com a participação e tomada de decisões de todos os segmentos que compõem aquela instituição. Destacamos esse procedimento como de profundo caráter emancipatório uma vez que, ao permitir a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de modificação do PPP, de alguma forma as pessoas envolvidas são obrigadas a refletir e fazer um diagnóstico e avaliação da sua realidade; esse é um dos passos para que seja possível uma orientação para a emancipação, para a autonomia. Acrescentaríamos que, com tal atitude, é possível pensar mais nas necessidades e desejos do outro e, dessa forma, superar o caráter egoísta que muitas vezes envolve a construção de um projeto, de modo a contribuir para a emancipação humana, conforme pensamento de Marx, explanado no capítulo anterior. É importante ressaltar que o Projeto não é definitivo: todos os anos ele é modificado e melhorado. Para tal, é necessário que os professores façam leituras acerca dos assuntos pedagógicos de interesse da escola. De acordo com o que foi respondido por diversos professores na realização das entrevistas, um dos autores que dá suporte à construção do projeto e que precisa ser lido é Paulo Freire. Mais recentemente, os professores leram ‘Pedagogia da Autonomia’. Essa maneira de fundamentar-se teoricamente, provocando uma reflexão sobre a prática pedagógica, é outro indicativo da constituição de experiências emancipatórias. Assim, para construir o Projeto Político Pedagógico, é preciso que os professores façam leituras prévias. Não há como opinar e discutir seriamente sem que haja uma base teórica; fazendo com que os professores criem o hábito de pensar criticamente sobre seu trabalho, mesmo a carga horária lotada e trabalhando em outras escolas. Assim, é possível compreender-se porque na capa do PPP consta o seguinte pensamento de Paulo Freire: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar”. O que não se faz sem abertura ao risco

e à aventura do espírito. Confirmando o potencial emancipatório contemplado no documento, destacamos o trecho que diz o seguinte:

> Este projeto visa consolidar a democracia na escola e a lançar, sempre, a discussão de como a escola se insere em nossa sociedade, dentro de um processo de transformação. Aponta caminhos que possibilitem a própria comunidade de se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e o poder. [...] Dessa forma, os professores, funcionários, pais e alunos poderão assumir seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola nos impõem (PPP, 2007, p. 01).

Assim, ao assumir um compromisso com a democracia e com a transformação através da participação, pensamos que ocorre uma experiência formativa, cumprindo esta um importante papel na busca da emancipação. Como afirma Maar (1995, p. 24-25):

> A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade. [...] A experiência formativa seria, nestes termos, um momento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação.

Além do compromisso com a democracia e a transformação social, a escola possibilita condições para que os alunos aprendam conteúdos necessários a construir instrumentos para a compreensão e ação na realidade, bem como a participação nas relações sociais, políticas e culturais. Esses elementos são condizentes com as categorias de análise para as experiências emancipatórias, pois esta função social envolve o resgate da formação cultural, uma vez que os conteúdos deverão ser selecionados e contextualizados de acordo com a realidade histórica e social daquela comunidade.

Outro fator que destaca os procedimentos da escola e faz parte das práticas emancipatórias é o diagnóstico e pesquisa que essa faz da comunidade, com a finalidade de conhecer as características e a diversidade daqueles que formam a escola, bem como a realidade de seus alunos. Disponibilizam-se instrumentos importantes, como o conselho de pais e de alunos, (intitulado Projeto Re-pensando Nossa Escola), a avaliação anual da escola e relações nela desenvolvidas e a visita às famílias da Pré-escola com o Projeto Bibiano Scenso de Responsabilidade. Este último consiste em compreender e conhecer a situação social e as condições de cada aluno da pré-escola, realizando uma visita a suas residências, portanto longe do ambiente escolar.

Quanto ao objetivo geral, a escola expressa o compromisso de promover a conscientização do aluno em relação aos direitos e deveres deste enquanto sujeito social. É um objetivo amplo, que identifica o trabalho realizado como um processo ou construção. Para que seja possível a conscientização, a escola conta com diversos professores especialistas em diversas áreas do conhecimento e com diversos projetos extra classe a fim de atender às necessidades dos alunos e cumprir o que se objetiva no PPP. Ainda colocando em discussão o texto do Projeto e destacando o seu caráter emancipatório, pensamos que, ao chamar os pais para a escola, participando da vida escolar dos seus filhos e dos problemas e dos progressos por eles vividos, o documento estabelece também uma série de ações que visam dotar os pais de responsabilidade e comprometimento com a formação do educando. Por isso, o Conselho Escolar, através da conjugação de esforços , da articulação de objetivos e de procedimentos, que podem interagir com a comunidade, promover a aproximação dos seus membros a partir de atividades escolares, contribuir e cooperar para a solução de problemas e também administrar, de acordo com as normas legais, os recursos da escola. O Clube de Mães têm papel fundamental nessa construção, pois através de atividades de formação sociais e culturais, podem experienciar a vida em grupo, participar com mais ênfase nas questões da comunidade, ampliar a formação cultural e experimentar a educação tanto com os projetos profissionalizantes, quanto a educação para o lazer.

A constituição escolar é outro item importante na construção das experiências emancipatórias porque estabelece regras de convivência, de direitos e deveres, tanto de professores quanto de alunos, indicando que todos os segmentos têm sua importância e responsabilidade no processo. E o andamento do Projeto depende do comprometimento e das atitudes de cada um diante do seu papel e do seu trabalho.

Sobre a organização pedagógica, os objetivos que a escola se propõe a atingir, muitos deles amplos e por isso mesmo a serem conquistados em longo prazo, estabelecem uma série de ações que levam à reflexão e à auto-reflexão, direcionam a um olhar crítico sobre a realidade e as formas de se relacionar com o outro; a comunidade escolar é chamada para as decisões e avaliações daquilo que a escola se compromete a desempenhar. Assim, as ações que estão fundamentadas no PPP são de extrema relevância na constituição, formação e construção das experiências emancipatórias, juntamente com a prática pedagógica

dos profissionais que devem fazer com que tais experiências saiam do campo da reflexão para o campo da ação. A realização daquilo que foi proposto pela comunidade escolar acontece de fato em grande parte devido à dedicação dos profissionais que ajudaram a construir o projeto inicial e que têm obtido, ao longo do tempo, resultados importantes, assim como ao esforço da equipe diretiva no incentivo e cobrança dos professores para que todos os objetivos e conteúdos previstos no PPP e no PE sejam contemplados em sala de aula, mantendo-se o pensamento de que a escola é feita para o aluno, sujeito do processo.

A metodologia que foi adotada para alcançar as metas propostas - que não serão atingidas a curto prazo, como já colocado - envolve uma série de ações como a seleção dos conteúdos, que devem estar de acordo com a realidade dos alunos; estudo constante para aprofundamento da pedagogia crítico social, onde a fundamentação teórica tem um conteúdo social bastante denso, o que justifica as leituras das obras de Paulo Freire e outros; a avaliação do currículo, estudo e discussão das metas; a participação de todos nos processos decisórios; a formulação e cumprimento da constituição escolar; a continuidade dos Projetos e as reuniões pedagógicas. Esses são alguns dos exemplos de metodologias que objetivam despertar a conscientização dos alunos e seu preparo, fornecendo-lhes elementos de alavancar uma transformação social.

O Regimento Escolar oficializa as propostas da escola previstas no PPP e, indo além, demonstra o papel político e social que a escola se propõe a cumprir, de certa forma *subvertendo* as leis oficiais na medida em que se propõe a construir um currículo e um projeto de acordo com a realidade e necessidades da comunidade que atende. Embora esses mesmos requisitos sejam estabelecidos pela LDB, percebe-se que a escola vai além daquilo que a Lei estabelece, oferecendo aos estudantes projetos e disciplinas, bem como atendimento extra classe, raros em outras escolas públicas.

Foi importante perceber o prazer dos estudantes em fazer parte daquela comunidade, estimulados a continuar seus estudos e a buscar o conhecimento ali despertado. Por mais que a escola tenha características e problemas como qualquer outra que precisa sobreviver de verba pública, em um sistema neoliberal que prega o Estado mínimo, entrar na Bibiano de Almeida é outra realidade. Entrar numa escola e deparar-se com jovens reunidos no intervalo tocando violão, despertando o interesse pela boa música, é raro. Como não afirmar que todos os mecanismos

sugerem uma experiência formativa, cultural e social importante para uma emancipação humana? Com toda a estrutura oferecida, podemos dizer que esse ambiente dá grande ênfase a emancipação. Conforme afirma Adorno (1995, p. 170):

> Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetua as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo.
>
> E ainda:
> [...] Isto não significa emancipação mediante escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até ao aperfeiçoamento permanente, possibilitando deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar a sua emancipação em um mundo em que parece determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo.

Conforme exposto acima, ficam evidenciadas as formas como se constituíram as experiências emancipatórias na escola pública pesquisada. Destacamos que essas experiências partiram de uma situação-limite, de uma orientação para a emancipação, para um trabalho coletivo e responsável pelo esforço diário da equipe diretiva em superar os conflitos e dar continuidade à construção e realização do projeto. A confirmação do trabalho da escola perante a comunidade é comprovada pelo número de alunos que procuram a escola e o número de vagas que a escola abre a cada ano, não havendo nenhuma distinção entre os alunos ditos normais e aqueles portadores de necessidades especiais. A realização do trabalho feito no Bibiano de Almeida é possível ser efetivado em outras instituições de ensino público, conforme as concepções de educação que motivaram a realização desta pesquisa, mas pensamos que é preciso que haja uma liderança ou um pequeno grupo que direcionem as ações da escola para este fim.

