

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



Dissertação

POR UMA PEDAGOGIA CIDADÃ, INTEGRANDO:
ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Rubyra Mara Munhóz de Andrade

Pelotas, 2009

Ruby Mara Munhóz de Andrade

Por
Ruby Mara Munhóz de Andrade

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Kieling

Pelotas, RS, Brasil.
2009

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

A553p Andrade, Rubya Mara Munhõz de.
 Por uma pedagogia cidadã, integrando: escola,
 família e comunidade / Rubya Mara Munhoz de
 Andrade. – Pelotas, 2009.
 119f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade
 de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

 1. Educação libertadora. 2. Pedagogia cidadã. 3.
 Integração. 4. Cidadania. 5. Diálogo. I. Kieling, José
 Fernando, orient. II. Título.

CDD 370.193

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**POR UMA PEDAGOGIA CIDADÃ, INTEGRANDO:
ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

Elaborada por

Ruby Mara Munhóz de Andrade

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Fernando Kielling
(Presidente/Orientador)

Prof^a Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo

Prof. Dr. Euclides Redin

Pelotas, agosto de 2009

Dedico

Aos profissionais da Educação, Assistência Social e Saúde que buscam o inédito viável e lutam pela educação como possibilidade de emancipação social, resgate da cidadania e direitos humanos negados.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por permitir-me estar viva e neste espaço de tempo experimentar a convivência com seres humanos brilhantes, que lutam e acreditam na melhoria do mundo a partir da educação.

Agradeço por ser professora e ter encontrado motivos para sonhar, acreditar e buscar caminhos possíveis na luta esperançosa pelo inédito viável a partir de uma educação libertadora.

Ao meu esposo Marcos Antônio companheiro e incentivador incondicional e a meus filhos: Marcos Eduardo, Douglas e Lucas, que partilham a minha luta por um mundo melhor.

A meu mestre e orientador Prof. Dr. José Fernando Kieling, que ousou e confiou nas potencialidades deste projeto.

Aos professores Doutores Euclides Redin e Heloísa Helena Duval de Azevedo, que com muita sabedoria e sensibilidade apontaram caminhos, sugestões e questionamentos sobre o projeto de pesquisa.

Aos professores, Doutores da Universidade Federal de Pelotas, que muito têm colaborado neste projeto e na minha formação como profissional e ser humano.

A Secretaria Municipal de Educação de Bagé, a Secretaria de Ação e Assistência Social e a Secretaria de Saúde, por apoiarem e acreditarem em uma proposta de integração e trabalho em rede.

A comunidade educativa, pais, alunos, professores e equipe diretiva que sempre expressaram confiança, desejo e interesse em integrarem-se, buscando a realização de um trabalho de construção coletiva e prática social libertadora.

Aos colegas do curso de mestrado, pelo companheirismo e solidariedade.

A Lucimara Pereira Rodrigues agente social, a Veraci Machado Brião e Eclair de Almeida Machado, instrutoras das oficinas de trabalhos artesanais, companheiras de sonho e construções de práticas emancipatórias junto à comunidade e pais.

A equipe técnica: Ana Aleluia Porcíncula psicopedagoga, Christiane Mansur psicóloga e Fernanda Torres assistente social, que sempre acreditaram na importância e eficácia de um trabalho educativo e preventivo em rede.

Enfim, a todos e todas que durante este tempo histórico, incentivaram-me, acreditaram e contribuíram de forma utópica e profética para a realização desta pesquisa: Meu eterno e fraterno agradecimento!

Escola

*Escola é...
...o lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente
Gente que trabalha,
Gente que estuda,
E alegre, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente,
Professor é gente,
O aluno é gente.
Cada funcionário é gente,
E a escola será cada vez melhor,
Na medida em que cada ser se comporte
Como colega,
Como amigo,
Como irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os
lados."
Nada de conviver com pessoas e, depois
descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
Que forma a parede,
Indiferente,
Frio,
Só.
Importante na escola não é só estudar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se amarrar nela.
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
Estudar,
Crescer,
Fazer amigos,
Educar-se,
Ser feliz.*

Paulo Freire.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas

POR UMA PEDAGOGIA CIDADÃ, INTEGRANDO: ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Autora: Rubya Mara Munhoz de Andrade
Orientador: José Fernando Kieling
Pelotas, agosto de 2009.

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, no município de Bagé/RS. A preocupação temática deste trabalho centra-se na ampliação da abrangência social e histórica da escola, integrando profissionais da educação, alunos, pais, pessoas da comunidade, instrutores e técnicos da assistência social e saúde em um trabalho em rede. Assim a investigação buscou analisar as possibilidades e viabilizar a integração, o diálogo, a autonomia e construção de práticas cidadãs e emancipatórias entre Escola x Família x Comunidade e refletir sobre o mesmo a partir de categorias freireanas. A metodologia adotada aproxima-se dos parâmetros que caracterizam a pesquisa participante e a etnografia. Desenvolveu-se através do acompanhamento e construção de propostas e atividades coletivas na escola, buscando-se compreender a maneira como a integração, o diálogo e a participação são propostos e ocorrem na escola.

Percebeu-se o espaço escolar, como propício ao desenvolvimento de uma **“PEDAGOGIA CIDADÃ”**, uma pedagogia voltada ao diálogo, à integração dos homens, de seus saberes e da superação dos limites postos por ou sobre eles. Uma pedagogia que se funda no amor ao outro, na fé nos homens, na esperança, no respeito a sua palavra, no respeito a sua cultura a partir de uma educação libertadora.

Neste sentido, a pesquisa constituiu-se a partir das categorias cidadania, diálogo e integração em Freire e discute os efeitos e contingências dessas ações integradas e protagonizadas na e a partir da escola.

Palavras-chave: integração, cidadania, diálogo, Paulo Freire, pedagogia cidadã.

ABSTRACT

Master's Degree dissertation
Postgraduate program in Education
Federal University of Pelotas, Rio Grande do Sul, Brazil

This paper presents the results of a research performed at Julieta Villamil Balestro County School for Children's Education, located in the county of Bagé, Rio Grande do Sul State, Brazil. The main thematic interest of this job is centered upon the broadening of the school's social and historical spanning through an integrational work involving education workers, students, parents, community members, social workers, and health professionals within a tightly-bonded network. Therefore, our investigation aimed toward analyzing possibilities and rendering viable this integration, as well as dialog, autonomy and the building of practices to further citizenship and emancipatory procedures among School x Family x Community, plus a reflection on said processes from a Freirean viewpoint. The methodology adopted is a close one to the parameters that signal participative research and ethnography. It was developed throughout observation and the setting up of collective proposals and activities inside the school, all the while trying to understand the ways through which integration, dialog and participation can be proposed and actually occur within a school environment.

The school space was perceived as adequate to the implementation of a "Citizens' Paedagogy", to wit, a set of teaching methods turned toward colloquy, human integration, their knowledge, and the superation of such limits that are set on them or adopted by themselves. This sort of paedagogy is based upon the love of one another, the faith in mankind, hope, respect to our own word once given, and respect to culture from the baseline of a freedom-leading education system.

According to these lines, the research was built from the categories, citizenship, dialog, and integration, as defined by Freire and it discusses the effects and contingencies of such activities when integrated and acted upon in the school and around its area of influence.

Keywords: integration, citizenship, dialog, Paulo Freire, Citizens' Paedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro referencial para elaboração do Projeto Político Pedagógico segundo Danilo Gandin.....	45
QUADRO 2 – Esboço inicial para elaboração das concepções políticas do grupo.....	45
QUADRO 3 – Quadro demonstrativo das concepções políticas construídas pelo grupo.....	47
QUADRO 4 – Quadro demonstrativo das concepções políticas e pedagógicas construídas pelo grupo.....	48
QUADRO 5 – Quadro demonstrativo das concepções políticas, pedagógicas e ações integradoras construídas pelo grupo.....	51
QUADRO 6 – Quadro de pesquisa utilizado na metodologia de projetos.....	57

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE QUADROS.....	09
APRESENTAÇÃO.....	11
I. UM CAMINHO DE LUTA E ESPERANÇA: DESAFIOS, SONHOS E INQUIETAÇÕES.....	15
II. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
2.1 Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro.....	19
2.1.1 “O nascimento da escola”, uma conquista da comunidade.....	19
2.1.2. O espaço educativo na creche e pré-escola de Educação infantil, possibilidades de Emancipação.....	22
2.1.3 Lendo o passado para compreender e transformar o presente: a história do surgimento da creche e pré-escola no Brasil).....	23
2.1.4 Aspectos pedagógicos e metodológicos na creche e pré-escola a favor da vida.....	28
2.1.5 O educar na educação infantil, intrinsecamente ligado ao cuidar.....	31
2.1.6 Educação problematizadora, refletindo e construindo uma práxis mais humana.....	35
2.1.7 A escola e a comunidade, necessidade de integração e reflexão.....	42
2.1.8 Podemos sonhar! Ensaio de cidadania.....	44
2.1.9 A construção do projeto político pedagógico e os primeiros conceitos elaborados pela comunidade.....	47
2.1.10 Sonho possível: primeira atividade constitutiva de integração escola x comunidade.....	49
2.1.11 Ações grávidas de esperança.....	51
2.1.12 Metodologia de projetos, problematizando, construindo e apropriando-se do mundo.....	55
III. A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS E EMANCIPATÓRIAS.....	62
3.1 Os grupos da horta e de artesanato na escola.....	66
IV OS GRUPOS FORMADOS A PARTIR DA ESCOLA.....	70
4.1 Grupo “Mulheres guerreiras do bairro Passo das Pedras”.....	70
4.2 Grupo “Pedagogia Cidadã na Escola Estadual Frei Plácido”.....	72
V. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE.....	75
5.1 A integração numa perspectiva freireana.....	75
5.2 A educação dialógica e o diálogo.....	78
5.3 O diálogo começa na busca do conteúdo programático.....	80
5.4 A cidadania em Paulo Freire.....	81
VI. A PESQUISA CONTINUA.....	84
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

APRESENTAÇÃO

O ponto de partida deste trabalho foi minha atuação como gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, no município de Bagé – RS.

Pretendo compreender as possibilidades e como fazer da escola um espaço dialógico, de esperança e de integração entre os professores, pais, famílias e a comunidade do entorno escolar. Assim, a problemática desta pesquisa constitui-se na seguinte questão: **É possível o desenvolvimento de uma Pedagogia cidadã na escola, provocando a integração dos profissionais da educação, alunos, pais e demais pessoas da comunidade, a fim de realizar um trabalho coletivo de leitura de mundo e conscientização das pessoas, incentivando-as ao enfrentamento e à mudança de atitude face as situações de negação à vida e o exercício do protagonismo social no espaço público que lhes pertence?**

Buscou-se, no aprofundamento do referencial bibliográfico, o mapeamento das categorias freireanas para percepção e análise de atividades integradoras entre Escola x família e comunidade, seu acompanhamento e suas mediações de processo.

A investigação é tensionada pelas categorias freireanas de integração, diálogo, cidadania, autonomia e ação colaborativa de enfrentamento de limites históricos.

Os autores estudados no decorrer da investigação – e que ajudam a entender melhor as tarefas postas no projeto, foram, além de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Balduino A. Andreola, Luis Henrique Sime Poma, Moacir Gadotti, Danilo Gandin, Gomercindo Ghiggi, Romeu Streck, Euclides Redin, José Fernando Kieling, István Mészáros, Lev S. Vigotsky, Marilena Lima, Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Lúcia de Souza Freitas, Cleoni Fernandes, Ana Maria Araújo Freire, Sérgio Pedro Herbert, Naura Syria Capareto Ferreira, Moacir de Góes, Christiane Martinatti Maia, Maria Ozanira da Silva e Silva, Celso Vasconcellos, Jean Piaget, Sonia Kramer, Jussara Hoffman, Sérgio Trombeta, Carlos Trombeta, José Jaime Zitkoski, Márcia Teixeira Sebastiani, e sua sustentação em Karl Marx, quase todos vinculados a concepções históricas de educação.

O trabalho está estruturado em seis capítulos:

No primeiro capítulo, resgato etapas de minha trajetória de vida e de formação profissional, refletindo os motivos que me levaram à construção desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a história da criação da Escola de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, no município de Bagé-RS, espaço rico para iniciar e desenvolver esta pesquisa. Relato a gestação de uma relação de diálogos, integração e esperança entre a escola, comunidade e as famílias, e provooco uma reflexão sobre a realidade histórica, seus limites e as possibilidades da escola nesta situação de pobreza.

No terceiro capítulo, explico a construção de atividades integradoras e emancipatórias a partir da horta na escola.

No quarto capítulo, relato os desdobramentos da pesquisa. A constituição do “Grupo Mulheres Guerreiras”, do Bairro Passos das Pedras, e “Pedagogia cidadã”, um trabalho em rede, integrado com profissionais da área da saúde, educação e assistência social, desenvolvido na Escola Estadual Frei Plácido.

No quinto capítulo, busco alicerçar minhas práticas nas reflexões acerca das categorias integração, cidadania e diálogo em Paulo Freire. Esse referencial teórico permite perceber, analisar, refletir, compreender, interagir e contribuir na investigação, explicitando melhor as questões implicadas na prática.

No sexto capítulo, explico questões referentes aos “procedimentos metodológicos” adotados, elucidando os procedimentos planejados e desenvolvidos para a realização da pesquisa e realizo uma reflexão sobre o que representou para mim – enquanto ser humano e educadora – a realização desta pesquisa.

Esta pesquisa busca, enfim, através de práticas pedagógicas que querem se aproximar das concepções freireanas, refletir sobre mediações e possibilidades da construção coletiva de ações integradoras da e com a escola, os pais e a comunidade do entorno escolar, constituindo-se assim em uma pesquisa rigorosa e comprometida com o registro dos desafios, limites e possibilidades que se constituirão neste processo.

Almejo, esperançosamente e rigorosamente, contribuir na construção de práticas educacionais libertadoras, que possibilitem o resgate do homem enquanto

sujeito presença no mundo, capaz de “ser mais¹” e de, conscientemente, buscar o inédito viável² a partir do desvelamento da realidade³ e de sua transformação.

Durante a pesquisa, serão utilizados dentre outros os seguintes instrumentos:

Entrevistas: enquanto instrumento de pesquisa, visa captar a partir do diálogo os gestos, sinais, hesitações, sentimentos, crenças, valores expressos pela voz e pelas expressões corporais. Poderá apresentar-se de forma estruturada ou semi-estruturada, captando do entrevistado o que ele considera mais importante sobre o tema pesquisado.

Observações participantes: constitui-se na observação e registro dos acontecimentos, indo além das verbalizações. Numa atitude colaborativa procurar-se-á, a partir da inserção social da pesquisadora, sua identificação e compromisso com a atitude dialógica fraterna, esperançosa e comprometida com a transformação social.

Questionários: serão utilizados na coleta dos dados referentes aos processos de integração e diálogo estabelecidos, bem como as práticas libertadoras construídas pelo grupo da escola (professores, alunos, equipe diretiva, funcionários), pais e comunidade do entorno escolar, bem como os desafios a serem observados e limitações neste processo, combinando perguntas fechadas e abertas.

A pesquisadora terá o compromisso de aplicar o questionário bem como auxiliar no esclarecimento de dúvidas, caso venha a ocorrer.

Aos instrumentos acima citados, serão enriquecidos aos documentos da pesquisa: fotos, filmagens, CDs, cadernos de campo, atividades realizadas pelos alunos, atividades elaboradas pelos professores, materiais didáticos, materiais confeccionados pelas mães e comunidade do entorno, cartas, informativos e demais

¹ Ser mais, em Jaime José Zitzoski (2008, p.380), relata que na obra Pedagogia do oprimido, Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu ser mais.

² O inédito viável, em Ana Maria Araújo Freire (2008, p.231e234), relata que Paulo Freire criou e usou pela primeira vez esta palavra/categoria “inédito viável” na pedagogia do oprimido. É uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. A transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e de todas.

³ Desvelamento da realidade, em Moacir Gadotti (2008, p.351), relata que para Paulo Freire, não é possível, que a leitura da realidade seja um esforço intelectual que uns façam e transmitam para os outros. La é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

documentos que favoreçam a compreensão e análise do tema da pesquisa a ser investigado.

I. UM CAMINHO DE LUTA E ESPERANÇA: DESAFIOS, SONHOS E INQUIETAÇÕES

Fazendo memória de minha trajetória de vida, nascida no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Bagé, filha de professora Estadual e pai funcionário público, desde o berço recebi as primeiras lições sobre o valor do estudo, da ética, e da educação, numa visão humana e popular.