3.3.2 Como Permanecem as Experiências Emancipatórias

De acordo com o que foi visto nas observações e registrado a partir das entrevistas, acreditamos que o grande entrave que a escola enfrenta tem a ver com a ideologia do sistema vigente ao qual somos submetidos desde os cursos de

formação, a qual bloqueia uma visão mais crítica de mundo. Assim, foi diagnosticado que a rotatividade de professores que não tem conhecimento do projeto e que de alguma forma são massificados por uma concepção tradicional de educação, acarreta conflitos geradores de grandes debates. Ainda existe por parte de muitos profissionais uma postura de que o centro da educação é o professor e não o aluno. Tal identificação é compartilhada inclusive por alguns funcionários que acham que é dada *muita liberdade aos alunos,* pensando que a escola deveria adotar medidas punitivas mais rigorosas. Essas concepções demonstram a força que tem o sistema. Mesmo citado anteriormente, cabe nesse momento reafirmar algumas reflexões de Freire sobre a questão da forte ideologia do Estado: “A ideologia do poder não apenas opacisa a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade.” (FREIRE, 1997, p. 10). O que se percebe, na prática, é que a formação cultural da maioria das pessoas ainda está envolta por uma visão ingênua do mundo e das relações. Embora sejamos sujeitos do vir a ser, estamos sempre nos constituindo, através das nossas relações e interesses, e não é possível negar que acabamos assimilando a cultura que nos é disponibilizada no decorrer da nossa trajetória. Sobre este assunto Freire afirma que:

> No fundo, mulheres e homens, nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos ao longo de uma longa história, deslocar da *espécie* (grifo do autor) o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos, individualmente. Mas, na engrenagem social sem a qual também não seríamos o que estamos sendo. No fundo, nem somos só o que herdamos, nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos (FREIRE, 1997, p. 63).

Nesse processo de construção, a influência daquilo que herdamos e do que adquirimos torna-se um ponto de partida, uma visão de mundo. Ao pensarmos em como manter as práticas emancipatórias, é possível entender as dificuldades - tanto por parte da Equipe Diretiva como dos professores que se identificaram com o projeto - de lidar com aqueles profissionais divergentes que não conseguem compreender que é parte fundamental do processo educativo a liberdade de expressão e manifestação dada ao aluno, bem como a organização pedagógica e sistema de avaliação. Para muitos profissionais, só é possível verificar a competência de um aluno quantificando seu desempenho em testes, herança da razão positivista, que prevê resultados exatos e matematicamente calculados.

No decorrer da pesquisa, tivemos oportunidade de presenciar algumas reuniões pedagógicas em que a disciplina e a indisciplina estavam em discussão. Vimos debates apurados e opiniões não só diferentes, como antagônicas. Se para muitos estar trabalhando numa escola com as características do Bibiano de Almeida é um desafio, para outros é um problema, diante da proposta emancipadora daquela instituição de ensino. Uma reflexão de Freire sobre a manifestação da ideologia vigente no nosso pensamento e nas nossas ações sugere a sua força, mas não impede o rompimento de tais barreiras, tendo em vista uma transformação social:

> Penso, por exemplo, que a ideologia dominante "vive" (grifo do autor) dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar numa transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* (grifos do autor) da realidade (FREIRE, 2000, p. 25).

Assim, há o reflexo do comportamento e atitudes da sociedade nos conflitos existentes na escola, demonstrando que as relações não são harmônicas. Foi também possível perceber que existe uma experiência nova para os profissionais que por lá passam; com o debate, aprendemos, apreendemos e construímos uma postura crítica da realidade. Citando Freire (2000, p. 25):

> Enquanto seres humanos conscientes podem descobrir *como* (grifo do autor) somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque não sabemos se somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.

Além de enfrentar as divergências e diferenças entre os profissionais que lá atuam, outra dificuldade apontada pela escola para manter o Projeto é a rotatividade de profissionais. São muitos contratos emergenciais, que hora começam a vigorar e hora acabam, causando transtornos, uma vez que, quando o professor está num processo de amadurecimento em relação às suas concepções e à proposta da escola, eventualmente sai da rede de ensino ou muda de instituição. Isso evidencia um problema causado pelo sistema dominante ou o sistema educacional vigente no país e na cidade.

Outro problema que, segundo a Diretora Alice Montardo, causa dificuldades para a escola, é o sistema de informática adotado pela secretaria. O fato de todos os documentos da escola serem controlados pelo CPD (centro de processamento de

dados) gera problemas na constituição das disciplinas, pois o Programa não aceita uma disciplina com quatro professores, e há uma disciplina denominada PI (Projeto integrado) considerada como tal no currículo escolar mas não aceita pelo sistema. Num momento em que a educação, os alunos e os professores não passam de números, compreende-se a postura da mantenedora.

Outra dificuldade encontrada é de ordem administrativa, na interpretação da lei. Segundo Montardo, quando se sente o desejo e a disposição de extrapolar aquilo que a lei assegura, ocorrem vários questionamentos motivados pela falta de conhecimento da legislação e a sua aplicação de forma não tradicional.

Com toda a estrutura de que dispõe o Bibiano de Almeida, oferecendo organização pedagógica, administrativa e curricular diferenciada da maioria das escolas mantidas pelo poder público, questionamos de que forma a escola consegue manter todas as atividades, considerando que a mantenedora, ou seja a SME, diverge ideologicamente da proposta e da concepção de educação abertamente defendidas pela escola. A resposta que obtivemos foi de que o trabalho sério e organizado e a prioridade ao aluno acabam convencendo o poder público municipal a dar suporte e continuidade a todos os projetos construídos e desempenhados na escola. Assim sendo, não há muitos problemas.

Durante a realização da pesquisa, verificamos que o funcionamento e crescimento da Escola Bibiano de Almeida é em grande parte devido à persistência e ao trabalho da Equipe Diretiva. Sempre quando saíamos da escola, ficávamos pensando: e se a Equipe Diretiva fosse outra, o trabalho desenvolvido teria a mesma dimensão? Um professor isoladamente em sala de aula faria um trabalho que demonstrasse grandes possibilidades de uma emancipação humana, uma emancipação individual? Com certeza poder-se-ia fazer uma outra pesquisa nesse sentido, mas penso que o papel do coletivo precisa ser destacado, assim como a processualidade do projeto, que não se deu de um dia para o outro, mas durante anos de estudos, leituras, reuniões, pesquisas e muito trabalho junto à comunidade. Na construção proposta pela atual Equipe Diretiva, percebemos a preocupação e a conseqüente reflexão: que tipo de educação precisam crianças, jovens e adultos para viver neste complexo mundo globalizado? Fica evidente o pensamento Freireano quando propõe uma educação e uma ética para a diversidade, incluindo uma dimensão interdisciplinar e uma dimensão solidária. Quando afirmamos a importância do grupo, pensamos na capacidade deste de motivar, de intermediar as

relações, de atuar e interferir sempre que for necessário, respeitando a autonomia dos professores, dos alunos e dos pais. Uma citação de Gadotti (1996, p. 104) consegue definir um pouco do que passa a ideologia e o trabalho do coletivo, de todos que ajudam a manter e realizar, renovar as propostas da Escola:

> Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. Neste novo cenário da educação será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola e a formação do educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno. Numa época de violência e agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Assim sendo, pensamos ter atingido a proposta do presente trabalho em expor, depois de observado, questionado, analisado de forma densa, como se constituem e se mantêm as experiências emancipatórias na escola pública. Com a síntese de tudo o que foi pesquisado e organizado, reafirmamos o vigor das propostas e das realizações daquela instituição de ensino. Consideramos que existe uma disponibilidade de proporcionar não só aos educandos, mas também aos educadores, um caminho que leve à consciência crítica onde, segundo Freire (2004, p. 183) "[...] ter consciência crítica é dar um passo além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens". Nessa perspectiva, a escola rompe com o que Adorno considera os *modelos ideais* de educação (*Leitbild*), ou heteronomia, quais sejam, os modelos autoritários impostos a partir do exterior. Com a dimensão em que são regulamentadas as propostas e políticas estabelecidas pela escola, fica superada a questão de que existe alguém que tenha o direito de decidir sobre a orientação dos outros. Adorno (1995, p. 141), quando afirma a idéia de uma educação que parte de modelos ideais, entra em contradição com a proposta Kantiana de um homem autônomo, emancipado. Conforme a formulação definitiva de Kant, na exigência de que os homens tenham que se libertar da sua auto-inculpável menoridade, podemos afirmar que a Escola vai de encontro à opressão e ao encontro do desenvolvimento da emancipação humana e política.

Ainda considerando paralelamente aquilo que foi possível compreender enquanto práticas emancipatórias e referencial teórico, principalmente o conceito de emancipação a partir da teoria crítica de Adorno, é importante fazer-se algumas

considerações do frankfurtiano para fundamentar teoricamente o que foi apurado pela experiência prática.

Adorno leva em consideração e coloca como barreiras para que haja o desenvolvimento da emancipação duas questões relevantes e que já discutidas: a organização do mundo, com a ideologia dominante e a adaptação, ou ajustamento social. Sobre ideologia, Adorno (p. 143) afirma que:

> [...] ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável das consciência pelo existente.

Quando se refere à adaptação no mundo, Adorno afirma que a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, diz o filósofo, seria igualmente questionável se ficasse restrita a "pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que há de pior." (p.143).

É evidente que existe a necessidade de superação do peso da ideologia e da adaptação que encontra-se presente nas consciências não apenas de alunos e da comunidade pobre, mas também daqueles que se julgam intelectuais. Freire argumenta que a situação de opressão dos homens condiciona a sua consciência no mundo ,e esta por sua vez condiciona as suas atitudes e o seu enfrentamento, julgando que a transformação da sociedade pode ser mecânica, ou seja, sem a problematização dessa falsa consciência ou sem aprofundamento de uma falsa consciência dos oprimidos na ação revolucionária.

Por isso, as propostas que vigoram no PPP mencionam a consciência ou conscientização como objetivo 'a ser buscado' a longo prazo, já que sem ela é difícil que haja uma transformação social, como sugere um dos objetivos do projeto e é um dos fundamentos filosóficos da escola. Por fazer dos alunos sujeitos no processo ensino – aprendizagem, dando-lhes espaço para pensar, agir, avaliar e decidir, a citação que Freire faz de Marx torna-se pertinente: "Não há história *sem* homens, como não há uma história para homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz" (FREIRE, 2004, p. 127).

Como síntese da investigação, abordamos como se constituem e permanecem as experiências emancipatórias, com os seus conflitos e possibilidades, considerando-se a concepção de Adorno (1995, p. 141) sobre

educação. Nela, o filósofo diz que esta não se dá a partir de modelos ideais, nem com a “mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.” Também é importante destacarmos, nas palavras do filósofo: “De certo modo, emancipação é o mesmo que conscientização”. É por isso que acreditamos que a Escola Bibiano de Almeida intencionalmente desenvolve a emancipação humana, individual e política dos seus estudantes.

A experiência da escola pesquisada, com a construção do projeto e o compromisso dos profissionais de executá-lo fez com que fosse uma referência de um espaço educativo, onde trabalha-se no sentido de uma educação realmente voltada para a construção da autonomia e da liberdade. No entanto, ainda é muito raro ver experiências semelhantes em outras escolas públicas. Os motivos podem ser os mais diversos e poderiam constituir um rico campo de pesquisa.

4 OS CONFLITOS DA DOCÊNCIA: ENTRE A LIBERTAÇÃO E A SOBREVIVÊNCIA

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Diante do que foi apurado sobre a constituição e permanência das experiências emancipatórias na escola pública, foi percebido que estas não partem de práticas isoladas, mas de um projeto que compromete a escola e a comunidade escolar como um todo. A estrutura das aulas, diferenciada da tradicional, trabalha com outra perspectiva: as classes são acomodadas de várias formas, de modo a permitir a comunicação entre os alunos, embora mantenha aspectos daquilo que aprendemos a ver nas escolas tradicionais. Como há na escola múltiplos esforços em se fazer uma educação com propósitos sociais mais ousados, que visam claramente a transformação social, poderíamos perguntar: o que esperar de outras escolas, que não têm uma proposta educacional mais clara, e onde educação ocorre muito em função da prática docente?

Considerando que a educação pública manifesta-se de forma ainda muito tradicional, com o objetivo de educar o aluno para *a vida* e para o *mercado de trabalho,* mas considerando também a existência e a vontade entre os educadores de realizar uma proposta ou uma tarefa educacional diferenciada que leve em conta os anseios, as necessidades e o tempo histórico dos alunos, o que de fato, impede uma realização maior, uma ruptura com os paradigmas colocados na escola pública? Tais reflexões não partem de uma pesquisa empírica, nem de resultados oficiais de algum órgão público, mas da experiência e da prática de quem exerce a docência há pelo menos seis anos na rede pública estadual e que está envolvida com leituras e concepções que direcionam para uma educação democrática. Falando com propriedade de quem sente e tem desafios cada vez maiores e mais complexos em sala de aula, afirmamos que a concepção de educação e as políticas educacionais correspondentes para os trabalhadores em educação são na verdade o grande freio que impede educadores de trabalharem para um desenvolvimento emancipatório. Se isso ocorre principalmente porque estes profissionais não têm

conseguido a sua própria emancipação humana, como pensar que poderão lutar por uma emancipação política? Algumas reflexões sobre a prática educativa dão conta de que cabe ao professor, ao seu desejo e compromisso, independentemente das decisões governamentais, a promoção das mudanças necessárias na educação. O Núcleo de Formação de Professores do PPGE da PUC/SP busca novos olhares para a educação brasileira e lança a seguinte afirmação:

> [...] constatou-se a necessidade de se mudar a maneira de os educadores encararem a educação, substituindo a visão mais romântica por outra mais realista, objetiva, capaz de indicar-lhe com segurança, os melhores caminhos a seguir e a melhor forma de vencer os obstáculos (QUELUZ, 1999, p. 05).

Mas como promover essa mudança de concepção se os educadores que formam os novos educadores ainda possuem muitas características e formação cultural voltada para uma educação classificatória e tradicional, pensando-se não só nos cursos de formação, mas na própria docência que acontece nas escolas públicas e com muitos anos de atividade? Além da ideologia, densamente analisada no corpo deste trabalho, mas a resistência dos próprios educadores em procurar novos caminhos e novos significados para a sua prática. Compreendendo as dificuldades efetivas que extrapolam a da sala de aula, Queluz (1999, p. 05) expõe:

> A questão da mudança foi também analisada não apenas no nível do trabalho docente de sala de aula, mas também no contexto da escola e com relação aos demais “atores”. Aliás, podem-se perceber aí no contexto escolar no seu cotidiano as inúmeras dificuldades existentes quando alguns educadores se dispõem a buscar novos caminhos e formas diferentes de trabalho. A compreensão dessa dura realidade nos fez tomar consciência da verdadeira complexidade do processo de formação em serviço quando alguém se propõe a redimensioná-lo; isso porque é preciso atentar para o peso instituído para as condições gerais do trabalho da escola, para o “clima” existente e para a “cultura” dominante.

Fica evidente, portanto, o peso da ideologia, mesmo que camuflada, do estado dominante no processo educativo. Faz-se necessário então, tomar conhecimento de algumas políticas adotadas para a educação pública no atual momento histórico.

A nível federal, o governo lança o chamado PDE, ou Programa de Desenvolvimento da Educação. Ainda que muitas dúvidas pairem sobre o tema, já que não há um esclarecimento pleno dessa proposta, algumas características podem ser destacadas, conforme salienta a CNTE: a possibilidade de lançar a

relevância do tema em rede nacional, de articular as políticas entre municípios, estados e união, tarefa árdua, considerando-se o processo de descentralização. Porém há dúvidas a respeito da distribuição das verbas, da fixação de metas e da realização de exames nacionais, que sugerem fazer um diagnóstico do agravamento do ensino público, com fins últimos de sua privatização. Tais processos de avaliação, ainda muito preocupados com resultados e centralizados nas disciplinas de Linguagem e Matemática, para estabelecer comparações entre estudantes, escolas e estados, dificilmente terão o caráter de fortalecer a aprendizagem, esquecendo da contribuição da escola na formação dos valores e da cidadania. Mais grave ainda na proposta do PDE, não há discussão com a comunidade: ele não se caracteriza com um projeto resultante de conferências, de um processo democrático com aqueles interessados no desenvolvimento da educação, mas sim provém de uma política de gabinetes. Outras questões ainda estão sem resposta, embora tenha que se admitir que houve avanços em relação a governos anteriores no que diz respeito à valorização dos trabalhadores em educação, estando em discussão um piso nacional para a categoria, havendo discordância entre o governo, sindicatos e o Poder Legislativo. Com a tendência internacional da mercantilização da educação, é preciso estar atento aos índices impostos pelos organismos internacionais e pelos governos, e de forma alguma abrir mão do ensino público, gratuito e de qualidade, principal bandeira de luta pela educação.

Dando continuidade ao projeto neoliberal de educação, como se as escolas fossem empresas a ser administradas, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, adota medidas que cada vez mais anulam o professor, as escolas e as possibilidades de se construir uma educação diferenciada com um sentido libertador e emancipatório. Como já foi visto, os educadores encontram muitas dificuldades em sua trajetória, começando por sua formação cultural. Dessa forma, seguir as disposições estabelecidas pelas medidas governamentais torna o seu trabalho ainda mais extenuante. Com a justificativa de sanar as finanças do estado, a Secretaria de Educação do Executivo Estadual lança medidas contrárias à realização de um bom trabalho na sala de aula. Durante o mês de julho de 2007, alunos, professores, pais e demais integrantes da comunidade escolar foram pegos de surpresa quando, ao retornarem do recesso, encontraram o processo de “Enturmação” em pleno funcionamento, nome esse dado pela própria SEC para a unificação de turmas, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em alguns casos mantendo-se

classes multiseriadas. Essa ação tinha como objetivo sanar a falta de professores na Rede Estadual sem a necessidade de nomear professores concursados, isentando o Estado da responsabilidade que lhe é atribuída, ou seja, manter os custos da educação pública. Além de envolver a vida escolar de milhares de alunos, foram movimentados milhares de professores, causando um grande transtorno em sua vida funcional – muitos desistiram da carreira, exonerando-se de suas funções por não conseguirem lidar com três ou quatro escolas para completar a carga horária. Apesar da manifestação da comunidade escolar, dos sindicatos e do movimento estudantil, as autoridades (in)competentes não desistiram de levar adiante o projeto de sucateamento da educação pública. Tantas foram as "surpresas" que tiveram os educadores da rede estadual que os atos do governo geraram manifestações de vários setores, inclusive de jornalistas renomados. Juremir Machado da Silva, colunista do jornal Correio do Povo, assim caracterizou o Estado:

> Há quem considere o Estado como um instrumento das classes dominantes para controlar e oprimir trabalhadores. É uma posição tida por anacrônica e ideológica. Em contrapartida, há quem veja o Estado como a sociedade organizada para estabelecer regras gerais e prover o bem-estar de todos os cidadãos. É uma visão tida por romântica e ideológica. Cada vez mais, porém, o Estado pode ser visto como ente tentacular, desgovernado e capaz de infinitas e pequenas maldades contra aqueles que deve proteger e dos quais emana a sua legitimidade (CORREIO DO POVO, 21/08/07).