Minha vida escolar, desde a pré-escola até a escola normal, desenvolveu-se em escolas públicas, onde presenciava e percebia a importância de uma educação popular e pública de qualidade para todos, como imprescindíveis para o processo de democratização da educação e de promoção da justiça social. Da mesma forma, percebia a relevância e as consequências do testemunho de profissionais da educação, vocacionados ou não, que assumiam profissional e responsavelmente a docência.

Acredito hoje, que esta é uma das causas que me motivaram à escolha deste assunto para desenvolver a pesquisa: “Querer refletir a necessidade e importância da ampliação do papel da escola na comunidade, a fim de garantir uma escola democrática e de qualidade para “TODOS”, principalmente para aqueles que se encontram em situação de opressão e desigualdade social”.

Assim, a minha história de vida, mistura-se ao projeto de pesquisa, quando, de forma indignada, não aceito as situações de injustiça, fatalismo e acomodação diante da realidade, e sim, procuro vislumbrar a partir da educação possibilidades de resignificação da realidade, buscando alternativas para realização dos “inéditos viáveis”.

Entendendo desta forma, percebo que a busca e reflexão em torno dos limites e contingências que dificultam a prática de uma educação libertadora e democrática nos espaços educacionais, deve ser ainda mais persistente. Faz-se necessário perceber o que dificulta na prática educativa, o desenvolvimento de uma educação comprometida com a esperança, a alegria, o diálogo amoroso, a fé nos homens e o amor. É necessário afirmar a educação para um projeto social a favor da vida, como escreve Andreola (1993, p.41):

[...] deveria ser um novo desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição.

Desta forma, acredito na importância de um olhar direcionado à promoção e à prática de uma educação verdadeiramente humana.

Minha trajetória pessoal como estudante teve seu início em 1969 na pré-escola, onde me recordo as situações de extremo cuidado e carinho que cercavam todas as atividades. Lembro-me em especial o nome de minha primeira professora, “Vânia”, que contribuiu significativamente por desenvolver em mim, o prazer pela escola.

De 1970 a 1978, realizei o primeiro grau em diferentes escolas estaduais e em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, por onde meu pai como funcionário público era transferido. Com esta experiência desenvolvi a facilidade de adaptar-me às diferentes realidades de cada escola e às diversidades de cada cidade.

De 1979 a 1982, já fixando residência em Bagé, realizei a escola normal, na Escola Estadual Justino da Costa Quintana, onde descobri minha paixão pelo magistério. Neste mesmo ano de 1982, com 17 anos, comecei a faculdade de Pedagogia, e para custeá-la dava aulas particulares.

Em 1983 com dezoito anos, consegui minha primeira oportunidade de emprego em uma escola particular Franciscana, Colégio Espírito Santo, onde por treze anos tive a oportunidade de vivenciar um ambiente educativo com uma proposta libertadora. Escola onde muito aprendi e percebi a importância da valorização humana na educação. No mesmo ano aprovei em concurso público municipal e comecei então a trabalhar dois turnos e à noite continuava os estudos.

Em 1986 conclui o curso de Pedagogia com Especialização em Orientação Educacional, pelas Faculdades Unidas de Bagé.

Em 1988, conclui a Especialização em Supervisão Escolar.

De 1988 a 2000, Coordenei o Educandário São Benedito, instituição mantida pela Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, trabalho educacional comprometido em oferecer o acesso às crianças carentes, a uma educação de qualidade.

De 2000 a 2002, dirigi em Bagé o Sesquinho, escola do SESC de Educação Infantil. Durante este período realizei muitos cursos e estágios no Rio de Janeiro,

estudando a metodologia de projetos, oportunidade que contribuiu significativamente em minha experiência na Educação Infantil.

De 2002 a 2005, fui convidada pela Secretária de Educação do município de Bagé, a coordenar a Educação infantil do município. Oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica e sua função social.

Em 2003, organizei a primeira turma de especialização em Educação Infantil no sistema de EAD, e constituímos um grupo de estudos, a fim de ampliarmos o nosso olhar e nossa prática educativa na Educação Infantil.

Em 2004, conclui a especialização em Educação Infantil, e em 2005 assumi a direção da Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, onde desenvolvi esta pesquisa.

Em 2007, ingressei na Universidade Federal de Pelotas, buscando alicerçar os projetos sonhados e as práticas vivenciadas com base teórica e crítica, necessária na caminhada educativa, com vistas a uma educação verdadeiramente libertadora.

Hoje completando vinte e seis anos de magistério particular, municipal e estadual, desempenhando função como professora, pedagoga, orientadora educacional, supervisora escolar, tutora de cursos de Pedagogia e gestora educacional de Escola pública e popular, várias foram as situações para refletir o papel da educação, ou mais especificamente, de suas práticas, tanto na sua função social de humanização e promoção humana, quanto como fator de sectarização, exclusão, marginalização e omissão frente às situações de contradição que invadem seus espaços.

Percebo-me, enquanto profissional da educação, comprometida com a denúncia das situações de injustiça social, que tornam as práticas educativas descomprometidas da intencionalidade de perceber o homem como sujeito, homens-mundo ⁴.

Se a educação em meios populares, não estiver a serviço da justiça social, da transformação do homem e da sua realidade histórica, qual seria seu objetivo?

⁴ Homens-mundo - categoria em Paulo freire (2005, p.85), que explica que, não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que seu ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos.

A escola que se quer libertadora, se personifica em esperança, amor, alegria e fé. Há e cria-se espaço para criar e transformar, questionar, falar, manifestar, interagir, unir e intervir em situações desumanizadoras.

Isso pode vir constituindo-se uma dimensão central na perspectiva freireana, nossa opção por uma educação com responsabilidade e com ética.

Conforme Freire (2000, p.67),

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Como se percebe, temos grandes desafios na busca de uma educação libertadora, pois vivemos em um contexto marcado pela violência, opressão, e injustiça social, onde as pessoas se desumanizam e não encontram espaço e condições históricas adequadas para a realização da sua vocação ontológica⁵. Assim, em nossas escolas, os profissionais, os pais e os alunos sofrem as contingências deste processo desumano e respondem, ora afirmando possibilidades, ora referendando as condições de exclusão, miséria e opressão.

Desta forma, acredito que problematizar as práticas educacionais a partir da escola, enfrentando as situações-limites⁶ que negam aos seres humanos a possibilidade de “ser mais”, é uma forma de ampliar a abrangência histórica entre a **escola x família x comunidade**, enfrentando o isolamento, e buscando a superação das situações de injustiça social.

⁵ Vocação Ontológica - Freire in Sérgio Trombeta e Luis Carlos Trombeta (2008, p.423). Este conceito é essencial para o desenvolvimento de todo o pensamento antropológico, filosófico e pedagógico de Paulo freire, pois é a partir da compreensão da nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais, onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história que podemos pensar o processo educativo e a possibilidade e humanização, libertação histórica.

⁶ Situações-limites, em Freire: In Cecília Irene Osowski (2008, p.384) são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Relata Cecília, que Paulo Freire (2008, p.386) propôs o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito viável a ser buscado e experienciado.

II. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro

2.1.1 “O Nascimento da Escola”, uma conquista da comunidade

Foi inaugurada no dia 27 de abril de 2005, no Bairro Castro Alves, a Escola Municipal de Educação Infantil “Julieta Villamil Balestro” no município de Bagé, RS.

A comunidade deste bairro há muito tempo solicitava a construção de uma Escola de Educação Infantil, que atendesse às crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade. Assim, através do orçamento participativo e da participação de alguns segmentos da comunidade mobilizados pelo presidente do bairro, tornou-se realidade este espaço de educação em Bagé.

O orçamento participativo constitui-se em um mecanismo de democracia participativa. Ele tem como objetivo, estimular a participação comunitária a partir de assembléias abertas e etapas progressivas de negociação, onde se decidem as prioridades para aplicação do orçamento público.

O que acontece nesta forma democrática de decisão é a passagem do poder de uma elite burocrática para a sociedade, que começa a ter vez e voz ensaiando os primeiros passos de cidadania.

Neste contexto, encontro em Freire embasamento teórico que aborda importante questão com relação a convicção de que a mudança é difícil, porém possível.

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometamos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2000, p.88).

Alegrava-me intensamente, perceber este movimento de participação surgir na comunidade, a partir da criação da escola.

A Escola de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro surgiu em Bagé/RS, tendo a capacidade para atender a um número de 96 crianças distribuídas desde o

berçário até a pré-escola. Esta escola veio trazer à comunidade, a esperança da possibilidade de luta por melhores condições de vida, enquanto seus filhos receberiam a educação e os cuidados que uma creche e escola proporcionam.

Fui designada, pela Secretária de Educação, para realizar as atividades iniciais de organização da escola e contato com a comunidade (matrículas, recebimento dos materiais, recepção aos professores e funcionários, planejamento das primeiras atividades). Aguardava a aprovação da contratação de uma diretora para a escola, pois na época coordenava a Educação Infantil do município, desenvolvendo minhas atividades profissionais na SMED⁷.

Meu período de gestora deveria ser somente durante os primeiros meses de preparação e instalação da escola, mas, o vínculo com a comunidade, os diálogos estabelecidos e o desejo por ver nascer e construir um novo projeto de educação, a partir de uma comunidade, fez-me permanecer na escola. Esta escola, que nascia com propostas de engajamento popular, fazia-me ter esperança e acreditar que a partir da educação, poderíamos ver surgir novas relações educacionais construídas com princípios de democracia, participação, consciência da situação histórica, enfrentamento e busca da transformação da realidade social injusta.

Estes primeiros diálogos com a comunidade aconteciam de forma horizontal, amorosa e comprometida. Estabeleciam-se aí laços de amor à vida, de desejo de transformação, de respeito ao ser humano, à sua condição de luta e resistência diante dos limites postos.

Enxergar a esperança ressurgir no olhar daquele que a vida lhe negara o direito de dignamente ser humano, fazia-me querer estar e ficar naquele espaço que para mim constituía-se em uma proposta de vida, uma proposta pessoal. Percebia o que representava a construção da escola para aquela comunidade e a possibilidade de construção de uma ***pedagogia verdadeiramente cidadã***.

Passaram-se dois meses neste processo de organização e deu-se a inauguração da escola. Para minha alegria, a comunidade solicitou ao prefeito em ato público que eu ficasse pelo menos um ano na comunidade, para começarmos um trabalho integrado: escola e comunidade.

⁷ SMED, sigla que significa Secretaria Municipal de Educação.

Desta forma, acreditando na educação como possibilitadora de práticas sociais, humanas, solidárias e libertadoras, aceitei a oportunidade de “ficar”, na esperança da construção coletiva dos sonhos, em conformidade com Streck (In FREIRE, 2008, p.173), quando se refere que,

“a esperança é “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico”. A desesperança, por seu turno, é a esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca ou na desesperança ou no desespero”.

Devido ao alto nível de fragilidade social, a escola no bairro representava muito mais do que educação, representava a garantia da preservação de direitos à vida de muitas crianças, pois lhes garantia a alimentação e os cuidados mínimos de higiene e saúde.

Assim, após vinte e seis anos de magistério e práticas docentes em diversas modalidades e setores educacionais, sentia-me privilegiada por estar participando e construindo com o grupo, um trabalho que trazia a todo instante a relação dialética entre a teoria educacional e a vida.

Um trabalho que, como prática efetiva, não encontrava soluções e respostas em receituários e cartilhas, mas sim no coração, no olhar esperançoso, na palavra de cada pai, professor, e crianças que buscavam dias melhores, acreditando na possibilidade de melhoria de vida a partir da educação e da escola no bairro. Acreditavam nas possibilidades de ver surgir uma **“pedagogia de gente”, “uma pedagogia cidadã”, “uma pedagogia que diz “SIM” à vida, uma pedagogia construída por todos e para todos.**

Neste contexto, Freire (2000, p.64), refere-se que,

“é neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível”.

Percebia assim, a criação da escola de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, como uma possibilidade de surgimento de uma nova forma de se pensar e fazer educação.

Uma educação construída e integrada às reais necessidades da vida das crianças e famílias, onde o espaço público ampliava-se em possibilidades de práticas dialógicas e libertadoras, que oportunizavam os primeiros ensaios de cidadania.

2.1.2. O espaço educativo na Creche e Escola de Educação Infantil, possibilidades de emancipação

Início esta reflexão questionando o próprio título acima.

Será que o objetivo primeiro da criação das creches e atendimento em Pré-escolas sempre teve um caráter educativo e pedagógico?

Será que existiu, e ainda hoje existe um cuidado dos pais, quando buscam uma vaga para seus filhos em creches e pré-escolas, com o caráter ideológico subjacente, nas práticas e propostas educacionais desenvolvidas?

Os profissionais e gestores das creches e Escolas de Educação Infantil estão conscientes das concepções ideológicas subjacentes às suas propostas educacionais e de abrangência social das práticas metodológicas que desenvolvem?

A quem servimos?

A que servimos?

Por que servimos?

O que queremos ver surgir?

Trago estas questões, que considero imprescindíveis, pois me auxiliaram às primeiras leituras da realidade e encaminhamentos da pesquisa.

Percebia, particularmente a partir da realidade da Escola pesquisada, que as famílias apresentavam pouco poder aquisitivo, e que a necessidade dos pais de forma imediata era ter acesso à creche ou à Escola de Educação Infantil, para garantir o atendimento às necessidades básicas das crianças para a manutenção da vida: alimentação e cuidados, que a família apresentava dificuldades em garantir.

Neste primeiro momento, não havia uma preocupação com o caráter ideológico que todo o processo de educação traz, bem como, com o tipo e qualidade de proposta educacional. A disputa entre os pais era simplesmente em torno da vaga, que geralmente era em número menor que a quantidade de famílias necessitadas.

Estas questões que considero imprescindíveis quero trazer nesta introdução, pois, auxiliaram-me às primeiras leituras da realidade e encaminhamentos da pesquisa.

Percebia assim, a necessidade urgente de uma retomada histórica da criação da Educação Infantil e das creches no Brasil, para que, compreendendo os conceitos e relações históricas do passado, pudéssemos entender o presente, e de forma crítica e consciente buscar sua transformação.

Começamos então os estudos com o grupo de professores na escola, buscando a reflexão da ideologia subjacente existente na proposta pedagógica escolhida pela escola. O objetivo desta reflexão foi perceber que a prática educativa não é neutra, e que muitas vezes de forma ingênua assumimos práticas que não privilegiam a transformação social, e sim a dominação, o silenciamento e a acomodação.

2.1.3 Lendo o passado para compreender e transformar o presente: A história do surgimento das creches e pré-escolas no Brasil

Para entender os motivos de nossa prática educativa e os conceitos socialmente elaborados, precisamos realizar uma revisão histórica. Para auxiliar-me sobre o aprofundamento teórico, neste capítulo, recorri à pesquisa de Márcia Teixeira Sebastini.

Iniciando esta caminhada histórica, precisamos ter um olhar atento e crítico, às reais circunstâncias, que fizeram surgir as creches e pré-escolas no Brasil.

A creche no Brasil, de acordo com Sebastiani (2003, p.32), surge acompanhando a “estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho”, ou seja, ia desde a saída da mulher-mãe de casa e sua absorção no mercado de trabalho, até uma visão de mais longo prazo, em preparar pessoas nutridas e sem doenças.

O atendimento à Infância até 1900, ou seja, do período colonial até o início do século XX, foi precário, pouco se fez a favor das crianças que viviam na pobreza. Alguns poucos projetos que se desenvolviam não tinham uma preocupação com as condições de vida e desenvolvimento das crianças e sim com o caráter higienista, e se dirigiam contra o alto índice de mortalidade infantil.

Estes projetos eram idealizados, a partir de grupos privados (associações beneficentes de senhoras e grupos de médicos), sem a preocupação ou mesmo a participação de órgãos governamentais.

Neste período, no Brasil, existiu a CASA DOS EXPOSTOS, também chamada de Roda. De acordo com Moncorvo Filho (1926), tratava-se de um lugar onde eram deixadas as crianças não desejadas. A criação da Roda foi feita por Romão de Mattos Duarte, que preocupado com o excessivo número de crianças abandonadas nas ruas e portas de igrejas das cidades maiores, decidiu doar recursos para que a Santa Casa de Misericórdia fizesse esse atendimento. Na época, constatou-se um dado assustador: em 13 anos de funcionamento, havia nas rodas 12 mil crianças e apenas mil sobrevividos.

Percebe-se nas creches desta época, a forte presença de filhos ilegítimos (frutos da união entre escravos ou entre escravos e senhores) e a precariedade das condições de atendimento ao conjunto das crianças.

Constata-se, que todos estes fatores com relação ao tratamento dado as crianças, estava atrelado às condições educacionais, sociais, políticas e econômicas da época, bem como, a ausência de estruturas de saúde pública. Mesmo assim, culpavam-se as famílias por não cuidarem de seus filhos, e de forma preconceituosa, aos negros escravos pela proliferação das doenças.

No período de 1900 a 1930, as fábricas começaram a empregar operários que passaram a se qualificar e politizar enquanto trabalhadores, estabelecendo contato entre si e com movimentos operários que ocorriam na Europa, e desta forma, começavam a protestar contra as precárias condições de trabalho e de vida.

Estrategicamente, os empresários, procurando enfraquecer esses movimentos, começaram a conceder alguns benefícios sociais, criando vilas esportivas, clubes sociais e também algumas creches e escolas maternas para filhos de operários.

A creche nesta época passou a ser defendida por sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, mais especificamente, com a preservação e reprodução da mão-de-obra operária. Neste período surgiam grupos privados, com a intenção de minimizar a indiferença que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Um destes grupos foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro,

que realizava atividades com a finalidade de diminuir a mortalidade infantil. Junto a estas atividades foram criadas creches, jardins-de-infância e maternidades.

Em 1919, com apoio da equipe fundadora do Instituto, foi criado o Departamento da Criança, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas que acabou sendo mantida pelo Sr. Moncorvo Filho, pessoa reconhecida pela sua dedicação e proteção à infância.

O Estado começou a preocupar-se com a criança em 1922, quando organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, mas ainda com um tratamento aos problemas infantis de forma superficial e demagógica. As conclusões foram de que as finalidades da creche eram: combater a pobreza e a mortalidade infantil; atender os filhos dos trabalhadores, mas com uma prática que reforçava o lugar da mulher no lar e com os filhos; e promover a ideologia da família.

De 1930 a 1980, continuava-se culpando as famílias pelas condições de vida das crianças, negando as questões referentes à injustiça social, consequência da desigualdade de classes sociais existentes no país.

No município de São Paulo, a partir da criação do Departamento de Cultura, tendo como diretor Mário de Andrade, escritor e intelectual da época, começam a estruturar-se os “Parques Infantis”. A ideia dos parques era de dar atendimento às crianças de 3 a 6 anos de idade e também às de 7 a 12 anos, fora do horário escolar. O parque oferecia à criança de família operária o direito à infância, a brincar e ao não-trabalho, dando ênfase ao caráter lúdico e artístico.

Em 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, a legislação trabalhista previu que deveria haver creches em todos os estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres. Infelizmente, sabemos que até hoje essa lei não é cumprida na sua íntegra.

Também neste período, foi criado o Departamento Nacional da Criança, no Ministério da Educação e Saúde. Mais tarde foram separadas a saúde e educação, e durante 30 anos o atendimento à criança foi centralizado pelo ministério da Saúde, onde se enfatizava a assistência médica-higiênica.

De acordo com Sebastini (2003, p.35), em 1950 foi realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas no Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação. Chegou-se a conclusão que as “medidas de ordem morais”, eram as que estavam tendo maior destaque, então se voltou a realizar-se os concursos de

robustez, que premiavam os bebês mais saudáveis, assim julgando “as más e boas mães”.

Em nenhuma oportunidade eram discutidas as reais situações de vida destas camadas da população, e sim, empregadas medidas moralistas que inculcavam a elas a culpa da situação de vida limitadas que viviam.

De acordo com Sebastini (2003, p.35), concomitantemente às questões moralistas, vão chegando às creches os discursos psicológicos que refletiam o movimento psicanalista e defendiam a relação da criança com a mãe. Tais discursos procuravam demonstrar que a ausência da relação afetiva da mãe-filho, em determinados momentos da infância, tornava-se irreversível, podendo produzir “personalidades delinquentes e psicopatas”. Assim defendia-se a idéia que a ida da criança para creche, privava-a dos cuidados maternos, o que acarretaria sérios prejuízos em seu desenvolvimento mental, físico e social. Como consequência, deixou-se de valorizar a educação em ambientes coletivos e passou-se a promover um modelo de creche que substitui a mãe. Como se isso fosse possível! As mães por sua vez que precisavam dos serviços das creches passaram a sentirem-se culpadas. Desta forma, a creche torna-se um “mal necessário”, ou seja, o ideal é que as crianças ficassem em casa, com suas mães, mas, se isso não fosse possível, e para elas não ficarem sozinhas em casa abandonadas, aceitava-se a creche.

Começando a década de 1960, entrava nas creches outra corrente de pensamento. Os discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural e da sua solução, a partir de uma educação compensatória, cita Sebastini (2003, p.35).

Esta tese da privação cultural baseava-se na concepção de que só havia um modelo de criança: a da classe média, e assim, as outras crianças desfavorecidas economicamente comparadas a estas crianças-modelo eram consideradas “carentes” e “inferiores”. Acreditava-se que lhes faltavam certas atitudes e conteúdos, e assim eram consideradas “privadas culturalmente”. Segundo esta concepção, a solução encontrada era a da educação compensatória, ou seja, a creche e a pré-escola iriam restituir todas essas carências e privações. A pré-escola tinha a responsabilidade pela mudança social do país.

A partir da década de 1970, a educação Infantil e a educação nas creches, passam a ser de interesse dos setores oficiais. Há alguma relação dessa posição

com a aceleração do desenvolvimento industrial e com o rebaixamento geral de salários.

Nesta mesma década ocorre a profusão de movimentos sociais, e com eles surge, entre outras, uma proposta de creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade, superando os limites tradicionais.

Em 1979, o município de São Paulo atende reivindicações após o 1º Congresso da Mulher Paulista, onde oficializaram o Movimento de luta por creches, e deu-se início à expansão de uma rede de creches totalmente mantida pelo município de São Paulo.

Na década de 1980, podemos observar um avanço considerável com relação à Educação Infantil. Foram produzidos estudos e pesquisas de relevante interesse, inclusive discutindo e buscando a função da creche/pré-escola. Universalizou-se a idéia de que a educação da criança pequena era importante, independente de sua origem social, e era uma demanda social básica.

A constituição de 1988 definiu a creche e a pré-escola como direito da família e dever do estado em oferecer esse serviço. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, instituía que até 1999 fosse realizada pelos estados e municípios, a adequação das creches e pré-escolas, a coordenação e acompanhamento pedagógico por órgãos e profissionais da área da educação. Sabemos infelizmente, que ainda hoje, após 11 anos da vigência da lei, vivemos uma grande distância entre o cumprimento da legislação e o atendimento às necessidades reais das crianças, das famílias e dos profissionais da educação.

Novamente se percebe na história, primeiramente a lei entrando em vigor, em detrimento às reais condições de estrutura dos ambientes de trabalho, bem como, da pouca valorização e qualificação dos profissionais da educação, que não são considerados sujeitos na reflexão, construção e planejamento das novas propostas.

Assim, faz-se necessário termos um olhar vigilante e acreditarmos na possibilidade de um trabalho a partir da coletividade e da integração daqueles que se percebam injustiçados, e decidam de forma positiva intervir e transformar, transformando-se. Um trabalho contínuo de denúncia e anúncio, para que o direito a uma vida digna e educação, não seja privilégio de alguns, e que os processos emancipatórios na escola sejam um compromisso assumido por todos que dela participam e que acreditam na educação como um processo libertador.

Em Freire (2000, p.118-119), encontramos:

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivido, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor.

Precisamos de uma educação que problematize, questione e comprometa-se com o hoje, que faça constantes leituras do ontem para a construção de um amanhã melhor para todos. Um amanhã que se faça do hoje, em que haja um compromisso em todas as esferas governamentais com a promoção da justiça social.

2.1.4 Aspectos pedagógicos e metodológicos na creche e pré-escola a favor da vida

Ter claro a função social da escola e do homem que se quer formar é vital para que tenhamos uma prática pedagógica coerente e socialmente comprometida com seus verdadeiros fins. Principalmente quando convivemos com uma realidade social que nos desafia.

Pensar e realizar uma proposta de Educação Infantil a favor da vida, a favor do protagonismo social, implica um trabalho árduo de luta, conscientização e transformação.

Pensar uma pedagogia e uma metodologia a favor da vida a ser desenvolvida nas creches e Escolas de Educação Infantil, exige-nos um olhar crítico da realidade, buscando compreendê-la, historicamente e refleti-la à luz de questionamentos que nos farão rever a prática pedagógica.

Com este entendimento, iniciamos o trabalho de construção do projeto político pedagógico, respeitando os saberes de todos os envolvidos no processo, suas crenças, culturas, valores, desejos e conceitos a serem refletidos e reconstruídos coletivamente.

Algumas questões fizeram-se necessárias neste processo de desvelamento da realidade:

Quais seriam as tendências pedagógicas e práticas educativas a serem desenvolvidas para realizar uma educação a favor da vida?

Quais seriam os benefícios e ou impedimentos que uma prática educativa com esta concepção emancipatória poderia trazer?

Como trabalhar com as famílias, e com a comunidade do entorno escolar esta nova forma de pensar as creches e Escolas de Educação Infantil numa perspectiva emancipatória?

Estas questões investigativas auxiliaram na provocação de um olhar crítico da realidade educacional vivida, possibilitando: a discussão, o diagnóstico, a análise e a conscientização dos limites e alternativas de enfrentamento.

Percebia assim a escola, enquanto instituição pública, com uma força e poder para realizar uma prática educativa dialógica ou antidialógica, assistencialista ou emancipatória, enfim, libertadora ou opressora.

Da mesma forma, constatava que as formas predominantes de pensar a educação ainda hoje, muito contribuem para instituir práticas que distanciam a escola e a família da possibilidade de um diálogo, integração e reflexão conjunta sobre a educação e a vida.

Há por outro lado, famílias que praticam uma educação rígida e moralista, onde os filhos não são considerados seres pensantes e reflexivos, ou então, são totalmente abandonados na construção de sua autonomia perdendo-se na construção dos juízos de valor.

Assim, concorda-se com Freire (2005, p.176), quando se refere que,

“as relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima de opressão. Essa influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela os educandos cedo descobrem que, como no lar para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar.

Nesta concepção, tanto na escola quanto na família percebe-se a necessidade de ressignificarmos nossos conceitos e nossas práticas com relação à educação. Necessário se faz termos um novo olhar, assumindo um novo compromisso, visando minimizar a distância entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, entre aqueles que educam e aqueles que se dizem educados. Faz-se urgente estabelecer-se uma educação permeada por uma relação amorosa e

consciente de que sendo seres inconclusos necessitamos do outro para aprendermos, e que esta aprendizagem só constitui-se verdadeiramente quando transformando-nos, transformamos o mundo a nossa volta.

O limite real observado na escola pesquisada, era presenciar situações extremas de pobreza e fragilidade social, onde uma grande parcela das famílias havia-se tornado impotente no cumprimento de suas funções de cuidar e proteger. Situação que as levava a reduzirem a função social da escola, simplesmente porque neste espaço independente do processo educativo, seus filhos teriam acesso a cuidados e alimentação.

Esta forma de reducionismo era compreendida, pois agia diretamente com a questão da vulnerabilidade humana, “**a fome**” e refletia-se no comportamento dos pais através da desesperança e atitude de imobilidade diante da vida e das circunstâncias históricas.

Neste contexto, Freire (2005, p.173) nos diz que,

“na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”.

Refletindo as questões da invasão cultural e dominação em Freire, buscava fazer com que estas contingências econômicas, não fossem o limite para uma prática educativa dialógica e libertadora. Desta forma, enxergava a escola como possibilitadora de práticas sociais e pedagógicas emancipatórias. Começava a perceber os desafios que esta proposta trazia em sua essência: a revisão dos conceitos impostos e inquestionados que estimulavam a aceitação do assistencialismo e a perpetuação da miséria.

Kieling (2000, p.51), aborda sobre o assistencialismo assim: “*A gravidade do assistencialismo, na perspectiva freireana, está na negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria*”.

E segue:

Freire, numa perspectiva histórica radical, afirma a importância social da ação de um agrônomo, por exemplo, que, entendendo a insubstituível ação dos agricultores, ajuda-os a repensar sua própria ação, re-criar seus pensamentos e, proponho-lhes sua realidade e problematizando-a com eles nos seus limites, participa com a mediação dos colonos da própria ação transformadora. E rejeita decididamente a ação que não considera como ponto de partida de qualquer reflexão, ação, os sujeitos da mesma ação.

Essa é a dimensão política do diálogo que demarca a posição de Freire no pensamento pedagógico. (KIELING, 2008, p.52).

Refletia o contexto da educação na creche e educação Infantil como um desafio a ser assumido por todos que estão na educação, não somente para aceitar as injustiças, a miséria e a desigualdade, mas para lutar com aqueles que decidam enfrentar a desesperança, medo, e buscar a transformação da realidade injusta, a partir de uma ação educacional com propósito emancipatório.

Brandão e Streck (2006, p.161), trazem-nos a contribuição de uma ação educacional com propósito emancipatório, como sendo

[...] um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao vigente conhecimento elitizado, mas, sobretudo, condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos.

Estas questões que permeavam e que permeiam ainda hoje o contexto de escolas de Educação Infantil, impulsionaram-me a iniciar a pesquisa, e acreditar que a mudança é possível e necessária, para que a realidade educacional cumpra com seu verdadeiro papel social emancipatório.

2.1.5 O educar na Educação Infantil, intrinsecamente ligado ao cuidar

Para iniciar esta reflexão em torno do educar e cuidar na educação infantil, quero recordar de forma sucinta e introdutória o conceito e concepção de criança que vem sendo pensado hoje.

Percebe-se que o conceito de criança vem sendo construído historicamente, e desta forma, também, sofrendo mudanças significativas, inclusive apresentando vários significados numa mesma época e sociedade. Hoje temos várias infâncias em um mesmo tempo e espaço e diferencia-se pela classe social a qual pertencem e grupo étnico.

De acordo com o Referencial curricular Nacional para Educação Infantil (1998, vol. 1, p.21):

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e o conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

Frente a esta realidade, que nega a toda criança o acesso, vez e voz de forma igualitária, precisamos com urgência rever nossos paradigmas com relação ao **“educar e cuidar”** na educação Infantil.

Assim, trazendo o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, p.36), traz no diagnóstico da Educação Infantil, a seriedade e o compromisso que devemos ter com a educação a ser garantida às crianças.

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base desta questão está o direito ao cuidado e a educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal.

E refletirmos a partir da Constituição Federal (1988, art. 205, parágrafo I e IV), que deixa claro que :

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

IV - atendimento em creche pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Precisamos de uma escola que realmente planeje seu projeto político e pedagógico com a comunidade educativa, e assim, de forma coletiva, todos possam sonhar e assumir juntos o caminho a ser trilhado. Com certeza, esta escola, problematizando desde cedo os limites do mundo, irá desenvolver nas famílias e nas crianças sua capacidade criativa de superação dos problemas e construção de uma auto-imagem positiva de si e do mundo.

É necessário pensar desde cedo na creche e pré-escola como um espaço educativo que busque, a partir de sua metodologia, compreender, conhecer e reconhecer cada criança, sua realidade, seus sonhos, suas limitações e planejar caminhos em conjunto, para que a esperança se faça forte no caminho que busca a

humanização, a minimização da miséria, e disparidade em um mundo que está para poucos.

Uma das minhas grandes lutas enquanto gestora escolar, trabalhando e estudando com o grupo uma pedagogia de projetos, é deixar claro que a história não pode repetir seus erros, e que precisamos para isto, revisarmos nossos conceitos. Sabemos que carregamos uma história de creche e pré-escola com uma visão assistencialista e preconceituosa, mas está na hora da virada!

Alguns paradigmas precisam ser mudados: *“Na creche também se ensina, se pesquisa, se aprende! Filho de pobre pensa, reflete e constrói conceitos, sim! Nós fazemos história! Aceitando ou lutando pela mudança!*

A contingência é que a leitura de realidade que se faz traz uma desigualdade brutal, e esta deve ser transformada, não em desespero e passividade, mas em motivo de luta e rebeldia. E esta luta precisa de uma retomada e revisão de conceitos, partindo das famílias destas crianças, que em sua maioria, assumiram-se como assistidas desde a sua infância, e o são até hoje. Devemos questionar a assistência que acomoda e imobiliza, mas, nunca questionar o cuidado necessário à criança e à família desassistida.

Neste contexto, trago o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que em sua parte introdutória destaca que:

Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.25).