Tais políticas não sugerem ou caracterizam uma postura neoliberal, de isentar cada vez mais o Estado de seus compromissos, entre eles a educação? Além de toda a confusão causada com a "Enturmação", as verbas públicas destinadas às escolas estão sempre atrasadas. Desde o início do atual governo, as verbas jamais foram repassadas integralmente, com no máximo 70% do valor indo para as escolas. Faltam, pois, todo o tipo de materiais, desde o básico giz branco até outros como folhas, canetas, cartolinas etc., sem mencionar a carência de verbas para as despesas normais das escolas. Assim, fica difícil até para os defensores da atual administração alegarem que o dinheiro público está sendo usado da melhor forma possível, uma vez que tudo falta nas escolas. Nesse contexto, como exigir que os professores tenham uma postura diferenciada e novas concepções de educação? Novamente Juremir Machado da Silva em sua coluna de 23/08/07, expressa com propriedade sobre o papel do Estado:

> O maior paradoxo das sociedades emergentes (ou submersas?) como a brasileira diz respeito ao papel do Estado em nossas vidas: quer-se ao mesmo tempo, um Estado maior e um Estado menor. Exige-se que ele cobre menos impostos, restrinja-se a poucos domínios e consiga ser mais eficaz em todos os campos. Nada mal. Pede-se que o Estado tenha um número sempre menor de funcionários, gaste menos com pessoal e atenda a cada demanda de um cidadão mais rápido, com maior eficácia e sem margem de erro. Os críticos do estado inchado querem que o Leviatã se ocupe apenas de educação, saúde e segurança. Mas que as duas primeiras possam ser exploradas à vontade pelo setor privado. Restaria ao Estado ser um bom policial. A sua função primordial seria a de impedir a ralé de praticar ilícitos, mesmo quando atolada de miséria ou na falta de perspectivas, e de garantir a paz eterna da produção. É difícil explicar ao pobrerio que ele não deve incomodar.

Concordando com as afirmações acima e acrescentando que a classe dos trabalhadores em educação do Estado do Rio Grande do Sul – considerando-se as políticas públicas para a educação, as condições materiais, financeiras e morais de trabalho – encaixa-se perfeitamente na categoria dos oprimidos, como pode-se pensar a prática educativa? Existe algum tipo de motivação para promover um trabalho que extrapole o limite físico da escola e motive uma busca do conhecimento, uma construção e reconstrução de idéias e valores, questionando idéias pré-estabelecidas?

4.2 A PROFISSÃO DOCENTE E OS TABUS A SEU RESPEITO

Adorno, em seu ensaio *Tabus acerca do Magistério,* faz uma reflexão sobre os tabus ou a aversão que envolve essa profissão. A primeira grande questão a que se refere o filósofo constata uma repulsa que os próprios recém formados têm pela nova profissão: “Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativa.” (ADORNO, 1995, p. 97) Muitos motivos levam a essa antipatia, mas principalmente, como expressa o frankfurtiano, tem a ver com o que se encontra regulamentado para a profissão. Segundo ele, a imagem do Magistério como profissão de fome apresenta-se como uma aversão subjetiva e muitas vezes inconsciente à carreira. Quando fala em *tabus,* Adorno considera-os como sendo significações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, e também de outros, inclusive das crianças, com uma situação psíquica de dificuldades e preconceitos psicológicos e sociais; esses tabus retroagem sobre a realidade, convertendo-se em forças reais. O filósofo

vai mais além: “De uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas, como advogado ou médico, pelo prisma social, o magistério transmite um clima de falta de seriedade. (p. 99) Além de tais questões, ainda existe uma grande desigualdade entre os professores do magistério em nível de Ensino Fundamental e Médio e professores universitários. De acordo com Adorno, o menosprezo pela profissão de professor dá-se pela identificação de sua origem ainda na Idade Média como herdeiro do *scriba,* ou escrivão. Também se deve acrescentar, conforme o filósofo, as antigas referências de professores como escravos, onde o intelecto era separado da força física. “É certo que sempre detinha uma determinada condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobrevivem à divisão do trabalho”. (p. 102). Por outro lado, é inevitável a comparação da carreira do magistério com a dos profissionais liberais que não têm salário fixo, mas têm a liberdade de procurar maiores ganhos, pois se subordinam à disputa concorrencial, com melhores oportunidades não disponibilizadas pela hierarquia de servidor público; é essa liberdade que, de acordo com Adorno, lhes dá mais prestígio. Os funcionários públicos são invejados pela sua segurança, “mas desprezados por se assemelharem iguais a animais de carga, em escritórios fixos e a vida regrada pelo relógio de ponto”. (p. 103). Na mesma lógica de pensamento, Adorno compara o poder de juízes e funcionários administrativos com o do professor:

> Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis, não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado (ADORNO, 1995, p. 103).

Considerando ainda as importantes reflexões de Adorno acerca dos tabus referentes ao Magistério, outras colocações são pertinentes, como por exemplo, o cargo de mediador pedagógico do processo ensino aprendizagem, que impõe a função de convencer os estudantes sobre o que está sendo tratado. Para o frankfurtiano, esse seria um trabalho *pedagogizado.*

> O problema da verdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disto este seria *pedagogizado.* (Grifo do autor). Só isto já bastaria para dar às crianças, inconscientemente à impressão de estarem sendo iludidas (ADORNO, 1995 p. 104).

Na seqüência da reflexão, ainda existe por detrás do professor a questão disciplinar, a imagem daquele que castiga, mesmo que não existam mais os castigos físicos: a imagem do mais forte contra o mais fraco, o que configura um tabu, uma representação. Adorno ainda enfatiza questões importantes baseando-se na psicanálise, quando relaciona a imagem do professor com a figura do castrador exercendo um papel erótico frente a *adolescentes deslumbrados.* Também a relaciona àqueles que estabelecem fronteiras com os muros das escolas e por isso vivem plenamente fora da realidade, de certa forma nivelando-se à infantilidade de seus alunos. Adorno explica que quando os professores jogam futebol ou são *bons de copo* (grifo da autora), são mais populares, pois esses atos correspondem à sua imagem de *mundanalidade*. Pode-se acrescentar ainda o processo civilizatório, onde os professores têm a tarefa de transmitir os valores vigentes – o nivelamento – eliminando a natureza disforme, que retorna como natureza oprimida a partir das idiossincrasias, encontradas nos maneirimos da linguagem, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Isso tudo evidencia uma crítica ao processo educacional, fracassado em nossa cultura. Adorno (1995, p. 11) afirma que:

> Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o "ser homem" (grifo do autor) e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial, desempenham um papel.

Buscando suporte teórico na psicanálise, o filósofo afirma que muitas das dificuldades não superadas do professor se dão em virtude da não separação do seu trabalho objetivo e o seu plano afetivo pessoal, o que ocorre na maioria das profissões.

> Pois o seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser totalmente apropriado, sob o jugo dos seus objetivos altamente mediatos. Por princípio o que acontece na escola permanece muito aquém do esperado (ADORNO, 1995, p. 112-113).

Diante do exposto, fica o questionamento: o que fazer? Adorno propõe, mesmo considerando-se desautorizado para tal, primeiramente um esclarecimento dos próprios professores, dos pais e dos alunos que deveriam, segundo ele, conversar sobre tais problemas *tabus,* ainda que tal atitude não obtenha grandes resultados sob o ponto de vista do esclarecimento. Depois, dever-se-ia tratar os pontos nevrálgicos, ainda na fase de formação dos professores, advertindo-os que

em nenhum momento sua vida privada pode ser submetida a qualquer controle a não ser o do direito penal; devem enfim, contrapor-se à ideologia da escola sem negar algumas restrições que lhe são cabíveis e corrigir algumas deformações decorrentes dos cursos de formação profissional e com “os colegas mais antigos, haveria que se apelar simplesmente – mediante perspectivas problematizadoras – a que condutas autoritárias prejudicam o objetivo educacional que também eles defendem racionalmente.” (p. 115) Finalmente, a reflexão de Adorno é direcionada ao chamamento da escola para a função de trabalhar contra a barbárie, sendo esse um dos seus grandes objetivos, entendendo barbárie como o extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura.

4.3 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUINDO OU DESCONSTRUINDO BARBÁRIES?

A reflexão da presente seção se dá a partir das questões que fazem do cotidiano escolar e das práticas educativas elementos cujas características formam o que conhecemos, criticamos, discutimos e elogiamos sobre a escola pública.

A primeira reflexão pertinente acontece a partir da leitura do texto de Newton Ramos de Oliveira: Uma Organização Complexa: A Escola[9]. Nele, o autor expõe que o homem é o único ser que necessita de uma instituição que o prepare para o exercício da maturidade entre seus pares. Vale lembrar que a maior parte do tempo de crianças e adolescentes é dentro da escola; é nela que conquistam amizades, estabelecem relações, e de alguma forma são regrados, domesticados, podados, induzidos a se comportarem de determinada forma, a cumprirem horários e prazos, e preparam-se para o competitivo mercado de trabalho; com todas as contradições inerentes à experiência educativa, pode-se dizer que:

> É, portanto a escola um estágio preparatório para a maturidade e para o século. E contraditoriamente, é esta mesma instituição um obstáculo, ou pelo menos, um fator retardador da experiência da maturidade e de uma imersão adequada na contemporaneidade (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003 p. 123).

[9] OLIVEIRA, Newton Ramos de. *A Escola esse Mundo Estranho.* In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Org. Bruno Pucci, São Paulo: Vozes: 2003, 3. ed.

Essa ruptura estratégica e temporal com a família em favor de um amadurecimento revela uma consideração importante: nesse processo, os seres são gradativamente preparados para a sociedade e para adaptação aos valores morais e sociais por ela estabelecidos. Para as famílias, é um processo necessário a fim de que seus filhos se emancipem delas próprias, conforme afirma Ramos de Oliveira (2003, p. 124):

> As famílias entregam seus filhos à escola por algumas horas, durante anos seguidos para que consigam emancipar-se delas mesmas. Eis aí outro processo contraditório: as famílias sabem com uma consciência claro-escura, que para seus filhos integrarem à sociedade, precisam deste tipo de mediação que a escola faz. E, no entanto, pressentem, ressentidas, a ação da escola, cuja função é justamente contribuir para a emancipação e certa ruptura com os vínculos familiares.

Encaminhando a reflexão no sentido de que a escola mostra-se igual, e com o mesmo sistema educativo para uma sociedade complexa e com imensa diversidade cultural, percebe-se que não existe intenção ou possibilidade de métodos educativos serem orientados para uma transformação social. E, apesar de ter havido nos últimos anos uma crescente participação das camadas populares nos bancos escolares, com o discurso da democratização do ensino, o que se percebe de fato é uma completa diferenciação entre classes sociais. Se, por um lado, os filhos das elites têm acesso a um ensino que mantém costumes e objetivos da classe dominante, por outro os filhos dos trabalhadores ingressam precocemente no mercado de trabalho, dando continuidade a uma ordem pré-estabelecida.