O processo educativo na creche e na Escola de Educação Infantil desenvolve-se a partir de dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.

As crianças na faixa etária dos 4 meses aos 5 anos têm necessidades de atenção, carinho, segurança, higiene, alimentação e desenvolvimento de atividades nas áreas (psicomotora, gráfica, sensorial, musical, e espacial) permeadas por um planejamento que incite a pesquisa, a problematização, a criatividade e a organização de atividades emancipatórias.

Percebia então a função social da escola e principalmente da educação Infantil em fazer minimizar a distância entre “o cuidar e o educar” descomprometido

ou comprometido com a continuidade do sistema de violência, da opressão e da sectarização.

Da mesma forma, constatava a necessidade em enfrentar as contingências históricas do nosso tempo e realizar junto às famílias e comunidade, uma leitura de mundo para que juntos começássemos a descortinar os motivos que estimularam, provocaram e continuam provocando historicamente a submissão, acomodação e o silenciamento das famílias diante das limitações postas.

Ler a realidade, em Freire é à base de todo um pensamento utópico que auxilia-nos a perceber os fenômenos sociais vinculados a uma realidade macrossocial, que imprime em cada um de nós a sua marca histórica e os seus significados culturais. Ler a realidade freireanamente significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético.

Assim, em Freire (2000, p.90), encontra-se:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.

A partir da leitura de mundo, do diálogo e da integração com a família, começávamos na escola a resgatar uma culpa histórica posta às famílias de incapacidade e descompromissos com sua prole.

Recuperar esta dívida histórica de assistencialismo e de preconceito, quanto ao pobre e sua forma de educar e cuidar significa respeitar cada ser humano e sua capacidade de ser sujeito no mundo, sua capacidade de ser gente, agindo e transformando as situações de injustiça social.

Assim, entendendo as diferentes expressões e manifestações culturais, faz-se necessário, valorizar as diferenças e aprender, a partir deste contexto, a ouvir, observar e incentivar o potencial criador que se expressa em cada um de nós, integrando-nos e aprendendo uns com os outros a libertação dos entraves históricos, sociais e políticos.

2.1.6 Educação problematizadora, refletindo e construindo uma práxis mais humana

As primeiras reuniões com o grupo docente da Escola constituíam-se na reflexão, busca e pesquisa em torno das tendências pedagógicas e metodológicas, que viessem a responder as questões já problematizadas anteriormente.

Uma tendência pedagógica que buscasse contrapor-se a uma pedagogia que vem pronta, que reprime a curiosidade, a indagação, a dúvida e que desestimula a capacidade de arriscar-se, de desafiar-se, tornando-se um sujeito passivo.

Estas características de uma educação historicamente opressora, somado aos condicionantes sociais e políticos, resultavam no comportamento e nas atitudes da grande maioria dos integrantes da comunidade da escola no qual estávamos vivendo, e sentíamos um desejo muito forte de ver transformada.

Neste contexto, percebíamos que toda a comunidade educativa necessitava refletir sua situação histórica e ressignificá-la. Então, comecei buscando em Paulo Freire, conceitos e subsídios teóricos para alicerçar esta mudança de concepções em torno do processo educativo. Nesta busca recorri à pesquisa de Scheibel (2008, p.36-43)

Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1982) analisa a prática docente sob a forma de Educação Bancária e Educação Problematizadora, buscando a conscientização do educando, de sua realidade social.

Freire faz referência a dois tipos de Pedagogia: pedagogia dos dominantes – educação como prática de dominação, e pedagogia do oprimido – educação como prática da liberdade (segundo o autor, é a que promove a vida, o resgate da humanidade.)

A educação bancária, fundamento da pedagogia dos dominantes, tem seu método a partir da opressão e do antidiálogo. Com uma prática narradora, e domesticadora, ao professor cabe transmitir e avaliar os conhecimentos numa relação vertical, como o único detentor do saber que é inquestionável e imutável. Esta forma de educação descreve um mundo harmonioso, equilibrado, conservando a ingenuidade do oprimido que acostumasse e acomodasse com a realidade como é, não se percebendo como sujeito ativo do processo. O aluno recebe de forma passiva a doação do saber, que a ele vem pronto, acabado, e é depositado, arquivado e guardado.

Já a educação problematizadora, consiste na “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”. Uma força cuidadosa que consiste numa possibilidade de suplantar os efeitos negativos das práticas da educação bancária, ou seja, do falso ato de ensinar. Por meio de práticas balizadas, na perspectiva da educação problematizadora é que Freire acredita que os seres humanos têm a vantagem de tornarem-se capazes, de se assenhorearem de seus destinos, do seu conhecimento, apesar dos condicionantes a que estão submetidos, tanto de forma inconsciente como dos que decorrem das estruturas sociais que alienam.

Então decidimos começar o estudo e o planejamento de atividades que viessem ao encontro de uma educação problematizadora. Pensar uma forma de educação crítica, investigativa, democrática, dialógica e emancipatória. Uma tendência pedagógica que nos desse suporte para desmascarar a idéia do pensamento acabado, das certezas da realidade homogênea e estática. Uma tendência que desenvolvesse a consciência crítica, que estimulasse a participação cidadã no mundo, interferindo e transformando-o.

Assim, decidimos que a metodologia que mais se aproximava de uma prática de Educação libertadora seria a “**metodologia de projetos**”. Começamos o estudo desta metodologia e conjuntamente com o desenvolvimento das atividades na escola, fomos convidando a comunidade e as famílias a integrarem-se e a participarem construindo e refletindo em torno desta nova proposta de educação, que será devidamente explorada na continuação deste trabalho.

O primeiro projeto desenvolvido na escola denominou-se “**Bairro Castro Alves, mostra a tua cara**”, com o objetivo de integrar a escola e a comunidade.

Percebia-se, que o trabalho com projetos favorecia uma maior compreensão da realidade vivida pelas crianças e assim possibilidades de investigação constantes. Da mesma forma, contribuía com o entusiasmo do professor que se percebia um aprendiz, pesquisando com as crianças.

Iniciando o trabalho, visando uma melhor estruturação das primeiras perguntas elaboradas pelas crianças, montamos o quadro de pesquisa, que ficou assim estruturado:

O que sabemos?	O que queremos saber?	O que descobrimos?
Que moramos no bairro.	Quem mora no bairro?	
Que no bairro tem ônibus, carro.	O que as pessoas fazem?	
Que quando chove fica com barro.	Que animais têm no bairro?	
Que é longe da cidade.		

Começamos o trabalho buscando responder as perguntas realizadas pelas crianças e concomitantemente, a receber as pessoas da comunidade que desejassem conhecer e participar do desenvolvimento do projeto na escola.

Percebíamos a alegria, o interesse e a curiosidade das crianças durante as descobertas, questionamentos e atividades a serem planejadas.

Todos os conceitos elaborados e as descobertas realizadas eram registrados pelas crianças e pelo professor.

Trabalhar com a metodologia de projetos na educação Infantil encerra uma infinidade de objetivos alcançados, que se acredita serem necessários ao desenvolvimento de uma educação que visa à libertação. Destacaria a priori, dentre outros: o incentivo ao diálogo, ao respeito, ao posicionamento de cada colega, a tomada de suas decisões e a realização de suas próprias escolhas. Tudo isto desenvolvido em um ambiente permeado pelo trabalho de construção coletiva de conceitos, onde todos exercitam o pensar, refletir, analisar e concluir os fatos e situações que os rodeiam.

Neste contexto de interação e respeito ao saber do outro, todos partilham experiências que estimulam o prazer pela aprendizagem. Percebeu-se,

especificamente neste primeiro projeto desenvolvido na escola, que um dos objetivos alcançados, foi o respeito à cultura das pessoas da comunidade, tirando-as do anonimato e valorizando seus saberes e fazeres.

Cada morador do bairro entrevistado dava testemunho de luta, solidariedade, fé e cidadania, categorias importantes explicitadas para as crianças.

Este projeto desenrolou-se por quase todo o primeiro ano de existência da escola, e seu desenvolvimento foi registrado em reportagens, em jornal local, entrevista na rádio, DVDs relatando a história do surgimento da Escola, fotografias e realização de um CD musical.

Assim, a escola transformava-se em um ambiente vivo de aprendizagens da vida, onde as práticas do amor, da solidariedade e da fé no homem e no mundo, eram explicitadas nos momentos de diálogo e integração entre os participantes do projeto, com vista a uma pedagogia que se fazia cidadã.

Neste momento eu conseguia perceber que é possível propiciarmos a integração da escola com a família e com a comunidade, e concluía que a prática de uma gestão democrática era essencial para promoção e mediação destas atividades.

Percebia também, que um gestor autoritário negaria com certeza qualquer participação dos pais, professores e comunidade no processo educativo com vistas a uma transformação social, bem como não incentivaria os professores a uma prática libertadora.

Assim analisava com o grupo a importância do diálogo, da integração, da fé, e da luta necessária que devemos ter, para construir e manter as condições mais humanas de educação a partir da possibilidade de constituição de um espaço de cidadania na escola.

Neste sentido, Herbert (2008, p.74), nos diz que:

A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto foram sendo investigadas e respondidas as questões feitas, que ficaram assim registradas:

O que sabemos?	O que queremos saber?	O que descobrimos?
Que moramos no bairro.	Quem mora no bairro?	Várias pessoas: Dona Maria, o Maninho, a Vera, Seu Arnaldo, etc.
Que no bairro tem ônibus, carro.	O que as pessoas fazem?	Maninho: presidente do bairro que junto aos moradores cuida do bairro; A Verinha diretora da escola grande; O Fabiano artista plástico e músico; Sidemar professor de violão; Seu Arnaldo domador de cavalos.
Que quando chove o bairro fica com barro.	Que animais têm no bairro?	Cachorro, ovelha, vaca, gato, cavalo, burro, caturritas.
Que é longe da cidade.		

Dentre as várias atividades desenvolvidas durante o projeto, podemos destacar algumas que foram:

- Passeios pelo bairro.
- Elaboração de textos coletivos.
- Pesquisa da história do bairro.
- Recepção na escola de várias pessoas da comunidade, onde cada um relatou sua história de vida e sua contribuição no bairro e no mundo, tornando-o melhor.
- Realização de teatro, recontando a história da Escola.

Alguns relatos durante o projeto:

Maninho: (Presidente do Bairro) – Relatou para as crianças a luta das pessoas do bairro pela construção da Escola de Educação Infantil. Explicou a importância da participação de todas as pessoas nas reuniões, discussões e

organizações no bairro. Falou da necessidade de união e luta do grupo para alcançarem seus objetivos.

Verinha: (Diretora da Escola de Ensino Fundamental do Bairro) – Falou da alegria que representava a Escola de Educação Infantil no bairro, e colocou-se a disposição para o que necessitássemos.

Sr. Arnaldo: (Domador de cavalos) – Explicou sobre o amor que devemos ter por uma profissão e falou da “Jandira”, a égua que ele cuidava e tudo que fazia parte de sua profissão. Relatou o respeito que devemos ter pelos animais e trouxe toda a documentação da “Jandira” para conhecermos.

Fabiano: (Artista plástico e músico) – Mostrou às crianças os instrumentos musicais, que utilizava e realizou algumas apresentações. Apresentou-nos também alguns de seus alunos de teclado e violão. Falou que podemos aprender tudo, se formos dedicados.

Sidemar: (Professor de violão e flauta) – Sidemar que é professor de música no Instituto Municipal de Belas Artes da cidade e morador no bairro, após vir conhecer a Escola, aceitou o convite de participar de nosso projeto, como professor voluntário, realizando um trabalho de musicalização com as crianças.

Estas foram algumas das muitas experiências que este projeto trouxe à escola. Compreendíamos a importância que existia em cada sujeito morador de nosso bairro e buscávamos desenvolver nas crianças, a valorização e o amor pelas pessoas e pelo bairro onde residiam.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto e a integração com a comunidade, percebíamos a importância de estabelecermos os primeiros diálogos e começamos as reflexões iniciais, visando à construção do **Projeto Político Pedagógico (PPP)** da escola.

Iniciamos com o grupo de professores, concomitante ao desenvolvimento das atividades do projeto “Bairro Castro Alves Mostra a tua Cara”, o estudo sobre a construção do projeto político e pedagógico na escola. Entendíamos que a construção do **“PPP”** da escola, permitiria a compreensão das finalidades da escola e do seu papel social, discutindo com o grupo os desejos e sonhos de um mundo, sociedade e escola melhor. Tornaria mais claro a idéia de que a crise que se constituía na sociedade estava também na escola, pois esta é parte da sociedade, portanto compreendíamos que para transformar a sociedade deveríamos começar na escola, revendo que sociedade, escola e homem se quer ver surgir.

Assim, concorda-se com Freire (2005, p.44), quando se refere que, *“quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente”*.

Então entendíamos que o projeto se transforma em **político**, porque envolve aspectos sociais e econômicos, considerando o contexto vivido. Além disso, a partir das opções e definições tomadas pelos integrantes da ação educativa, ele define o tipo de sociedade, educação, profissional, cidadão e aluno que a escola deseja alcançar. Ele também é **pedagógico** porque, por meio da ação educativa, a escola concretiza aquilo que almeja construir, partindo de conhecimentos e valores.

A essência deste trabalho é a evidência clara do retrato da realidade, dos desejos e metas que são assumidos por todos.

Durante a realização do “PPP”, serão decididos a partir de um trabalho de construção coletiva, quais valores e pressupostos teórico-metodológicos, serão buscados como ideal para o desenvolvimento do educando, da escola, da comunidade e do bairro, buscando a transformação social.

Questões retiradas do Referencial Curricular Nacional para estudo e organização do PPP da escola:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil.
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, comunicação, interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua idade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

2.1.7 A escola e a comunidade, necessidade de integração e reflexão

Recordo-me, que foi a partir de um questionamento feito por mim a comunidade e especificamente, a resposta de uma família a estes questionamentos, o motivo o qual me desafiou, a lutar e desejar intensamente ver a transformação da realidade naquela comunidade escolar.

Em contato diário com as famílias e almejando começar os encontros visando um maior conhecimento da realidade familiar, fiz a seguinte intervenção:

- *Preciso da ajuda de vocês! Precisamos juntos pensar e planejar algumas atividades.*

O objetivo era iniciar a construção do planejamento do projeto político pedagógico da escola, realizando o diagnóstico da realidade.

Primeiramente percebi o silêncio de todos que me ouviam, e após minha fala não sabiam bem o que iriam responder, parecia-me algo novo no que tangia a participação na escola.

Em seguida, uma mãe respondeu:

- *Rubya, eu não posso te ajudar em nada. Não temos nada (referia-se a ela e a sua família).*

E o restante das famílias em completo silêncio, só ouviam.

Neste momento, senti a gravidade das concepções com relação às condições de cidadania negadas, a imobilidade, a submissão e acomodação. Percebia a aceitação do estado de coisificação que existia neste contexto, onde o valor das pessoas nesta concepção estava atrelado às condições desumanas de um sistema social que descaracteriza o ser humano de sua vocação ontológica, de ser mais, onde o “Ter” sobrepõe-se ao “Ser”.

Nesta perspectiva, Freire (2005, p.62-63) nos diz que,

“é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. É

radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é a posteriori. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos”.

Mas, mesmo assim continuei insistindo e explicando:

- *Eu queria era conversar, com todos vocês. Com toda a comunidade e o que cada um iria contribuir, seriam com seus pensamentos, suas idéias, seus desejos, seus sonhos.*

Desejava dialogar com a comunidade, ouvir a sua palavra, construir sonhos coletivamente.

Neste momento ouvi alguns pais dizendo:

- *A gente vem sim, Rubya.*

Embora descrentes de sua capacidade de participação, de mudança da realidade posta ou mesmo sem uma história de prática de engajamento e integração na escola, percebi que aceitaram vir à reunião, pois seus filhos estavam sendo assistidos na escola e recebiam cuidados e alimentação, que para a comunidade era vital. Também compreendiam que já tínhamos estabelecido uma relação amorosa de confiança e respeito, desta forma eles não queriam decepcionar-me.

Assim, entendia o grande desafio que se constituía: ***Os limites nos processos de conscientização da realidade e a luta necessária pela reconstrução destes conceitos emancipatórios a favor da vida que já se faziam abandonados por todos.***

E assim questionava-me:

Quem matou seus sonhos?

Quais seriam os sonhos desta comunidade?

Como fazer surgir a fé, a esperança, o diálogo e a integração nesta comunidade?

Que sonhos seriam possíveis ver surgir e construir coletivamente com a comunidade?

O sonho possível Freireano, explica Freitas (In: FREIRE, 2008, p.391), diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações-limites, podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constantemente e coletivamente. “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã”.

Desta forma, consciente da luta necessária, começamos a construção do planejamento para a elaboração do projeto político pedagógico.

Baseado na vertente de Danilo Gandin (1994) apresenta a composição do projeto político pedagógico constituindo-se em três partes articuladas entre si: marco referencial, diagnóstico e programação, que estaremos explicitando na continuidade de nossas reflexões.

2.1.8 Podemos sonhar! Ensaios de cidadania

Assim, embora estando desafiando as situações-limites encontradas pela história de não participação no processo de pensar, refletir e decidir da comunidade, estava convicta de que a escola somente estaria cumprindo sua função social, se de forma corajosa, ousássemos estes primeiros ensaios de problematização.

Procuramos iniciar este processo de construção coletiva de conceitos, com a participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, respeitando seus saberes, suas crenças, culturas, valores, dificuldades, desejos e problemas a serem superados.

Estávamos lutando pelo exercício de práticas fundamentadas em uma educação problematizadora, uma educação com origem democrática, dialógica e constitutiva da ação e participação de cada sujeito envolvido.

Acreditávamos que esta forma de pensar e praticar a educação seriam uma alternativa a favor da democratização, resgate da cidadania e desenvolvimento de autênticos cidadãos, conscientes de sua situação real e sujeitos de transformação social.

Aqui apresento um esboço feito de como organizamos e definimos os elementos necessários para a elaboração do projeto político-pedagógico, segundo Danilo Gandin:

Marco referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?

É a busca de um posicionamento: Político: visão ideal de sociedade e de homem. Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que a instituição deseja ter.	É o reconhecimento das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que a instituição vem sendo e o que ela deveria ser.
--	--	---

Quadro 01: Quadro referencial para elaboração do PPP

Na primeira reunião com os pais e com a comunidade educativa, começamos a montar as primeiras questões reflexivas.

Concordamos em realizar primeiramente as questões que se referem ao projeto político. Assim procuramos resgatar a visão de mundo, sociedade e de homem que tínhamos e a que queríamos ver surgir.

Com este quadro comparativo, construímos o diagnóstico da realidade e idealizamos a realidade que queríamos ver surgir. Começávamos a sonhar coletivamente.

O que temos:

O que queremos:

Ser humano	
Mundo	
Sociedade	

Quadro 2: Esboço inicial para elaboração das concepções políticas do grupo

Percebi durante a elaboração do diagnóstico, o respeito à palavra de cada um, com vez e voz, embasada em Freire (2005, p.90), *“não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*.

O diálogo que se estabelecia entre os participantes do processo, tornava-se uma forma de compromisso, um ato de amor consigo e com os outros. Um deixar-se comprometer-se com o outro, uma passagem do individualismo para um pensar, querer e sonhar coletivo.

Durante as explicitações dos conceitos a priori elaborados por cada um, percebiam-se as questões ideológicas subjacentes. Neste momento, realizávamos

um refletir coletivo onde todos eram convidados a pensar a favor da transformação das situações de injustiça social.

Desta forma, auxiliada por Freire e Mészáros, começava a entender as questões relativas ao contexto escolar e social vivido, conforme Freire (1986, p.49):

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. 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.

E Freire (1986, p.49) continua sua fala deixando claro de quem é essa segunda tarefa:

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. Essa 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 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 oculto.

Embora, existam diferenças de concepções e de conceitos entre os participantes do grupo, o que os unia eram os objetivos comuns que se constituíam na luta por um mundo melhor.

Concordo com Istevan Mészáros (2006, p.263, 264), quando explica que,

“o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente, elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas; eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.

Desta forma, é possível compreender a fala introdutória que motivou esta pesquisa. Trazendo novamente aquela família que absorvida pelas questões capitalistas, respondeu que:

– **“Não podia, não tinha nada para dar.”**, após o convite para participar de uma reunião de pais.

O reducionismo determinado pelas pressões do **ter** sobre o **ser**, que o sistema capitalista atribui às pessoas, impede-as do seu poder de perceberem-se e serem sujeitos protagonistas da história.

2.1.9 A construção do Projeto Político Pedagógico os primeiros conceitos elaborados pela comunidade

Trago aqui os primeiros registros que introduziram a construção do PPP da escola, o posicionamento político do grupo. Estas questões buscavam a reflexão da comunidade, sobre a realidade e o ideal de ser humano, mundo e sociedade que desejaríamos.

O que temos?	O que queremos?
Ser humano - Bom, mas individualista, egoísta, competitivo	Ser humano - Cooperativo, solidário, crítico
Mundo - Bom para alguns, preconceituoso,	Bom para todos, respeitando as diferenças
Sociedade - Desumana, violenta, excludente	Humana, justa, democrática, fraterna

Quadro3: Demonstrativo das concepções políticas construídas pelo grupo

Para atingir toda a comunidade, os pais que não compareceram a reunião levaram para casa as questões a serem respondidas, para que pudéssemos ter uma compreensão mais abrangente, dos conceitos que predominavam na comunidade. Nas próximas semanas, fomos registrando e montando o trabalho de construção coletiva realizado pela comunidade.

	O que temos	O que queremos
Ser humano-	Bom, Individualista Egoísta, Desmotivado	Cooperativo Esperançoso Protagonista, Sujeito, Cidadão
Mundo-	Violento Preconceituoso	Humanizado Justo
Sociedade	Violenta Desumana Excludente	Democrática Fraterna

Educação	Bancária Dominadora Autoritária Excludente.	Libertadora Problematizadora Humana
Escola	Espaço para alguns. Professores com pouca valorização e remuneração inadequada.	Espaço para todos, dialógico, alegre, aberto e integrado à comunidade. Professores valorizados e estimulados social e financeiramente.
Aprendizagem	Tendência tradicional	Tendência libertadora, crítica, investigativa construída, significativa
Professor	Bom Acrítico Desmotivado, Desvalorizado social e economicamente	Mediador, Pesquisador Crítico, Político Humano Ético, Valorizado.
Aluno	Receptáculo Saber, assistido, passivo,	do Crítico, dialógico, pesquisador, fraterno, sujeito, protagonista.
Metodologia	Passiva	Ativa, participativa, de projetos, problematizadora.
Avaliação	Classificatória, parcial	contínua, construída, participativa.

Quadro 4: Demonstrativo das concepções políticas e pedagógicas construídas pelo grupo

A partir destas constatações e planejamento, começamos a elaborar as primeiras atividades sugeridas pelo grupo.

Começava a ver surgir uma pedagogia cidadã, uma educação em que os direitos humanos, estavam sendo pensados coletivamente.

Trazendo Poma (2004, p.16-17):

Pero sobre todo, la educación en derechos humanos debe estimularnos a una mística y una militancia por hacer del ser humano, un ser cada vez más humano. Hay en esta educación una irrenunciable esperanza no solo en lo que somos sino en lo que podemos hacer para cambiar lo que somos: en cada ser humano late la posibilidad de volver a ser outro hombre y mujer.

Desta forma, estávamos prontos para começar o planejamento das atividades sonhadas.

Via surgir a esperança de um novo homem, uma nova mulher, mais humanizado, respeitado e recuperando sua dignidade humana, enquanto ser pensante na busca da consciência de sua realidade histórica.

2.1.10 O Sonho possível: Primeira atividade constitutiva da integração escola x comunidade

Dando continuidade a elaboração do PPP da escola, agora chega o momento de organizarmos as ações que irão transformar os sonhos e os ideais em realidade. No quadro apresentado a seguir, busquei demonstrar o caminho a ser trilhado para atingir os sonhos coletivos pensados e construídos pela comunidade.

O que temos?

O que queremos?

Ações integradoras:

Ser humano-	Bom, Individualista Egoísta, Desmotivado Sem trabalho,	Cooperativo Esperançoso Protagonista Sujeito Cidadão	•Provocar momentos de diálogo e discussão com o grupo para solução de pequenos problemas e limites a partir inicialmente, da realização da horta. Visualiza-se o problema e na construção de soluções trabalha-se com a incerteza e com os riscos como integrantes ao processo. Estimula-se o poder criador e protagonista.
Mundo-	Violento, Preconceituoso,	Humanizado, Justo	Planejar meios, para atingir os objetivos, que limitam o ser, organizando-se em equipes de trabalho, estimulando a formação de liderança.
Sociedade	Violenta Desumana Excludente	Democrática Fraterna	Construir na escola um ambiente estimulador a ação-reflexão, compreendendo de forma global a realidade em seu processo dinâmico, dialético e possível de ser transformado pelo homem de forma democrática e fraterna. Estimular as iniciativas e idéias criadas pelo grupo para atingir os objetivos propostos, valorizando o saber de cada um.
Educação	Boa	Libertadora	•Propiciar a solução de problemas surgidos a partir inicialmente da horta, utilizando a pesquisa

	Dominadora Autoritária Excludente.	Problematizadora	científica. Provocar a passagem do senso comum para o saber científico, estimulando o senso crítico •Utilizar a metodologia de projetos na Educação Infantil para o incentivo a problematização, a busca das soluções e a construção de novos conceitos.
Escola	Espaço para alguns. Professores com pouca valorização e remuneração inadequada.	Espaço para todos. Espaço dialógico, alegre, aberto e integrado à comunidade. Professores valorizados e estimulados social e financeiramente.	Fazer da escola um ambiente dialógico, onde as situações a partir inicialmente da horta mediatizem as relações integradoras e emancipatórias entre professores, pais, alunos e comunidade. Estimular a conscientização da situação histórica, social e política do professor, refletindo os limites e planejando possibilidades de transformação.
Aprendizagem	Tendência tradicional	Tendência libertadora, Crítica, Investigativa, Reflexiva Construída Significativa	Integrar as atividades políticas de engajamento a partir da horta com o trabalho pedagógico da escola. Metodologia de projetos.
Professor	Bom Acrítico, Desmotivado, Desvalorizado social e Economicamente	Mediador Pesquisador Crítico Político Humano Ético,.	Organizar um ambiente estimulador ao trabalho em equipe, a pesquisa e ao desenvolvimento de uma pedagogia de projetos. Estímulo ao pensamento reflexivo e a tomada de consciência da situação histórica, social e política da educação hoje.
Aluno	Receptáculo do saber, Assistido Passivo,	Crítico, Responsável Pesquisador Fraterno, Ativo,	Planejar atividades com ênfase no desenvolvimento nas formas de pensar, no processo de tomar decisões e no desenvolvimento da consciência crítica. Participe na metodologia de projetos
Metodologia	Passiva	Ativa, Participativa de projetos	Estimular o desenvolvimento de uma tendência educacional problematizadora, desenvolvida a partir da Metodologia de projetos.

Avaliação	Classificatória	Individualizada, Co-participativa	Construir com o grupo uma proposta de avaliação co-participativa respeitosa ao desenvolvimento individual de cada aluno, e integradora de todos os partícipes do processo de aprendizagem da criança.. Nas atividades com a comunidade, o grupo que relaciona o problema e quem decide as estratégias. Age e reflete avaliativamente sobre a ação.
-----------	-----------------	--------------------------------------	---

Quadro 5: Demonstrativo das concepções políticas, pedagógicas e ações integradoras construídas pelo grupo

2.1.11 Ações grávidas de esperança

A Horta Escolar, o primeiro motivo para integração: escola e comunidade

É necessário estarmos atentos às possibilidades reais que surgem no dia-a-dia da escola e comunidade e que favorecem a realização das atividades, que buscam atingir os ideais a que se propõem no projeto político pedagógico.

Em nossa comunidade, o primeiro motivo para integração da comunidade à escola surgiu a partir da organização coletiva de uma horta.

A horta surgiu da necessidade de aproveitar algumas mudas de chás e ervas medicinais que seriam disponibilizadas no posto de Saúde, que fica em frente ao prédio da nossa escola. Fomos visitados pela agente de saúde, Lucimara Pereira, que é representante da pastoral da criança no conselho de segurança alimentar e convidou-nos a realização desta atividade integradora. Neste momento, já percebia a importância de um trabalho em rede entre a escola e outras secretarias.

Assim, realizamos uma reunião com a comunidade e refletimos o alcance desta proposta de engajamento na escola. Construimos alguns objetivos, a priori, que seriam alcançados a partir da horta e dariam surgimento a várias ações

integradoras de acordo com os desejos expressos no PPP da escola. Alguns objetivos seriam:

- Provocar momentos de diálogo e discussão com o grupo para solução de pequenos problemas e limites na realização da horta.
- Planejar meios, para atingir os objetivos organizando-se em equipes de trabalho, estimulando a formação de lideranças.
- Estimular as iniciativas e idéias criadas pelo grupo para atingir os objetivos propostos, valorizando o saber de cada um.
- Realizar um trabalho onde os sujeitos sintam-se protagonistas de suas ações, elevando a auto-estima de cada participante.
- Integrar as atividades políticas de engajamento a partir da horta com o trabalho pedagógico da escola.
- Propiciar a solução de problemas surgidos a partir da horta, utilizando a pesquisa científica, provocando a passagem do senso comum para o saber científico, estimulando o senso crítico.
- Utilizar a metodologia de projetos na Educação Infantil para o incentivo à problematização, à busca das soluções e à construção de novos conceitos.
- Fazer da escola um ambiente dialógico, onde as situações da horta mediatizem as relações integradoras e emancipatórias entre professores, pais, alunos e comunidade.
- Participação de técnicos e pessoas da comunidade para auxiliar na busca das soluções, das questões-problemas surgidas a partir da horta.
- Contribuir para uma mudança de atitude com relação a uma vida mais saudável, incentivando o plantio e utilização de vegetais e ervas medicinais na rotina educacional e familiar.

A partir da construção destes objetivos, começamos as atividades práticas da horta, convidando toda a comunidade para fazer-se sujeito neste projeto. Foi escolhido o lema **“Quem planta e cuida, colhe”**, com o objetivo de comprometer e tornar consciente a ação e intervenção do homem no mundo. Tínhamos mudas de ervas, chás medicinais e muita vontade, embora sem condições materiais suficientes.

Assim, realizamos a primeira reunião, decidindo organizar as prioridades e começar o trabalho de luta coletiva. A luta para conseguir: terra adequada e ferramentas para cultivo.

Diante dos limites e contingências, sentimos a união do grupo e a demonstração de atitudes solidárias. Dona Maria, presidente de um Bairro vizinho trouxe a terra dentro de sua camionete e conseguimos algumas ferramentas iniciais emprestadas. A comunidade começou a organizar-se em mutirão e cada um em seus dias e horários disponíveis, participava das atividades.

Lucimara, agente de saúde, ficou responsável pela organização dos grupos e estudo das ervas e chás. Pesquisava com a comunidade a origem das ervas, chás e sua utilização na vida do homem, bem como, organizava os grupos para o plantio e para os cuidados de limpeza da terra.

Lucimara expressava grande prazer pela atividade que realizava e sempre comentava que:

As famílias se tiverem maior contato com a natureza descobrirão e saberão cuidar e aproveitar melhor seus benefícios. Lembrava aos pais, que nem tudo depende do dinheiro para conseguirmos e se plantarmos vamos ter a alimentação de nossos filhos mais enriquecida e nossa saúde melhorada.

Lucimara questionava a forma como a comunidade acostumava-se a utilizar remédios do posto de saúde e não aproveitava o que a natureza oferecia gratuitamente. Percebíamos então a necessidade de integrarmos, saúde e educação em um trabalho em rede, onde pudéssemos incitar novas formas de pensar a saúde e prevenir a doença, transformando a nossa atitude diante da vida.

Desta forma, a horta integrava a comunidade e era este o objetivo da proposta. A partir da horta, fazer com que os participantes sintam-se sujeitos pensantes, reflexivos, protagonistas da história, interventores no mundo.

O diálogo do grupo durante o plantio agregava esperança, desafios e possibilidades.

Neste sentido, concorda-se com Ghiggi (2008, p.24):

O diálogo deve mediar discussões em torno de procedimentos pedagógicos e políticos capazes de colocar as pessoas envolvidas em situação de responsabilidade social suficiente para inserção em projetos de discussão e definição de estratégias de produção que potenciam a vida.

Conseqüentemente, a horta era apenas um motivo para as pessoas começarem a discussão dos limites em suas vidas e sentirem-se capazes para a busca de soluções.

Assim, percebia o envolvimento das crianças, professores e pais, cuidando, colhendo, pesquisando e acima de tudo fazendo história.

Este trabalho constituía-se numa atitude política de resistência ao modo de vida atual, escrevendo uma nova história que transformava o individualismo e o egoísmo em práticas de cooperação e integração.