Muitas das reflexões que faz Ramos de Oliveira (2003) são pertinentes para encaminhar as possibilidades da escola pública: terá esse espaço, por onde circulam as diferenciações sociais carregadas pelos estudantes de diferentes situações, e os traços evidentes da indústria cultural e da semicultura, a complexa tarefa de educar contra a barbárie, tal como propunha Adorno?

Fazendo um breve passeio histórico na intenção de expressar as origens da educação pública no Brasil, Akkari (2001) enumera quatro períodos principais de luta pela escola pública: o primeiro nos anos 30, com forte discussão entre católicos e leigos sobre a política educativa do país; entre os anos de 50 e 60, destaca-se o conflito entre defensores da escola pública e privada; no terceiro período destaca-se a implementação de uma educação tecnicista pela ditadura militar em 64, rompendo com movimento de alfabetização popular no país; finalmente o quarto, no início dos anos 80, ocasião em que, com o lento retorno à democracia, reinicia a aclamação

pela manutenção das classes populares na escola pública, erguendo-se a bandeira da democratização do ensino.

Adorno, ao dizer que a escola não contempla a realidade, e ao sugerir que existe uma espécie de falsidade transparecendo atitudes e comportamentos forçados, leva à reflexão: “Ou seja, que dentro das paredes da escola desenvolve-se uma vida que não é, de fato, a vida e que, portanto, todos os que lá se encontram em múltiplas atividades e reflexões estão *fora da vida* (grifo do autor).” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003, p. 133) Quando o ensino formal é uniformizado, o verbalismo da palavra torna-se sem significado, descontextualizado, prendendo o aluno à normas rígidas, e é entendido como *imóvel, imutável*, conforme expressa o autor, identificando o aluno com as normas do mercado de trabalho de fábricas, indústrias e empresas. Ramos de Oliveira (2003, p. 135) é incisivo ao afirmar: “Um elemento inerte, ao lado de outros elementos inertes, numa sociedade inerte.” Com tais características, como não afirmar a disseminação do pensamento alienante? Com as formas de avaliação puramente técnicas e classificatórias, lembrando a sociedade capitalista, “em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar típicos do capitalismo” (p. 136). É possível afirmar que as pedagogias trabalhadas na escola de modo geral não contribuem para uma superação do pensamento alienado; ao contrário, contribuem para a manutenção de consciências ingênuas. Conforme Saviani (1986, p. 66):

> Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e de alterá-los por si mesma.

A escola comete assim barbáries irremediáveis, pois anula as possibilidades transformadoras de crianças e jovens, impedindo sua manifestação espontânea e sua participação nos processos decisórios, que poderiam levá-lo à reflexão da organização escolar e das suas necessidades enquanto aluno. Foi possível perceber, com a realização da pesquisa, que se pode dar outro sentido à educação; apesar dos governos e das suas políticas públicas desafiarem de todas as formas os limites dos educadores e educadores, ainda é através da sua ação que alguma mudança poderá ser efetivada. Como afirma Saviani (1986), não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas na sala de aula, mas de articular o

trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. É certo que Saviani registrou as suas reflexões enquanto acontecia o processo de redemocratização do país, embora seja também possível afirmar que a nossa democracia ainda não está efetivada, uma vez que milhões de pessoas encontram-se ausentes das estatísticas oficiais e não têm voz ativa para exigir seus direitos constitucionalmente regulamentados. O que se pretende expor aqui é a importância do papel do professor na construção de uma alternativa ao que está posto. Foi perceptível também, através da pesquisa empírica, que o trabalho isolado do professor em sala de aula pode muito pouco, mas se existir orientação de um grupo de professores que queiram mudanças, estas serão possíveis, com a construção de projetos e objetivos que estabeleçam ações efetivas nessa direção. Em um primeiro momento, é preciso agir conforme expressa Saviani (1986, p. 83): "Daí o interesse em que os professores se submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem". Para Ramos de Oliveira (2003, p. 138), é preciso que o professor se analise e se liberte de inibições e limitações de origem cultural remota:

> É tempo de conhecer tabus para combatê-los e eliminá-los. [...] Como todas as instituições criadas pelo homem, a escola é ambígua, mas é ambígua porque, acima de tudo, é uma realidade dialética. Tem plasticidade, pode ser transformada.

4.4 PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO A PARTIR DA BASE FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE

Enquanto educadora, pensamos a escola com as possibilidades emancipatórias que podem ser promovidas,, considerando-a como um espaço de relações e diálogos. É possível problematizar a educação e suas conseqüências em uma sociedade neoliberal e capitalista e discutir suas possibilidades de emancipação social e alienação das consciências de modo geral; uma ideologia precisa de argumentação teórica. E o referencial teórico desse trabalho já se encarregou em fazê-lo. Quando se trata da sala de aula, da prática pedagógica com sentido emancipatório, com sentido libertador, a contribuição de Paulo Freire é importante, diante de tudo o que o autor produziu a partir da sua experiência como educador. Possivelmente existam outros teóricos que tenham sido ao mesmo tempo

críticos e propositivos, mas Freire é um dos que melhor define e exemplifica o ato educativo como práxis, como libertação social. Nosso referencial teórico parte das reflexões de Freire em alguns de seus trabalhos como: *Pedagogia da Autonomia, Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor, Professora Sim, Tia Não,* dentre outros com reflexões relativas à sala de aula e à prática docente.

Assim, a presente seção aborda as possibilidades de uma educação emancipatória a partir da sala de aula, da prática pedagógica e da relação professor/aluno.

É certo que muitos educadores, rompendo o limite da consciência ingênua, querem fazer outra educação, mudar suas aulas e sua postura, mas muitos também ainda não sabem como fazê-lo. Em diálogo com o professor americano Ira Shor, *em Medo e Ousadia,* Freire aborda justamente essa questão: como se transformar em um educador libertador? Durante a conversa os dois mencionam suas atitudes tradicionais e contam como aos poucos foram mudando sua prática. Chama a atenção leituras feitas por Freire de autores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego os quais, segundo o autor, introduziram a questão estética que envolvia liberdade e criatividade. E a criatividade está necessariamente relacionada com a liberdade. A lição que fica é: parece que há de se mudar a forma de relacionamento com o aluno, dando-lhe mais liberdade para criar, sem as imposições de regras e condicionantes. Diz Freire (2000, p. 31):

> Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse depois como a criatividade na pedagogia, está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade em aprender.

Freire nos ensina também, quando relata a condição social em que estudou e se tornou professor, que a melhor maneira de se relacionar com o aluno é aceitando sua condição, conhecendo e aprendendo sobre sua realidade, respeitando os seus saberes diferentes dos de um professor, mas nem por isso inferiores. Outro item importante é a experiência. A experiência social, de classe, a experiência de aprender e ensinar concomitantemente.

> O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso nós, enquanto seus professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para

> aprender pela experiência com eles, numa relação educacional, que é em si mesma, informal (FREIRE, 2000, p. 42).

A experiência de Freire ocorre principalmente através de seu trabalho com a alfabetização de trabalhadores adultos, embora a fundamentação da sua teoria possa ser compreendida em todos os níveis educacionais. A necessidade do respeito, do conhecimento da realidade, do fortalecimento de uma educação crítica, da realidade dos alunos providencia conteúdos com significados concretos e não puras abstrações. Considerar a liberdade e a criatividade é fundamental para assumir-se uma postura crítica e transformadora. Considerando o sistema escolar como um mecanismo de reprodução social, Freire (2000) fundamenta as possibilidades de uma educação libertadora. É importante ressaltar que a educação proposta por Freire é um dos passos em direção à educação emancipadora, analisada a partir de Adorno; este último aborda a educação de forma mais genérica, enquanto Freire a pensa a prática pedagógica propriamente dita a partir da sala de aula. Freire define assim a educação libertadora:

> A educação libertadora é fundamentalmente uma situação na qual, tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este para mim deve ser o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE, 2000, p. 46).

Em relação a métodos e técnicas, Freire é enfático: a possibilidade de se tornar um educador libertador não se encontra evidentemente em métodos e técnicas pois, conforme afirma o próprio autor, se fosse assim bastaria buscar meios mais atuais: “A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (FREIRE, 2000, p. 48) Contrapondo-se a todas as condições que deixam a escola engessada, o educador sugere que o professor seja o agente que ultrapasse os muros escolares, ou seja, a realidade histórica não pode estar desvinculada dos conteúdos trabalhados; pensando a educação com a possibilidade da transformação, ele a pensa não sob o ponto de vista da crítica, mas da resistência, aproximando-se do pensamento Adorniano; ele coloca como tarefa fundamental da educação libertadora, contrapondo a educação reprodutivista:

> Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser

> cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles que, cujo sonho político é reinventar a sociedade, ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante (FREIRE, 2000 p. 49).

A postura do professor e seus atos são indispensáveis no desenvolvimento de uma aula tradicional ou de uma aula libertadora. A iniciativa de dotar a sua palavra de significados e sonoridade é um passo importante, assim como uma postura dialógica, oferecendo aos alunos um distanciamento crítico daquilo que está sendo estudado para que se possa ter a profundidade necessária na busca de uma aprendizagem verdadeira, e para que haja construção e participação dos alunos no processo.

Percebendo o presente trabalho como uma busca por práticas emancipadoras e considerando as propostas freireanas de educação libertadora com um vigor indiscutível para alcançar os objetivos desse trabalho, julgamos fundamental a análise de alguns pontos da obra Pedagogia da Autonomia. Pensando a autonomia como um dos principais argumentos da emancipação, as reflexões em torno das propostas de Freire consolidam a importância da prática educativa nesse processo, justificado a partir da posição de Freire: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto.” (FREIRE, 2004, p. 13). Alguns subcapítulos dos capítulos I, II e III: *Não há docência sem discência, Ensinar não é transferir conhecimento, Ensinar é uma especificidade humana,* respectivamente, serão problematizados a fim de pensar o ato educativo como uma das possibilidades de uma educação emancipadora.