Nesta perspectiva, Góes (2008, p.86) nos diz que:

Nos dias de hoje, em que a mídia tomou conta do imaginário popular, vendendo um modelo de vida que só beneficia o mercado; em que a ideologia do consumo e o individualismo competitivo tornaram-se objetivos de vida, e o limite do sonho constitui-se naquilo que o dinheiro pode comprar, a pedagogia de Paulo freire é de uma atualidade impressionante. Faz-se urgente, mais do que nunca, na história humana, um processo de desvelamento da realidade, de desideologização do senso comum e da prática cotidiana. Tudo isso só pode ser construído pelo trabalho coletivo.

Toda a comunidade começava a pesquisar os chás e ervas e utilizá-los em suas casas, também traziam novas mudas para escola enriquecendo o trabalho de estudo e cultivo. O que acontecia na realidade eram ensaios de engajamento social e um despertar para uma relação nova de apropriação do mundo sem a necessidade de troca com o capital. Começava a nascer uma relação não alienada ao capital.

As crianças junto aos professores realizavam todo o trabalho pedagógico, utilizando a metodologia de projetos, onde registravam o que sabiam, pesquisavam o que desejavam saber e as suas descobertas constituíam-se em aprendizagens construídas a partir de uma prática problematizadora.

Os pais, alunos, professores, funcionários, equipe diretiva e comunidade do entorno escolar, mediatizados pela horta, constituíam-se como sujeitos onde dialogavam, integravam-se, trabalhavam, pesquisavam, planejavam, e em equipes revezavam-se para realizar as atividades necessárias à conservação e ampliação da horta. O ambiente de integração dos pais na escola estabelecia uma relação de parceria, confiança e amor.

Assim, pode-se dizer que, a integração em Freire (1976, p.50-51), *“Resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”*.

O homem integrado vai tornando-se um sujeito, ativo. Integra-se, com o objetivo de coletivamente intervir e melhorar as condições de vida, humanizando-as.

Trarei agora, uma abordagem mais completa sobre a metodologia de projetos, desenvolvida na escola.

2.1.12 Metodologia de Projetos, problematizando, construindo e apropriando-se do mundo

Trabalhar com projetos na Educação infantil possibilita realizar um planejamento, desafiador, crítico, estimulante e criativo. Este vai sendo construído pelo grupo que pesquisa, constrói e reconstrói seus conceitos, desprendendo-se de um planejamento singular e descontextualizado.

É possível a partir da metodologia de projetos, problematizar as questões sociais e culturais de um contexto específico atual ou mesmo, de uma época histórica. Significa um planejamento que vai questionar o olhar, problematizar as respostas e situações prontas, buscando a revisão e ampliação dos conceitos estabelecidos.

Nesta proposta de trabalho, professor, alunos e comunidade constituem-se aprendizes de uma escola viva, que pesquisa e aprende a todo instante. Que questiona seus limites, enfrenta as situações e busca as alternativas de superação.

Fazendo uma retomada histórica da origem da metodologia de projetos, encontramos em Lima (2006) que,

“a pedagogia de projetos é hoje muito veiculada no cenário pedagógico, porém, a idéia não é tão nova. Ela remota aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global e sobre o qual se debruçavam famosos educadores, entre eles, os norte-americanos Jonh Dewey (1852-1952) e Wilian Kilpatrick (1871-1965). Idealizada inicialmente por Kilpatrick (1974), discípulo de Dewey e atualmente, reestruturada e veiculada por Hernandez, a pedagogia de projetos teve início a partir do pressuposto da importância de se desempenhar, no espaço escolar, atividades com intenções definidas ou integradas a partir de propósitos pessoais”.

Trabalhar com projetos inspira parceria, integração, coletividade e trabalho de grupo; esta atividade contribui para o crescimento de todos os envolvidos. Educadores, educandos e comunidade, dialogam e integram-se a partir da pesquisa, da procura, da ajuda e do entendimento que neste processo ninguém

sabe tudo e ninguém tudo ignora, mas todos buscam o saber que se faz e se refaz a todo o instante.

Na Educação Infantil, espaço onde tudo tem vida, cheiro, som e movimento, os conteúdos a serem desenvolvidos devem ser permeados de criatividade, movimento, problematização e respeito à curiosidade infantil.

Assim, a metodologia de projetos é uma forma de não deixar morrer a intensidade de energia, curiosidade, imaginação e criatividade que o ambiente na Educação Infantil encerra.

Segundo Barbosa (2001, p.10),

“a pedagogia de projetos é um dos muitos modos de concretizar e problematizar o currículo escolar. Trabalhar com projetos implica ensinar de modo diferenciado, ou seja, não é mais possível tratar cada disciplina como um amontoado de informações especializadas que são servidas nas escolas, dia a dia, hora após hora em pequenas colheradas.

Os conteúdos, desta forma, começam a ter uma nova função no processo. Eles são contextualizados, ou seja, são desenvolvidos, fazendo parte de um contexto de pesquisa, de interesse das crianças. Os conteúdos tomam vida e são explorados intensamente pelas crianças, professores e demais envolvidos no processo de busca, onde realmente dar-se-á a construção da aprendizagem..

Durante a organização dos projetos, observa-se a exploração das atividades a partir das áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento infantil, que são: o movimento e expressão corporal, a música, a linguagem oral e escrita, a matemática, as artes visuais e plásticas e as ciências físicas, sociais e biológicas.

Após o primeiro projeto desenvolvido de integração envolvendo toda a escola e comunidade, (Bairro Castro Alves mostra a tua cara), a turma do Pré II, começou um projeto de investigação a partir da horta escolar. Esta turma constituía-se de vinte alunos com idade entre cinco e seis anos. O tema do projeto foi “**A HORTA, quem planta e cuida colhe**” e contou com a colaboração de toda a escola, comunidade e pais.

O diagnóstico do que as crianças sabiam e o que queriam saber foi realizado pela turma, mas o que descobrimos foi uma pesquisa que envolveu a todos. Faremos aqui, o registro de algumas das principais descobertas que os alunos, professores e comunidade realizaram.

Montagem do quadro de pesquisa:

O que sabemos?	O que queremos saber?	Quais são nossas hipóteses?	O que descobrimos?
Que na horta existem várias plantas que servem para comer.	Por que as formigas comem todas as folhas da couve? Como impedir?	As formigas comem a folha da couve por que é macia. Tem que botar veneno. (Ismael) Tem que botar folha de fumo. Minha mãe disse. (Mateus) -Dizem que botando garrafas com água na volta da horta, as formigas não chegam perto. -Dizem que elas enxergam-se nas garrafas, assustam-se e vão embora. (Mãe de aluno) -Dizem que a folha de fumo de molho no álcool é bom. (D. Maria)	Fazendo valas na volta da horta e preenchendo com pastos ou plantas secas, impedem que as formigas cheguem até as couves. (Prof. Omar,) O mofo que origina-se na casca da laranja é um veneno natural. O fumo desmanchado no álcool, também evita que as formigas comam as folhas. (Prof.Omar). Que as garrafas de água na volta da horta não assustam as formigas,dificultam o caminho até a couve. (Prof.Omar)
Que as plantas precisam de água.	Por que não podemos aguar as plantas a qualquer hora?	Para que elas não morram. (Mariana) Para economizar água. (Bruno)	Porque se molharmos a toda hora pode apodrecer a raiz e a planta morrer. (Agente de saúde - Lucimara) O ideal seria pela manhã cedinho ou a tardinha, evitando o horário de Sol muito quente, para não queimar as folhas. (Agente de saúde Lucimara)
Que as plantas crescem.	Por que umas plantas crescem mais que as outras?	Pode ser por causa do tipo de semente. (Mariana)	São vários os fatores, entre eles: a quantidade de luz solar, água, adubo o tipo de solo, e a qualidade da semente.

Quadro 6: Pesquisa utilizada na metodologia de projetos

O dia-a-dia da horta trazia desafios a serem superados. Então o quadro que demonstramos traz o registro da caminhada investigativa inicial, e explicaremos seus desdobramentos durante o relato da pesquisa.

A realização de um projeto depende de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças, para que elas possam se engajar e acompanhar o percurso até o produto final. O levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto em pauta, deve se constituir no primeiro passo. O que se deseja alcançar justifica as etapas de elaboração. Desta forma, a socialização do que o grupo já sabe e o levantamento do que desejam saber, isto é, as dúvidas que possuem, podem se constituir nas etapas iniciais do trabalho. Para compreendermos melhor estas etapas, trago Vygotsky (1998) onde,

“acredita que o desenvolvimento da criança inicia muito cedo. Para ele a criança já está aprendendo quando pergunta e assimila o nome dos objetos. Ele considera que existam três níveis de desenvolvimento:

O nível de desenvolvimento real é medido por meio da forma e da capacidade da pessoa para resolver os seus problemas. Este nível depende das condições sociais, econômicas, e biológicas. É o aprendizado que a criança ou mesmo o adulto, tem no momento real.

O segundo nível de desenvolvimento é a zona de desenvolvimento potencial. Este nível de desenvolvimento representa a potencialidade da pessoa, ou seja, o que ela é capaz de fazer ajudada ou mediada pelo adulto. Assim, quando os dois níveis se associam, constrói-se o que Vygotsky denomina de **“a zona de desenvolvimento proximal”**.

Segundo Vygotsky (1998, p.97) a zona de desenvolvimento proximal é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Trago, neste momento os desdobramentos da organização do projeto e as questões investigativas que o originaram.

Como já havíamos relatado anteriormente sobre o surgimento da horta, toda a comunidade estava engajada na limpeza, plantação e colheita de chás, ervas e verduras que se desenvolviam. As crianças também participavam deste processo, e assim, durante suas observações, surgiu o primeiro problema a ser pesquisado.

A primeira questão investigativa: “Por que as formigas comem todas as folhas da couve? Como impedir?”

Surgiram várias respostas:

- *As formigas comem a folha da couve por que é macia. Tem que botar veneno. (Ismael)*

- *Não! Tem que botar folha de fumo. Minha mãe disse. (Mateus)*

- *Dizem que botando garrafas com água na volta da horta, as formigas não chegam perto. Diz que elas enxergam-se nas garrafas, assustam-se e vão embora. (Mãe de aluno)*

- *Dizem que folha de fumo de molho no álcool é bom. (D. Maria)*

Estas foram algumas das respostas que obtivemos para tentar resolver nosso primeiro problema, que representa o nível de conhecimento real das crianças e da comunidade.

Percebemos que não tínhamos o conhecimento suficiente, e que todas as respostas partiam do senso comum. Desta forma, resolvemos trazer um técnico até a escola. Omar um professor de biologia, aceitou o convite em conhecer nosso trabalho e orientar-nos em nossas dúvidas.

Marcamos uma reunião com os pais e os alunos e continuamos nossa pesquisa. Omar, o professor de biologia, entrevistado, que também tinha uma horta em sua escola, nos fez preciosos relatos e contribuiu para que eliminássemos alguns conceitos não científicos.

Explicou-nos que as formigas não se assustam quando se enxergam na água das garrafas, mas sim, as garrafas impedem o seu caminho até a couve. Falou-nos que a casca de laranja mofada é um veneno natural contra a formiga. Sabão desmanchado em água e fumo no álcool, auxiliam a evitar que as formigas comam as folhas. Ensinou-nos a fazer valas do lado externo da horta e encher de folhas ou restos de vegetais secos a fim de impedir a chegada da formiga até a horta.

Após este encontro esclarecedor, com estas informações, no outro dia já revezávamos o trabalho com os grupos, realizando as sugestões de nosso amigo e colega Omar. E assim seguiu-se o projeto, constituindo-se de intensas pesquisas e conhecimentos novos construídos a todo instante pelo grupo.

As crianças realizavam em sala de aula várias atividades a partir das descobertas integrando-as as diversas áreas do conhecimento:

Textos coletivos, registrando todos os acontecimentos.

- Criaram uma música para brincar e ir até a horta.
- Realizaram um dicionário dos vegetais e suas vitaminas.

- Escreveram o nome dos vegetais.
- Faziam o jogo da memória dos vegetais.
- Realizaram a contagem da colheita da horta.
- Organizaram um calendário do plantio
- Estudaram as fases da lua
- Fizeram receitas com os vegetais e degustaram-nos. (salada de melão, molho de tomate e pimentão, salada de alface e cenoura, sopa com couve)
- Deram mudas de plantas para as mães iniciarem uma horta em casa.
- Criaram poesias, rimas e histórias.
- Realizaram a experimentação da germinação da semente.
- Desenvolviavam o cuidado com o meio ambiente e estimulavam os pais a cultivarem uma horta em casa.

A relevância da montagem do quadro de pesquisa constituiu-se na visão clara dos conhecimentos da turma. Assim, registram-se os conhecimentos reais que a turma tem, suas dúvidas ou questões que querem saber e após registramos os conceitos elaborados pelo grupo.

Os professores, pais, colegas e a própria comunidade são mediadores da aprendizagem e constituem-se como aprendizes junto às crianças, num processo interativo e dialético, propiciando uma educação dialógica e problematizadora.

As questões, que no quadro de pesquisa constituem-se em “**o que queremos saber?**”, são utilizadas para integrar a comunidade educativa na pesquisa.

Nesta busca de informações integra-se a família e a escola, e objetiva-se a passagem do senso comum ao conhecimento científico. A aprendizagem e as descobertas caracterizam-se pelo trabalho coletivo, investigação e análise crítica da realidade.

Alguns projetos, como este de fazer uma horta, podem durar um ano inteiro, ao passo que outros, como, por exemplo, elaborar um livro de receitas, podem ter uma duração menor. Assim os projetos por partirem sempre de questões que necessitam serem respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Eles dependem, em grande parte dos interesses das crianças, precisam ser significativos e representar uma questão comum para todos, partindo de uma indagação da realidade.

É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças.

Um dos ganhos de se trabalhar com projetos, é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações com as diversas áreas do conhecimento, ampliando a compreensão sobre o assunto pesquisado.

Mas, o que se busca no fundo é a provocação de atividades de protagonismo e intervenção social, fazendo com que os partícipes do projeto na escola sintam-se capazes de refletir e buscar soluções para pequenas situações problemas, e assim, estará exercitando a recuperação da consciência de sujeito, de “ser no mundo, com o mundo e com o outro”, pois, em Freire (2005, p.95),

“a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens, o que é impraticável numa situação de agressão. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça”.

O trabalho de integração que acontecia na horta fazia com que a comunidade e as famílias participantes discutissem sua situação de vida, e após um ano de diálogo e reflexão, buscassem outras estratégias como forma de superação da realidade existente. Assim, em um momento de reunião do grupo, solicitaram-me a possibilidade de que a escola propiciasse outras formas de trabalho de grupo.

III. A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS E EMANCIPATÓRIAS A PARTIR DA HORTA

Começava a ver surgir o sonho de uma educação construída por várias falas, onde a palavra de cada um era respeitada; e assim em Freire (2005, p.90) encontramos: *“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*.

A partir das atividades da horta, o grupo começou a solicitar outras atividades integradoras, pois havia muitas mães sem trabalho. Queriam trabalhar, aprender, sentirem-se protagonistas.

Como gestora, sentindo o “querer” surgir do grupo, fui buscar parcerias para fazer com que os sonhos pudessem ter na escola e no grupo força para nascer e concretizarem-se.

Gadotti (2008, p.167) escreve a escola na visão freireana:

Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Ele entendia a escola pública como "escola pública popular" (grande mote de sua gestão na Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo) como **"escola cidadã"**. Paulo Freire defendia uma escola pública como espaço de resgate científico da cultura popular, uma escola como espaço de organização política das classes populares e instrumentos de luta contra-hegemônica.

Percebi que a proposta de engajamento estava surgindo, e que a horta que havia sido o primeiro motivo para integração e leitura da realidade estava cumprindo seu papel.

Constatei que necessitava de mais parcerias além da Secretaria de saúde, representado pela Lucimara, e que os órgãos governamentais poderiam trabalhar em rede a partir da escola.

Como as mães solicitaram cursos de trabalhos manuais, consegui a princípio parceria com a Secretaria de Trabalho e Ação Social. Na época disponibilizaram-me uma instrutora, a Verinha, e começamos a fazer na comunidade uma pesquisa do que queriam aprender. Foram disponibilizadas algumas oficinas e a comunidade fez a partir do voto suas escolhas.

A princípio escolheram aprender pintura e crochê. E sucessivamente seguiram-se as oficinas de tricô e biscoí. Também conseguimos com a secretaria, os recursos materiais necessários como: linha, agulhas, tintas, pincéis etc., para iniciarmos o trabalho.

Que alegria! Começava a enxergar uma realidade que se transformava! A integração na escola, o diálogo e a busca por uma oportunidade de ser e fazer-se.

Assim percebia cada vez mais, a possibilidade da ampliação do espaço escolar. A escola tornando-se muito mais do que um espaço de aprendizagem somente para as crianças, mas um espaço aberto para a educação de toda a comunidade. Um espaço propício para pensar a vida coletivamente e vivenciar práticas humanas, democráticas e cidadãs de intervenção no mundo.

Assim, neste contexto, concordo com Ferreira (2005, p.52) quando nos diz que,

Afinal, se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não trabalham para defender e ampliar a democracia são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que, de forma individualista, vão viver sua vida e ganhar seu pão, indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático em geral. Ao contrário, as escolas de uma sociedade democrática existem e trabalham para defender e ampliar a democracia, por meio da conscientização que se efetiva quando da participação de todos na construção coletiva da cidadania.

Desta forma, o trabalho em rede representava um novo jeito de se pensar a escola, e assim, contávamos com a integração da Secretaria da Saúde (com a participação da Lucimara, na organização da horta) e da Assistência Social do Município (com a participação da Verinha, ministrando as oficinas) e juntas somávamos esforços, planejávamos os sonhos e dividíamos as alegrias.

Hoje não consigo mais pensar uma escola que não seja baseada em uma pedagogia cidadã, ou seja, que não tenha uma proposta em que a educação e a aprendizagem sejam a mediação entre as pessoas e o mundo.

Assim, para mim toda a escola pode e deve ser uma escola cidadã, quando:

“Uma escola cidadã

Esta era a escola que eu sempre quis ver acontecer:

Escola, que tem fé no homem

Escola que acredita no mistério transformador da integração

Escola que acolhe

Escola que sente o que sua comunidade sente
Escola que se emociona
Escola que olha no olho
Escola que assume com o outro
Escola que está do lado do oprimido
Escola que se inquieta com as injustiças sociais
Escola que denuncia e anuncia
Escola que dialoga
Escola que respeita
Escola que pensa e planeja coletivamente
Escola que é um espaço de vida e esperança para todos.
Escola que enfim, vive a transformadora experiência do amor”.

A integração da família na escola favorece o desenvolvimento de um processo harmonioso de relações onde a aprendizagem processa-se no encontro, no diálogo, na integração, na reflexão e reconstrução dos conceitos.

Conseqüentemente, o ambiente de aprendizagem familiar vai sendo influenciado por todas estas construções elaboradas na escola e esta parceria resultará em um ser humano reflexivo diante do mundo e das situações da vida. Os ideais de sociedade, mundo e ser humano, construídos com a comunidade na elaboração do PPP da escola, com certeza irão possibilitar o início de processos reflexivos que serão ampliados e buscados em cada família.

Desta forma, acredito que se quisermos uma educação mais humana, e com vistas à transformação social, necessitamos entender a educação de forma mais ampla e começarmos a pensar que este planejamento deve se dar em conjunto entre a escola e a família. A família deve ser convidada a pensar junto com a escola e assim a integração dar-se-á não só na prática de ações pensadas por alguns, mas no planejamento e construção de práticas coletivas que provoquem a conscientização e possibilitem a transformação social.

Então percebemos a importância de que a educação que se pensa na escola, possa ser refletida e pensada também na família, e da mesma forma, a família explicita na escola sua forma de entender e exercer a educação dos filhos.

A escola que realmente quer ser democrática e cidadã será um espaço para discussão, integração, diálogo, reflexão, problematização e construção de uma vida melhor para todos, trabalho que exigirá muita luta, resistência e determinação a partir

de uma gestão que acredite na Educação como possibilitadora de transformação social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, p.66), reforça-nos sobre o ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais, e entre esses e as famílias, favorecendo a busca de uma linha coerente de ação. Respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser a base das relações entre os adultos.

É urgente a necessidade de fazer da escola, o espaço para iniciar este processo da real educação. Da educação que acontece com todos, de todos e para todos. Educação que na visão Freireana se constitui em um processo de amor ao outro, na compreensão de sua situação histórica, no respeito a sua palavra, a sua cultura, na promoção do diálogo amoroso, na fé nos homens acreditando em sua vocação ontológica de ser mais.

Da mesma forma entendia que na história da educação, sempre houve uma distância entre a escola e a família.

Contribuições do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, (BRASIL, 1998, vol.1, p.75), constata-se que em muitas instituições, estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. Nas famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda a ordem e as de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gerações discriminatórias trazem, impedindo o diálogo.

Assim, conjuntamente a estas frentes de trabalho que surgiam na escola, comecei a realizar a pesquisa participante visitando as famílias dos alunos da escola, apoiada nos saberes de Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck. Necessitava sentir a realidade das famílias além da escola, para que, tendo uma visão das particularidades, pudesse melhor entender o contexto.

Percebi a importância da pesquisa participante que Orlando Fals Borda, em Brandão e Streck (2006, p.113), afirma:

O processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas.

Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada -no processo de pesquisa- permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo.

Assim, percebia um compromisso social, educativo e humano em fazer deste espaço educacional, um meio para o desenvolvimento de práticas de uma educação libertadora. Uma possibilidade para que as famílias, os professores, e a comunidade façam uma revisão de seus conceitos e percebam a importância e necessidade de um trabalho de construção coletiva, de alternativas, predisposição, atitude política de intervenção e de melhoria de vida à todos que dela participam.

Percebia o espaço educativo como uma alternativa de possibilidades de investigação científica, buscando fazer com que a prática educativa viabilizasse a significação do real, e que o fazer pedagógico através de práticas libertadoras, da vivência de relações democráticas, dialógicas e conscientizadoras, constituam-se num movimento constante de vir-a-ser.

Neste contexto, concorda-se com Freire (2000, p.32), quando se refere: *“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”*.

Acreditar na escola como espaço de vivências de práticas amorosas é abrir espaço à vida em toda sua plenitude. Entendendo o amor compromisso, aquele que percebe o outro como co-autor das possibilidades emancipatórias, aquele que sujeito, profetiza anunciando e denunciando.

3.1 O grupo da horta e os grupos de artesanato na escola

Na Escola Julieta Villamil Balestro, constituía-se há mais de um ano, duas frentes de trabalho. Tínhamos o grupo da horta e o grupo de artesanato. O grupo da horta realizava atividades diárias na escola, enquanto o de artesanato reunia-se uma vez por semana. Em ambos os grupos desenvolvia-se ,juntamente com os trabalhos manuais o diálogo amoroso, a integração e a reflexão da situação de vida do grupo.

Percebia-se a cada dia a renovação da esperança, que se expressava nas práticas que envolviam a aprendizagem e a integração. Foi um ano repleto de realizações, onde toda a comunidade podia participar das oficinas e observava-se a alegria, a dedicação e a seriedade que constituía o trabalho destes grupos na escola.

Algumas mães após aprenderem a técnica dos trabalhos manuais, organizavam em suas casas frentes de trabalho com familiares e amigos para ampliarem sua produção e aumentarem a renda familiar.

Redin em Freire (2008, p.32) nos fala da alegria necessária à vida:

A alegria na escola [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - alegria de viver - a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] significa mudá-la significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo.

Percebia neste contexto, a ampliação do papel social da escola e a necessidade urgente de se rever o tipo de gestão necessária ao desenvolvimento e atividades democráticas na escola.

Assim, concorda-se com Ferreira (2005, p.52),

“a gestão escolar democrática que se desenvolve e se realiza por meio da efetiva participação comprometida de todos precisa basear-se numa definição abrangente do conceito de “nós”, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. Para isso, faz-se necessário pautar-se em um conjunto de valores definidos em termos amplos, postos em prática: aumentar a participação nos movimentos sociais e na escola, fortalecer indivíduos e grupos em geral silenciados, criar novas formas de articular o mundo real e os problemas sociais reais com a escola, de tal maneira que a escola esteja integralmente vinculada com as experiências das pessoas em suas vidas cotidianas que, é “bombardeada” pela violência disseminada na rua, no mundo e veiculada pela mídia”.

O que se pretendia na verdade, além da integração do grupo na escola, como ensaios de participação coletiva, era incitar o enfrentamento do grupo as limitações postas, a partir do debate, da discussão, da leitura crítica do mundo e da busca de alternativas criadoras. Trazendo Freire (2000, p. 42): *“A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.*

Assim, percebia que a escola estava realmente sendo um espaço popular de educação, pois estava propiciando aos sujeitos ensaios de cidadania.

Buscávamos, no grupo o desenvolvimento de atitudes constituídas de: amorosidade, autonomia, esperança, conscientização, diálogo, escuta, ética, fé, participação, pergunta, pesquisa, resistência e solidariedade.

A cada dia eram efetivadas as práticas destas atitudes, que de uma forma libertadora e ética, expressavam o acreditar no ser humano e em seu potencial criador. Embora a escola não tivesse um espaço próprio para a realização das oficinas, adequávamos o refeitório da escola, durante o tempo que não era utilizado. O importante era o sentimento de humanização entre a escola e a comunidade que começava a fazer-se a cada dia e o desenvolvimento de práticas reflexivas em torno da vida, seus limites e as possibilidades de resistência e superação.

Nesta perspectiva, concorda-se com Zitkoski (2008, p.214) que nos fala, da humanização em Freire:

Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. Nesta perspectiva, entendemos que a pedagogia freireana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas.

Refletindo sobre o nosso compromisso com a humanização, trago Redin (2007, p.150), que faz uma importante reflexão sobre a humanização na construção de uma cidade, um mundo mais feliz.

Ou humanizamos nossa cidade ou ela nos consome, com sua correria, sua violência desalmada, suas incontroláveis poluições, seus medos... A humanização far-se-á quando os homens e as mulheres, as crianças, os adultos e os idosos começarem a acreditar que o outro, antes que se prove o contrário, é bom, solidário amigo com quem podemos caminhar de braços dados ou encontrá-lo em qualquer rua e não passar sem abraçá-lo.

Neste contexto, constato que é imprescindível que cada gestor escolar juntamente com seus professores, problematize coletivamente as condições desumanas e antidemocráticas que vivenciamos nas escolas e na sociedade e criem formas de superação viáveis a sua realidade, ou iremos optar por vermos de forma avassaladora a violência e a droga em escala cada vez maior propagarem-se na sociedade, nas escolas e em nossas famílias, frutos também de nossa omissão.

Se quisermos e acreditamos na possibilidade de um mundo melhor podemos na escola começar estes ensaios! Meu desejo era ver surgir em cada escola, espaços de cidadania, de gente, de vida de amor ao próximo!

Encerrando trago Kieling (1999, p.49) que esperançosamente escreve:

Numa forma sintética, a aproximação progressiva com as concepções históricas de conhecimento e ação, e, mais recentemente com a perspectiva freireana de educação e mudança, fizeram-me ver pessoas em carne e osso, problematizar as formas metafísicas de teorizar sobre as coisas, discutir e avançar os estudos e as reflexões concomitantemente com ações de intervenção na realidade.

Assim, esperançosamente acredito que a escola pode mudar e ser mudada se conscientemente, acreditarmos e lutarmos para a potencialização de nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais. Esta escola que se tornando humana e cidadã, liberta, constrói e faz com que cada um, encontre sua força natural para lutar pela vida plena e digna que se manifesta com a felicidade e o crescimento de todos.

IV. OS GRUPOS FORMADOS A PARTIR DA ESCOLA

Descreverei neste espaço, recortes de experiências de trabalho resultantes da pesquisa aqui explicitada, e que já se constituem como possibilidade de concretização de inéditos viáveis na busca de uma educação libertadora.

Os projetos desenvolvidos na escola explicitados nesta pesquisa começaram a alterar o pensar e o agir das pessoas do bairro, e assim surgiram, a partir destes grupos, novas frentes de movimentos sociais que integravam-se na luta por uma vida melhor.

Assim, trago Ana Maria Araújo Freire (2008, p.233), que reflete o inédito viável em Paulo Freire:

Quanto mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos sonhos possíveis.

Pretendo deixar aqui um registro sucinto do que esta pesquisa começou a provocar na comunidade local e nas proximidades da escola, provando que a escola quando comprometida promove transformações na vida das pessoas e estas se expandem causando pequenas, mas significativas mudanças sociais.

4.1 Grupo “Mulheres Guerreiras do Bairro Passo das Pedras”

As frentes de trabalho que aconteciam na escola começaram a ficar conhecidas nos bairros vizinhos. Fui procurada por uma integrante de um grupo de mulheres moradoras de um local denominado “Passo das Pedras” (um bairro próximo à escola), para solicitar-me apoio na organização de atividades emancipatórias. Eram mais de trinta mulheres que queriam integrar-se nesta proposta.

Como poderia negar-me a realizar este trabalho, se este constituía minha forma pessoal de ver e acreditar na melhoria de vida?

Foi com grande alegria, que fui conversar com o grupo e começar a realizar a proposta que agora, da escola estendia-se ao bairro. Sentia-me encorajada em trazer ao grupo os resultados do trabalho realizado na escola, mas sempre atenta para que de forma respeitosa pudéssemos criar espaço para a reflexão e o desenvolvimento de uma atividade criadora⁸, específica e de acordo com as características deste novo grupo.

Solicitei novamente apoio da Secretaria de Assistência Social e consegui uma instrutora para começar o trabalho de artesanato, pois foi esta a primeira solicitação deste grupo. Juntamente com o artesanato, organizávamos a cada encontro, um momento de reflexão das questões da vida, onde fazíamos uma leitura da realidade e buscávamos no grupo propostas de enfrentamento.

Assim, após um ano de trabalho artesanal e reflexões sobre as relações sociais e processos emancipatórios, o grupo começou a pesquisa para neste ano de 2009, começar a organizar uma cooperativa.

Entendendo a história como possibilidade e a vida como um imenso laboratório onde experimentamos, a todo instante, possibilidades de superação, percebo que é na participação e na força do grupo que se forma em cada escola, em cada morro, em cada vila, um movimento de resistência.

Nestes espaços, começam a acontecer ensaios de cidadania, de criação e reinvenção da vida que se encontra ameaçada em sua plenitude.

Assim, nos relata Freire (2000, p.40), *“A resistência Freireana tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que “virá porque está dito que virá.”*

Complementando Freire (2000, p.67), *“Portanto, resistência pressupõe uma briga entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”*

Acredito assim, que a escola e os educadores podem contribuir muito com esta nova demanda social que hoje chega à escola. As famílias, que carecem serem ouvidas, entendidas e precisam de forma corajosa enfrentar junto à escola a

⁸ Atividade criadora, em FREIRE, acontece quando os homens refletem sobre sua prática e buscam melhorá-la, desenvolvem uma atividade criadora, na qual transformam a si mesmos. Contrapõe-se à atividade mecânica de reprodução rotineira de atos e práticas, em que não há qualquer reflexão.

desafiadora tarefa de educar. Necessitam perceberem-se no mundo como sujeitos capazes, sujeitos de ocorrências.

Acreditar na possibilidade de ver surgir uma pedagogia cidadã, é acreditar que a melhoria das condições de vida hoje dependerá de nossa forma de dialogicamente integrarmos família, escola e comunidade, aos propósitos comuns que é a melhoria das condições de educação para todos, e saber que esta educação com vistas à humanização e a cidadania perpassa os muros da escola.

Em Zitkoski (2008, p.214), encontramos:

A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freireana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas.

4.2 Pedagogia cidadã: Grupo da Escola Estadual Frei Plácido

Neste mesmo período de tempo em que constituíam estas frentes de luta e trabalho, eu desempenhava na Escola Estadual Frei Plácido minha função como Orientadora Educacional. A pesquisa realizada contribuiu na ampliação de meu olhar frente aos limites, que impedem ou dificultam o desenvolvimento harmonioso e pleno dos alunos e dos processos de aprendizagem.

Nesta escola, percebi que o limite real não era a fome e a acomodação dos pais, mas sim, o alto índice de repetência no sexto ano. Desta forma, comecei um trabalho na perspectiva de uma pedagogia cidadã, onde busquei, a princípio, a integração dos pais na escola para, a partir do diálogo, começar de forma amorosa uma leitura de mundo, avaliando os limites e as possibilidades de intervenção.

Ao mesmo tempo realizava a pesquisa com as famílias, onde os dados obtidos, a princípio, deixavam claro alguns limites encontrados. Das trinta e três famílias pesquisadas, vinte e três constituíam-se de pais separados e vinte e duas famílias não haviam cursado até o sexto ano. Desta forma os pais não conseguiam auxiliar seus filhos nas atividades de aprendizagem que até então era solicitado pela escola.