Ao iniciar o capítulo I – *Não há docência sem discência*- Freire argumenta que os saberes ali discutidos são necessários a todos os educadores, independentemente de sua opção política ou ideológica. No entanto, adverte para a importância de uma reflexão quando o assunto é formação docente e prática educativo-crítica. Destacamos um dos pontos importantes da argumentação de Freire:

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 2004, p. 22).

A partir da afirmação acima, fica evidente a importância da relação entre educador/educando, sujeitos e objetos no processo formativo. A partir do conhecimento da realidade, e mesmo em níveis diferenciados, quem forma forma-se e re-forma-se, conforme explica o educador. Por outro lado, quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. Compreendendo-se a dimensão do que foi exposto, aumenta em muito a responsabilidade de quem precisa conduzir e mediar o processo. Por isso compreende-se que ensinar vai além do puro ato de transferir conhecimentos. É perceptível o vigor do pensamento freireano na seguinte afirmação:

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem às condições de objetos um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004, p. 23).

Durante a realização da pesquisa na Escola Bibiano de Almeida, uma das preocupações centrais da Equipe Diretiva, constante no projeto da escola, é salientar o aluno como a razão de ser da escola e ter pelos seus saberes e experiências o total respeito e consideração, muito embora, para alguns professores, esse respeito seja sinônimo de permissividade e desautorização. Esta última postura é encontrada na maioria das escolas - apesar de esmagados pelas políticas públicas para a educação, ainda existe, por parte de um grande número de profissionais da educação, uma postura autoritária frente aos alunos, como se o ato de conhecer ficasse centrado exclusivamente no professor.

A presente reflexão realça que o ensinar/aprender abrange a postura de quem pensa e age a educação como uma prática democrática. Como coloca Freire (2004, p. 24): “Ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo”.

Na continuidade da reflexão de que não há “docência sem discência”, Freire (2004) aborda outras questões importantes para a prática do “educador democrático”. Dentre elas, destacamos: *Ensinar exige rigorosidade metódica.* No contexto do rigor, Freire (2004) aponta para categorias importantes do processo ensino-aprendizagem: a capacidade crítica dos educandos deve estar sempre sendo reforçada, bem como sua curiosidade e insubmissão. Supõe, assim, que cabe aos professores instigar, auxiliar, persistir na construção dos conhecimentos, não admitindo uma postura bancária, de apenas transmissão de informações. “Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto é ensinado e

apreendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos" (FREIRE, 2004 p. 26).

Fica claro é que é impossível de se trabalhar criticamente utilizando-se um método mecânico e memorizador. O perigo de tal atitude é afastar os alunos de sua realidade histórica, fazendo com que percam o interesse pelo assunto trabalhado, de modo que essa realidade acabe por virar mais um dado *desconectado do concreto* (p. 27).

Assim, o educador propõe a possibilidade do *pensar certo.* "Só na verdade quem pensa certo, mesmo que ás vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas." (FREIRE, 2004, p. 27-28).

O autor manifesta a importância do papel do educador ao ensinar a pensar certo: com curiosidade, com crítica, com pesquisa, com invenção e reinvenção; assumindo a posição de sujeito histórico e inacabado, que tem a importante tarefa de, a partir da dúvida epistemológica, construir e reconstruir conhecimentos, tendo como meta uma educação crítica e transformadora. Essa posição indagadora que se dá a partir do desvelamento de algo, onde as propostas da crítica e da curiosidade andam lado a lado, e que leva da ingenuidade à criticidade, conforme palavras de Freire, exige uma postura que considere a ética e a estética. Para o autor, a prática docente precisa levar em conta os caminhos da beleza e da decência. É nesse sentido que, quando somos ou quando estamos sendo alguém. temos a possibilidade de escolher, valorar, decidir, opinar, intervir. Por isso, segundo o autor, nos fazemos seres éticos. Portanto, é tarefa do educador a crítica permanente àquilo que o autor chama de desvios fáceis, pelos quais por vezes somos tentados. Para Freire (2004, p. 33):

> É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Com a reflexão acima, fica a certeza de que pensar certo requer pensar segundo princípios éticos, coerentes, que provoquem uma mudança de comportamento. Como afirma o autor, cabe a quem muda assumir a mudança, pois não é possível mudar e fazer de conta que nada mudou. "É que todo pensar certo é radicalmente coerente" (FREIRE, 2004, p. 34).

Na seqüência, o ato de *pensar certo,* e de assumir uma postura ética diante dos educandos, exige. como Freire afirma; “corporeificação das palavras pelo exemplo.” Nesse sentido, a importância da palavra e sua conexão com a prática são fundamentais: alinhar o discurso à prática talvez seja uma das mais difíceis tarefas para o educador. Do que vale defender as classes populares e ao mesmo tempo aderir pragmaticamente à proposta neoliberal? É por isso que, conforme Freire, o pensar certo está relacionado com a prática. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar para o aluno se: ‘sabe com quem está falando’. (2004, p. 35) Da mesma forma, o pensar certo exige do educador e dos educandos uma visão de mundo que acolha o novo, o diferente, como também o velho, que se renova e preserva sua validade. Para Freire, faz parte do pensar certo a rejeição mais enfática a qualquer tipo de discriminação, seja de raça, classe, gênero, que “[...] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36). Assim, as possibilidades transformadoras do *pensar certo* são constituídas a partir do entendimento – não de um entendimento mecanicista, burocratizado, transferido, mas de um entendimento que implica diálogo, comunicação, construção. Afirma Freire (2004, p. 38):

> A grande tarefa do sujeito que pensa certo, não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a intelegibilidade das coisas, fatos, conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir a compreensão do que vem sendo comunicado.

Quando se reafirma a importância do aluno para o trabalho docente e as implicações da formação desse trabalho e de sua intervenção na vida dos educandos, faz-se necessário cotidianamente uma reflexão acerca da prática. As perguntas: O que faço? Para que faço? A favor de quem? Ou contra quem? devem ser permanentes no exercício da auto-avaliação, pois “A prática docente, crítica, do pensar certo envolve o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38) A intencionalidade do fazer pedagógico num sentido progressista envolve ações e rupturas que tornam a prática docente complexa. No capítulo II da Pedagogia da Autonomia, quando o autor se propõe a refletir sobre a questão *Ensinar não é transferir conhecimentos,* fica evidente principalmente a coerência que se faz necessária na prática docente, uma vez que é necessário não só apreender tais

argumentos nas dimensões ontológicas, epistemológicas, e pedagógicas, mas também vivenciar, testemunhar e insistir nessa afirmação.

Freire pondera sobre a coerência entre a teoria e a prática (2004, p. 48):

> O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento (grifo do autor), já criticando sua *extensão* (grifo do autor), já deve estar envolvida nela, e nela, a construção, já deve estar envolvendo os alunos.

A postura necessária ao educador comprometido com a transformação é difícil e complicada, pois exige o rompimento com paradigmas estabelecidos e principalmente o ato de assumir diante dos outros e dos fatos e, segundo Freire (p. 49), ante nós mesmos, a condição de pensar certo. Mas a exigência do pensar certo vai além:

> O clima do pensar certo não tem nada a ver com as fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo (FREIRE, 2004, p. 49).

A consciência de que ensinar não é transmitir conhecimentos necessita da experiência e da vivência do pensar certo, que requer por sua vez coerência entre teoria e prática. Assim, o educador crítico reflete e percebe que sua condição de "ser vivo" e humano conduz para uma condição de *inacabamento.* Ou seja, sua experiência no mundo está relacionada com as relações que mantém, com o meio em que vive, com a cultura que lhe cerca e na qual ele se constrói enquanto sujeito. Freire (2004, p. 50) argumenta: "O inacabamento do ser ou sua inconclusão, é a própria experiência vital. Onde há vida, há inacabamento". Como seres em construção, nos tornamos repletos de possibilidades para optar, construir, escolher, romper com paradigmas e sujeitos a grandes ações, como também podemos ser responsáveis pela indiferença, covardia e injustiça. Assim, podemos ou não nos tornar éticos. Freire (2004, p. 52) afirma: "Só seres que se tornam éticos podem romper com a ética". Essa condição de humano, que nos torna seres eternamente em construção, é que justifica a conduta de humildade e humanidade perante os educandos. Enquanto educadores, percebendo-nos inacabados com a responsabilidade de problematizar essa condição junto aos educandos, somos conscientes, podemos intervir, romper, ir além. Essa possibilidade surge como uma etapa importante da tomada de consciência e da nossa ação no mundo.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo, de que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto* (grifo do autor), mas sujeito da História (FREIRE, 2004, p. 54).

A consciência de que estamos sempre em construção não nos exime da responsabilidade de estarmos nos complementando e buscando nossa atuação no mundo, aprendendo com esse movimento. Somos, portanto, e nos tornamos por isso, seres educáveis. E se assim nos fazemos e nos percebemos, temos o dever, na nossa prática educativa, de vivenciarmos com os alunos essa condição, para que o saber, como diz brilhantemente Freire (2004), torna-se sabedoria.

Na seqüência da análise da Pedagogia da Autonomia, entendendo-a como leitura fundamental para qualquer educador que se considere crítico e progressista, fica evidente a relação de saberes e aprendizagens, importante no momento em que se objetiva a fundação de uma educação verdadeiramente libertadora. A consciência da condição de seres inacabados conduz a outro saber, também abordado por Freire (2004): o respeito à autonomia dos educandos. Este tópico é de extrema relevância, uma vez que a busca feita ao longo do presente trabalho é por um tipo de educação que ajude na construção de sujeitos autônomos. É possível perceber-se a influência Kantiana no pensamento Freireano, quando o último afirma que o respeito à autonomia e à dignidade de cada educando é um *imperativo ético* associado à liberdade. O professor que desrespeita a curiosidade, gosto, inquietude, linguagem dos educandos, como também o professor que deixa de cumprir a sua responsabilidade de ensinar, de propor limites à liberdade do educando, (...) está rompendo, transgredindo os princípios fundamentais éticos da nossa existência (FREIRE, 2004, p. 60). Junto à ética, soma-se uma prática que seja coerente com o respeito à identidade e à autonomia dos educandos. Comumente entramos em conflito ao questionarmos quando somos autoritários demais e licenciosos demais. Tal tensão confunde muitas vezes autoridade com autoritarismo e liberdade com licenciosidade. Essa questão, também levantada por de Freire (2004), sugere que, na busca de resolver essa contradição, usemos, pois, o *bom senso:*

> É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo, não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 2004, p. 61).

A compreensão do bom senso envolve o respeito à autonomia, à identidade e à dignidade dos educandos, como também requer do professor coerência em suas ações, sugerindo a necessidade de corporificar a palavra pelo exemplo. No entanto, outras tarefas no exercício do bom senso são importantes: o conhecimento, o rigor metódico, a desconfiança, a avaliação moral dos fatos, como forma de evitar a contradição do que se faz com o que se pensa ou fala. Dessa forma, pressupõe-se uma prática educativa que, respeitando os educandos, leve à uma avaliação crítica das qualidades que a experiência educativa fornece e que são indispensáveis no fazer docente.

> As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (FREIRE, 2004, p. 65).

O bom senso revela que, associada à condição de educador, encontra-se a exigência de respeitar e compreender as necessidades e limitações do educando; assim, é preciso desenvolver a humildade e a tolerância. Na exigência de se reconhecer como um educador progressista está o exercício de aceitar e respeitar os que se assumem como diferentes em suas ações e reflexões. Por outro lado, também faz parte do bom senso a compreensão de que a condição de educadores nos coloca a tarefa de brigar pela educação, por melhores salários e condições de trabalho. Freire (2004) diz que o risco que se corre com tanto descaso com a educação brasileira, advindo em parte do poder público, é que movidos pelo cansaço, possamos ficar indiferentes diante de situações que exijam a nossa real intervenção. A importância da organização política, consciente na defesa da educação pública, é um fundamento na prática dos educadores. A sua disposição em estar reinventando as formas de lutar é uma necessidade e uma alavanca na busca de uma educação emancipadora. Mais ainda, é um exemplo de intervenção no mundo. Por isso, a experiência educativa se faz cada vez mais exigente. Não basta apenas a consciência do inacabamento e da inconclusão, ou a intervenção política na realidade, ou ainda a busca curiosa pela capacidade de aprender. É preciso também *apreender.* Tal capacidade requer a compreensão da substantividade do que foi aprendido. Essa postura exige um movimento gnosiológico de aprender e ensinar e a responsabilidade de entender a educação não só como diretiva, mas também como artística, política, que leva ao sucesso, e

que também envolve medos e frustrações. Isso implica em perceber que não é possível tentar ingenuamente igualar o papel que se exige do professor com o do aluno, diferentes um do outro. A especificidade da tarefa do professor não é anulada; ao contrário, cabe justamente ao professor contribuir para que o aluno seja ativo e participante na sua formação e na sua busca por aprender.

Na difícil arte de ensinar, de estar na escola, convivendo com as diferenças e encontrando marcas sociais que rompem com o direito de ser e com a dignidade de estar no mundo, é imprescindível a máxima de que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". Freire (2004) ao fazer esta afirmação, coloca a História como algo em movimento, mutável. "O mundo não é, ele está sendo". O conhecimento da realidade, a posição que assumimos diante da sociedade, remete-nos à responsabilidade, não apenas de nos adaptarmos às condições sociais, como se elas fossem determinantes, mas também de intervirmos, o que, para o autor, é uma tarefa complexa e geradora de novos saberes. O que não é possível é manter-se uma posição ingênua e de neutralidade diante dos fatos.

> Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo, de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção,* que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade.(Grifos do autor) (FREIRE, 2004, p. 77).

A necessidade do desvelamento social, a problematização e o questionamento do presente e do futuro, das mazelas sociais a que estamos por vezes condicionados, oprimidos, sugerem que tenhamos uma postura de *resistência* diante das situações que se nos apresentam. O saber fundamental que fica aos olhos dos educadores críticos é que mudar é difícil, mas é possível. A partir dessa convicção é que será possível programar uma ação político-pedagógica.

Nesse momento, fica evidente a associação que se pode fazer entre o pensamento de Paulo Freire, com o de Theodor Adorno, relacionando a Pedagogia Crítica com a Teoria Crítica e a importância de ambos os autores na construção de uma educação humanizadora, crítica, libertadora e autônoma. Se, em alguns momentos de sua obra, Adorno pôs a nu os problemas sociais e o destino de uma racionalidade subserviente ao sistema de dominação, em outros encontrou na psicanálise as reflexões necessárias para fazer da educação um mecanismo de resistência contra as barbáries geradas por esse modelo de sociedade. Da mesma

forma Freire, enquanto educador envolvido com os problemas sociais gerados pelo capitalismo, denunciou como o sistema se aproveita da educação para manter a ordem de pobreza e opressão; indo mais além, anunciou mecanismos de resistência, dentro do próprio sistema educativo, onde a tomada de consciência da realidade é fundamental para promover uma transformação social. Tal comparação entre os autores tem a intenção unicamente de argumentar a relevância de ambos, cujos pensamentos se complementam para refletir sobre educação e sociedade, dentro do espaço escolar.

Na continuação da análise da obra Freireana, onde a prática docente é problematizada, refletida e proposta na tentativa de instigar os educadores progressistas a tomarem uma atitude de mudança, a afirmação de que “Ensinar é uma especificidade humana”, é alimentada pela competência profissional e pela segurança na autoridade de educador, que consegue a partir dessa possibilidade, rever-se, aceitar-se, discutir suas posições e respeitar a liberdade do educando. Em sua análise, Freire (2004) discorre sobre as qualidades indispensáveis aos educadores democráticos que não querem exercer a sua autoridade com autoritarismo. Destaca a generosidade, onde o “clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2004, p. 92). Sobressaem-se elementos importantes nesta reflexão de Freire, onde há uma teia de relações entre a ética, a liberdade, a disciplina, a esperança, a responsabilidade, a autonomia e a coerência. Assim, naturalmente, o comprometimento com o exercício do magistério requer ao professor que ele se revele aos alunos, desde sua maneira de ser à sua maneira de pensar.

> Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem, tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que eu faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2004, p. 96).

Essa questão é muito importante na medida em que o espaço escolar é um espaço político e por isso não é neutro. Freire (2004) afirma que esse espaço é um “texto” que deve ser lido e interpretado, escrito e reescrito. Por isso, na medida em que ele for tratado com solidariedade, mais possibilidades de aprendizagem

ocorrem. O autor também chama a atenção para o momento em que o espaço pedagógico torna-se ou é identificado como reacionário, “(...) o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* (grifo do autor) os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser de maneira neutra” (FREIRE, 2004, p. 98).

Com a compreensão de que a educação não é neutra, Freire (2004) corrobora com o que foi amplamente defendido neste trabalho: a educação é uma forma de intervenção no mundo e, conforme afirmado na Revisão de Literatura, servirá tanto para uma atitude reprodutora quanto emancipadora da sociedade, ressaltando-se que nossa ação enquanto sujeitos da nossa história vai ser determinante na busca e na forma de intervenção. E é essa condição de humanos que faz da educação um processo e não algo determinado, posto, concluído. Freire (2004, p. 98) diz: “Intervenção que além dos conhecimentos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante, quanto o seu *desmascaramento*”. (Grifos do autor)

Para Freire (2004), é um erro determinar a educação só como reprodutora da ideologia, como também é um erro pensar que somente através da educação poderá haver a *desocultação* da realidade. A compreensão mecanicista e ingênua da história é que condiciona a refletir sobre a educação como uma condição alheia ao movimento da história. Por um lado, há o sectarismo ideológico que impede uma visão mais ampla do nosso papel na sociedade ou “um subjetivismo materialista que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico.” (FREIRE, 2004, p. 99); por outro, há os interesses dominante, de grupos que erguem a bandeira da educação conforme seus interesses e os interesses do próprio mercado. Ocultam fatos, propagam e estimulam avanços técnicos conforme suas próprias necessidades.

Desse modo, o educador democrático percebe a educação como uma prática ideológica e não neutra que precisa, em todos os seus níveis, ser tratada como tal para que de fato possa ser uma forma de intervenção no mundo. Defende Freire (2004, p. 102):

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de

> esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

A prática educativa foi neste capítulo discutida para que se pudesse compreender a sua importância e complexidade quando se pretende assumir a posição de educador progressista e democrático, quando se deseja trabalhar a favor da emancipação humana. A citação acima, brilhantemente refletida e exposta pelo filósofo/educador Paulo Freire, demonstra e afirma que a tarefa de educador vai além de simplesmente repassar conteúdos. Tal prática precisa de estudo, pesquisa, método, autoridade e responsabilidade com o trabalho assumido, com aqueles que sonham, crescem, aprendem, orientam-se e movimentam-se no decurso da história, construindo e desconstruindo realidades, conforme sua ação de sujeitos que se constroem conforme sua práxis social.

Depois de refletir sobre a prática docente, envolvendo as políticas públicas que a cerceiam ou que a estimulam, percebendo os tabus que envolvem sua ação político-pedagógica na sociedade e no espaço escolar, propõe-se, com base no pensamento freireano, uma reflexão mais apurada sobre a prática docente e o ato educativo, de extrema importância na busca liberdade e da emancipação humanas na construção de uma sociedade diferente, mais justa e com igualdades de condições e oportunidades para todos.

5 CONCLUSÃO

Como foi possível verificar no decorrer deste trabalho, o interesse no tema "Educação e Emancipação" possibilitou uma densa reflexão sobre os limites e possibilidades da educação pública, considerando-se as políticas públicas, a ideologia do sistema vigente e a ação da comunidade escolar. Compreender que a escola, apesar de cumprir o papel de Aparelho Ideológico do Estado, também tem um caráter transformador, como local de relações e desafios, inegavelmente provoca reflexão sobre temas importantes da atualidade e levou-nos a investigar: *Como se constituem e permanecem as experiências emancipatórias na escola pública*?

Em um primeiro momento, foi necessário pensar a educação e a escola a partir de algumas teorias que as caracterizam: teoria da reprodução social e teoria da transformação social. Assim, foi demarcado o campo teórico que deu sustentação para se pensar e pesquisar o problema proposto. O primeiro capítulo reflete sobre o sentido das experiências educacionais emancipatórias e tem três eixos importantes: primeiro, faz uma análise da sociedade atual, tentando situar em que condições atua a educação escolar; em um segundo momento, apresenta uma reflexão sobre ideologia, mostrando o quanto a força do sistema influencia nas relações escolares, nas práticas docentes e pedagógicas, uma vez que é visível a herança da pedagogia positivista ainda nos tempos de hoje. A partir dessa análise, fica evidente que se deve destacar e propagar práticas e experiências alternativas, levando em conta a dificuldade de se propor idéias opostas e diferentes dentro do sistema; em um terceiro momento, apresenta a proposta de uma Teoria Crítica de Educação, utilizada como ponto de referência para identificar quais práticas podem ser ditas *emancipatórias.* A partir dos pensadores da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno e Horkheimer, juntamente com Kant, foi construído um conceito de emancipação. Tal conceito é sustentado a partir das premissas: reflexão crítica das relações sociais, auto-reflexão crítica e o comportamento voltado para resistência e transformação, assim como a possibilidade da autonomia, do uso público da razão,

do pensar por conta própria e da oportunidade de expressar o que se pensa. Com esse embasamento, fomos para escola investigar a problemática deste trabalho.
No decorrer do processo de investigação, adotamos como metodologia de análise o *tipo etnográfico,* ou seja, recolher a maior quantidade possível de dados disponíveis através da observação, de entrevistas e da análise documental da escola e todos os elementos que pudessem colaborar para responder a questão de como se constituem e permanecem as experiências emancipatórias na escola pública. Assim, observamos algumas aulas, recreios, reuniões, palestras; conversamos com pais, alunos, professores e funcionários e analisamos os documentos da escola: Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos e Regimento Escolar. Com todos os dados disponíveis e com o referencial teórico escolhido, organizamos os dados e elaboramos uma resposta.

Foi possível perceber, então, que as experiências emancipatórias se constituem a partir primeiramente, de uma situação-limite. No caso da Escola investigada, havia inicialmente uma infinidade de problemas e de situações que faziam com que ela estivesse na iminência de fechar, o que motivou, um grupo de professores com a mesma intenção a se organizarem para reverter o quadro existente. Ou seja, houve uma *orientação,* uma *pré-disposição* para a mudança, ou o chamamento para a responsabilidade, para a *desacomodação* e o estabelecimento de um objetivo maior: o atendimento ao aluno para que a educação a ele proporcionada estivesse a caminho da emancipação humana e política. Por isso, o trabalho coletivo foi determinante. No coletivo, aparece a participação de todos os segmentos na construção do projeto da escola; os momentos decisórios, a opinião de todos tinha o mesmo peso. Um exemplo foi a construção dos documentos da escola: ali foram contemplados atividades e argumentos importantes que direcionam o trabalho coletivo; esses não podem ser apenas documentais. É necessário que aconteçam na prática diária, não só dos professores, mas de todos que têm interesse em que o projeto se realize. Obviamente, nem todos os que trabalham naquele ambiente se identificam com as propostas da escola; por isso ocorrem conflitos e debates que primam pelo crescimento coletivo, mas que também afastam profissionais que têm uma outra visão de mundo e de educação. Outro ponto relevante é a complementação teoria/prática. No decorrer do ano, os professores precisam fazer leituras sobre teorias pedagógicas para argumentar nos debates e aprimorar a prática educativa. Concluímos que todo processo descrito só é viável

quando há um grupo de pessoas que tenham o comportamento crítico e que chamem os demais para assumir cada um suas responsabilidades. Assim são constituídas as experiências emancipatórias, que permanecem quando se fortificam, de modo que o trabalho realizado com o aluno e para o aluno possa incentivar os pais a manterem seus filhos na escola, obrigando assim a mantenedora a dar suporte às propostas dela oriundas. A escola, tem o desafio de recriar e reafirmar esta postura.

O último capítulo: *Os Conflitos da docência: entre a libertação e a sobrevivência* traz uma reflexão a partir das nossas experiências como educadora, acrescidas do conhecimento adquirido no processo de pesquisa, tanto nas idas a campo, como com nas leituras do referencial teórico para a construção deste relatório. Fazemos uma análise das políticas públicas para a educação no RS neste momento histórico, suas limitações e, posteriormente, a partir do pensamento freireano, uma proposição de educação pública popular voltada para a democracia, emancipação e liberdade.

Ficam registradas, com a realização desta investigação, as preocupações de uma educadora em demonstrar as dificuldades por que atravessam todos os membros da comunidade escolar em proporcionar uma educação de qualidade, tendo em vista o sistema vigente, destacando-se as reais possibilidades de uma transformação social, *também*,a partir da educação. Não somos ingênuos de pensar que somente através dela, mas sim com ela, podemos proporcionar, a médio e longo prazo, reflexão, auto-reflexão crítica e um comportamento voltado para a resistência e transformação, como já dizia Adorno. E é principalmente sabermos que a busca da emancipação é um processo, uma construção, que não se ocorre instantaneamente, mas que requer a superação de obstáculos e a constante condição do *vir a ser*, que nos torna homens e mulheres sujeitos, construtores e responsáveis pela nossa história. Esperamos que, com este trabalho, outros educadores sejam incentivados a buscar a sua própria emancipação humana e política, processo por nós assumido e que queremos desenvolver como profissional que tem consciência de suas responsabilidades e deveres enquanto comprometida com a democracia e com a liberdade.

6 BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. 3. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. T. W. **Educação e Emancipação.** São Paulo. Paz e Terra: 1995

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos |Ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 1985

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **As políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo.** Revista Espaço Acadêmico. Disponível em: <http://www.espacoacadamico.com..br.> n. 13 – Junho/2002 – Acessado em: outubro/2005.

ASSOUN, Paul- Laurent. **A Escola de Frankfurt.** São Paulo: Ática, 1991.

BATISTA, Sueli Soares dos santos. **Teoria Crítica e Teorias Educacionais:** uma análise do discurso sobre educação**.** Revista Educação e Sociedade Disponível em <http://www.scielo.br.> n. 73**,** Ano XXI – Dez/2000 – Acessado em: outubro /2005.

BOGDAN, Robert; BINKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 628.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora Sim, Tia Não:** Cartas a Quem Ousa Ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'agua, 1989.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** In Coleção Os Pensadores – Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

JAEHN, Lisete. **Educação para Emancipação em Adorno**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Floriano de Souza Fernandes e Raimundo Vier. Rio de janeiro: Vozes, 1985.

_____. Immanuel. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Textos Filosóficos. Portugal: Edições 70, 1964.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MAAR, Wolfang Leo. **A Indústria (Des)educa (na)cional:** Um Ensaio de Aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **A Questão Judaica.** In: Manuscritos Econômicos Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O Capital:** Crítica da Economia Política: O Processo de Produção do Capital. Trad. Reginaldo Santana. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio e Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PUCCI, Bruno org. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia.** v. III. 6. ed. São Paulo: 2003.

RAMOS – DE – OLIVEIRA, Newton. **A escola esse mundo estranho.** In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Org.Bruno Pucci. 3. ed. Petrópolis/RJ; São Carlos SP: Vozes, EDUFSCAR, 1994.

TIRAMONTI, Guillermina. **Los Imperativos de las Políticas Educativas de los 90**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, v. 23, no. 1-2 [citado 2007-03-13]. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acessado em: 10/03/07.

ZUIN, Antônio Álvares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno:** O poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2001.

_____. Seduções e Simulacros – **Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução**. In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS DOS ALUNOS

1) Profissão

2) Idade

3) Nome (opcional)

4) Há quanto tempo o seu filho/ sua filha estuda aqui no Bibiano de Almeida?

5) Em que série ele (a) está?

6) Como você avalia a escola?

7) Como você avalia o rendimento do seu filho?

8) De que forma você acha que esta escola pode contribuir para o futuro de seu filho?

9) De modo geral como você avalia a educação no Brasil?

ANEXO B - MODELO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

1) Idade:

2) Série:

3) Há quanto tempo você estuda no Bibiano de Almeida?

4) Antes de estudar aqui, você já estudou em alguma outra escola?

5) De que forma você pensa que o Bibiano ajuda na sua formação?

6) Conta algo que tu tenhas aprendido aqui que nunca mais vais esquecer.

7) Das coisas que a escola oferece o que tu mais gostas?

8) Como tu avalias a escola: professores, funcionários, equipe diretiva e os projetos oferecidos?

ANEXO C – MODELO DE ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS

1) Há quanto tempo você trabalha na escola?
2) Como você avalia o projeto desenvolvido na escola?
3) Qual a sua função para a continuidade do projeto?
4) Identifique pontos positivos e negativos do trabalho realizado na escola.

ANEXO D – MODELO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1) Há quanto tempo você trabalha na escola?
2) Como você avalia o Projeto Político Pedagógico da escola (possibilidades e dificuldades)?
3) Quando se refere a sua prática pedagógica, qual seu principal objetivo ao entrar na sala de aula?
4) E o que você faz para alcançá-lo?
5) Você acha que a sua concepção de educação está de acordo com o projeto da escola? Em caso negativo, como faz para realizar o seu trabalho?
6) O que você julga mais difícil na sua rotina de trabalho?