Entendendo assim, a pedagogia cidadã como uma forma de resistência e luta, diante dos limites diagnosticados busquei com o grupo a criação de alternativas possibilitadoras da reinvenção da práxis pedagógica a favor da vida.

Nesta escola, fez-se necessário realizarmos vários encontros, onde os temas centrais referiam-se a importância do diálogo, do limite e do amor na relação com os filhos. Busquei começar um trabalho integrado aos órgãos da Saúde e Assistência Social. Contava inicialmente com o apoio de uma assistente social, uma psicopedagoga e uma psicóloga.

A partir desta realidade, decidi que não poderia mais continuar as atividades de somente acompanhamento e orientação aos alunos e familiares, mas que necessitava uma intervenção. Já estávamos terminando o terceiro bimestre e alguns alunos estavam com possibilidades de repetirem novamente o ano. Comecei a chamar os alunos que já eram repetentes e realizar uma intervenção psicopedagógica no sentido de prevenção e auxílio das dificuldades de aprendizagem.

Comecei com sete alunos do sexto ano. Durante o desenvolvimento das atividades, uns alunos convidavam outros colegas que precisavam de ajuda e quando percebi havia mais de vinte alunos do sexto ao nono ano.

Entre uma atividade e outra recebia alguns depoimentos que me incentivavam a continuar o caminho a ser construído com os alunos.

- *Rubya, se este trabalho tivesse no ano passado, muitos não teriam rodado.*
(Juliana)

- *Aqui é bom de aprender, a gente conversa e aprende.* (Mariana)

- *Aqui a gente sabe que tu gosta da gente.* (Liane)

Este para mim representava um trabalho novo, que oficialmente não era exigido, na minha função de Orientadora Educacional.

Todavia, a cada encontro causava-me alegria e esperança em perceber o avanço dos alunos em termos de organização e desejo de aprender. Destes vinte alunos que participavam conseguimos uma aprovação de oitenta por cento, fato que motivou-nos a continuar esta proposta.

Quando retornamos no ano de 2009, emocionou-me, quando nos primeiros contatos em sala de aula apresentando o projeto, algumas alunas diziam:

- *Olha, ela que nos ajudou a passar!*

Neste ano de 2009, ganhamos uma sala para este trabalho. A sala foi toda decorada pelos alunos que irão utilizar este ambiente de pesquisa. Começamos a organizar um projeto e contamos com o apoio de estagiárias da pedagogia, com o objetivo de ampliarmos este atendimento bem como criarmos juntos novas possibilidades de intervenção e aprendizagem significativa.

Começamos com um número de vinte e dois alunos repetentes do sexto ano e este trabalho está começando a acontecer.

Pretendo fazer deste projeto, o início de uma nova forma de se entender a educação e perceber que a aprendizagem está intimamente ligada ao fator de promoção humana. Constatei que é possível independente da realidade escolar, buscar os limites de uma educação que quer tornar-se humanizadora e trilharmos os caminhos da busca incessante por alternativas que tornem a escola cada vez mais democrática e cidadã.

V. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE:

POR QUE PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE?

Pensar em Educação numa concepção libertadora é pensar em Paulo Freire. Este educador, que é reconhecido mundialmente por pensar e praticar uma educação a favor dos oprimidos, buscando uma educação com vistas a participação popular e a transformação social.

Ler, refletir e construir propostas de ação a partir do legado deixado por Paulo Freire é estabelecer um pacto com a vida, com a esperança e com a teimosia na caminhada utópica na busca dos inéditos viáveis. É sobre tudo aceitar o desafio de lutar pela justiça social e pela educação como forma de promoção humana.

Trazendo Freire (1999, p.104), *“a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”*.

Neste contexto, acredito que trazer a filosofia, o pensar e refletir a educação a partir dos pressupostos teóricos em Paulo Freire representa alicerçar um pensar certo que busca esperançosamente a partir da educação, possibilidades de criação de espaços dialógicos e de integração nas escolas, gerando processos reflexivos de tomada de consciência das situações de injustiça social.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente de seu inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (PAULO FREIRE, 2000, p.114).

Apoiando-me no referencial teórico a partir da filosofia de Paulo Freire explicitarei as categorias: “Integração, diálogo e cidadania”, que numa visão freireana sustentam esta pesquisa.

5.1 A Integração numa perspectiva Freireana

Destacarei algumas reflexões em torno da “integração” em Freire, como essência de uma educação que se pretende transformadora. Lembrando que Paulo

Freire, quando se refere ao conceito integração, no livro “Educação como prática da liberdade”, *“... a integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento...”* (1999, p.50).

Freire insiste em explicar e diferenciar integração de acomodação. Lembrando que “Integração” encontra-se como atividade na órbita puramente humana, assim resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. O homem integrado é o homem sujeito. A integração é um conceito ativo.

Já no processo de acomodação, o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. O homem nesta situação acomoda-se ou ajusta-se. O conceito é passivo e revela-se no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma ação defensiva.

Acreditando assim, a partir da visão Freireana de “integração”, na importância destes processos emancipatórios de integração da escola com a família e com a comunidade do entorno escolar, como imprescindíveis quando se opta pela prática de uma educação como possibilitadora de transformação, de decisão, de escolha e de intervenção na realidade.

Neste processo, professores, pais, alunos, funcionários, equipe diretiva e pessoas da comunidade, integrados descobrem no diálogo, o caminho onde os homens ganham significação enquanto homens. Eles, nesta perspectiva apropriam-se do direito, antes negado de dizer a palavra, como afirma Paulo Freire (2005, p.90):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Neste sentido, os espaços de integração na escola começam a constituírem-se a partir das reuniões, em momentos onde cada participante como sujeito dialógico usa a palavra para anúncio e denúncia, fazendo surgir o desvelamento e passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Na escola, quando fomos convidados pela Lucimara, agente de saúde e de segurança alimentar da criança, para começarmos uma horta, reunimo-nos com os partícipes do processo educativo e do entorno escolar, a fim de percebermos as possibilidades, e alcances sociais desta proposta. Com o grupo, apropriando-se da palavra e discutindo como sujeitos da ação-reflexão, percebemos que a horta seria uma forma de mostrar a unidade, força e primeiras experiências de um trabalho coletivo de resistência e luta por situações mais humanizantes.

Percebi que estes primeiros ensaios de organização da horta propiciariam a esperança na superação das situações-limites, fazendo despertar a vocação ontológica e histórica de humanizar-se, de comunhão, de decisão, de ação e de compromisso consigo, com o outro e com a natureza. Observei que a horta era uma forma de fazer com que o sentimento de organização, de busca, de resgate da cidadania, fizesse brotar nos sujeitos, várias possibilidades de intervenção no mundo. Pois segundo Freire *“Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí quer dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”*. (2005, p.89).

Após começar o trabalho efetivo na horta, também foram sugeridas pelo grupo, outras possibilidades de atividades a serem partilhadas e construídas. Deu-se início então a organização de oficinas de tricô, pintura e confecção de biscoitos, que tiveram o apoio do poder público, mais especificamente, da Secretaria de Ação Social do município que viabilizou uma instrutora e alguns materiais para iniciação do trabalho.

Tínhamos então a constituição de três frentes de trabalho organizadas na escola. Integrados e em atitude dialógica, constituíam-se dia-a-dia na esperança, na solidariedade e na busca amorosa pelo saber partilhado imbuídos do comprometimento de ser mais.

Nesta perspectiva, a integração em Freire, constitui-se na capacidade de ajustar-se a realidade, mergulhar, enraizar-se nela para transformá-la. Desta forma, percebo os ensaios de práticas libertadoras que começam a ser buscada a partir desta integração da Escola de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro com a comunidade do entorno escolar, como uma possibilidade real de resgate da cidadania roubada.

“... Se progressista intervenho para mudar o mundo, para fazê-lo menos frio mais humano, mais justo, mais decente”. (2000, p.114), esclarece a possibilidade

dos educadores de humanizar a partir das práticas educativas libertadoras e acreditar que a mudança é difícil, mas é possível.

Paulo Freire no livro “Educação como prática da liberdade” questiona a prática educativa, enquanto imposição de idéias, não favorecendo a discussão, a criação e conseqüentemente, a integração dos homens. (1999, p.104):

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?
Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização.

A integração começou a acontecer quando a escola, buscando a participação dos pais e da comunidade, provocou-os a realização conjunta do projeto político pedagógico. Esta atividade democrática encerra em sua dinâmica o início de um pensar coletivo, de uma tomada de consciência que faz com que percebamos a distância entre a realidade e a realização dos nossos sonhos. Transforma os sonhos que antes eram individuais em sonhos coletivos.

Trazendo Dom Helder Câmara, que acredita como Paulo Freire, que: *“O sonho possível é coletivo. Sonhar coletivamente consiste um movimento transformador e esperançoso, visto que “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.* (FREIRE, 1992, p.91).

Além da esperança, do sonho e do pensar coletivo, Paulo Freire deixa claro que, para a existência da possibilidade de integração é imprescindível a priori o diálogo amoroso, que explicitaremos a seguir.

5.2 A Educação dialógica e o diálogo

Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2005) traz a reflexão sobre a palavra verdadeira, não como privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

Em Freire entende-se o diálogo como o *“encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”* (2005, p.91). Assim, o diálogo se constitui como caminho, no qual os sujeitos estão em permanente movimento de construção e reconstrução.

O diálogo autêntico deve fundamentar-se no amor, na humildade, na fé nos homens e na confiança, acreditando que as pessoas são capazes de ir além, de serem mais enquanto sujeitos, de superarem as “situações limite.”.

O diálogo, não existe em situação de dominação, pois ele constitui-se em atitude de coragem, compromisso e busca da libertação. Ele atinge uma amplitude que vai além da conversa descompromissada entre as pessoas, ele torna-se um diálogo comprometido com o outro, com a superação, com a melhoria e com o desenvolvimento de todos. O diálogo constitui-se em um dos principais elementos da pedagogia libertadora vivida e teorizada por Paulo Freire.

Assim, Paulo Freire procurou teorizar e praticar o diálogo em toda a sua vida e obra. Deixou registrado seu posicionamento pedagógico e político em mais de quinhentos e setenta e dois livros, de acordo com fonte no livro: Uma História de Vida de Ana Maria Araújo Freire (2006), que foram editados em várias línguas e lidos em vários países.

Desta forma, percebe-se a forma democrática, humana, respeitosa e horizontal que Paulo Freire sempre se dirigiu às pessoas e ao mundo com a esperança de questionar a realidade existente e estimular a construção de práticas pedagógicas, políticas e humanas de libertação. Trago a contribuição de Gomercindo Ghiggi (2008, p.38) que afirma:

Freire, porque escreve com raiva e amor, sem o que não há esperança; porque defende a tolerância, não o intolerável; porque faz radical crítica ao radicalismo; porque ante tempos em que se recusa o sonho e a utopia resgata a formação crítica, onde a história é fascinante aventura de desvelamento da verdade e não determinismo; porque critica a democracia quando não passa de espaço à democratização da sem-vergonhice; porque a esperança é o que teimosamente o coloca ante imperativos da existência histórica; porque crê na possibilidade do inédito viável que desafia humanos a romper redes de opressão; porque aproveita a riqueza da linguagem metafórica, sem perder a rigorosidade, para habilitar as pessoas à compreensão da história e a prática de ações para fazer o mundo lugar belo para viver.

Nesta concepção, uma educação dialógica é aquela que de forma autêntica não se acomoda diante das situações de desumanização e de opressão, e sim

acredita de forma amorosa e esperançosa na vocação ontológica do ser em humanizar-se.

Sabemos da dificuldade de acontecer este processo dialógico entre a escola e seus elementos constitutivos, bem como com a comunidade do entorno escolar, pois o verdadeiro diálogo compromete-se em estar com o outro: ouvindo-o, sentido-o percebendo-o, respeitando-o, e assim, buscando juntos o desvelamento da realidade. Esta atitude revolucionária de desacomodação se faz necessária neste processo dialógico.

Entenda-se revolução como ato criador e libertador imbuído de amor ao outro. Lembrando Ernesto Guevara que em sua fala dirigindo-se a Carlos Quijano *“Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar um revolucionário autêntico, sin esta cualidad.”*

Percebe-se desta forma, a relação política e ao mesmo tempo amorosa existente no diálogo freireano. Assim, na prática do diálogo verdadeiramente freireano na escola, revela-se o seu comprometimento com a atitude crítica diante do mundo, com a não aceitação das situações de injustiça social e com o engajamento dos sujeitos que em constante movimento constroem-se e reconstróem-se.

5.3 O Diálogo começa na busca do conteúdo programático

A escola enquanto possibilitadora de práticas libertadoras de transformação social necessita perceber a intenção dos conteúdos programáticos, e a quem servem. Uns conteúdos servem para manutenção da acomodação dos homens, sua coisificação, e manutenção das estruturas vigentes, e outros, a partir de uma educação problematizadora, numa prática dialógica contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, possibilitando a mudança e o desvelamento da realidade.

Para pensar o conteúdo programático como prática de investigação e libertação, busco as palavras de Freire (2005, p.101), quando se refere que, *“é na*

realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.”

Partindo desta reflexão em Freire, percebo que o conteúdo e o homem permanecem numa visão libertadora, conectados e intimamente relacionados numa relação homem-mundo. Tendo consciência da situação-limite vivenciada, o homem, a partir de uma prática educativa libertadora, será instigado a transpô-la através de seus atos-limite. A escola, que tem uma educação problematizadora e dialógica, torna seu conteúdo programático possibilitador de superação das dúvidas, anseios e necessidades reais dos sujeitos investigadores. Assim ao investigar este conteúdo, se faz necessário a busca, a partir de um esforço comum de tomada de consciência da realidade, a autoconsciência dos sujeitos a partir deste processo educativo de caráter libertador.

5.4 A Cidadania em Paulo Freire

No capítulo II, já citamos a concepção de cidadania em Freire. Relembramos então, que a cidadania em Paulo Freire, segundo Herbert (2008, p.74),

“é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas”.

Assim, nesta pesquisa buscou-se a partir da integração escola x família e comunidade, o exercício de uma pedagogia cidadã. Estes ensaios deram-se, inicialmente a partir da elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação nas atividades da criação da horta. Aposteriori, constituíram-se em oficinas de trabalhos manuais, onde possibilitou-se o desenvolvimento de práticas de apropriação da realidade e sua transformação. A aprendizagem e a participação coletiva constituíam-se em um processo de descoberta de si mesmo e de seus processos de superação.

Desta forma em Freire (2003, p.91), o processo de conscientização caracteriza-se como sendo, “a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais

intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

Neste sentido, a cidadania acontece quando o ser humano, que se conscientiza de sua condição de vida, luta por sua emancipação. Deste modo, ser cidadão em Freire é um processo de busca “em estar sendo a todo tempo”, de sentir-se capaz de, a partir da leitura de mundo, estabelecer criticamente um pensamento certo⁹, que busque a percepção dos limites, a negação das condições de vida plena e digna e de forma amorosa lute por práticas mais humanas.

Fernandes (2008, p.39) nos lembra que Freire ensinou que, quem ama não desiste. Sua vida mostrou que não desistiu, sua luta continua porque, *“o sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.71). E continua sua reflexão acrescentando que: “Mesmo após a partida para outra dimensão / plano, a vida e a amorosidade de Freire permanecem”.*

E, Andreola (1997, p.4) traz o seguinte:

Paulo, na nova dimensão para a qual migraste, na tua insaciável vocação de ser-mais, acho impossível te seja negada a sombra de uma mangueira, de onde estejas nos vendo e ouvindo. Imagino até que a mangueira tenha sido a árvore da vida, no paraíso primordial. Nós que aqui ficamos, “a sombra desta mangueira,” na terra das muitas exclusões, olharemos todos os dias para o horizonte da esperança, de onde nos acena. Teu olhar continuará nos desafiando, para dizer-nos que a luta não acabou, até que o sonho coletivo ceda lugar à realidade nova de uma terra sem exclusões, onde não se tenha vergonha de proferir a palavra amor.

Acreditar na escola, em seus profissionais, na comunidade educativa e na força de um trabalho em parceria, é uma forma de resistência a favor do resgate do potencial cidadão que é negado ao oprimido.

A escola, nesta perspectiva de cidadania, é um espaço educativo possível, aberto e fecundo ao debate reflexivo, vivendo e fazendo da realidade uma oportunidade de transformação, a favor da justiça social. Nesta proposta de trabalho, a prática de uma pedagogia cidadã é uma conquista de todo um trabalho educativo e pedagógico de luta pela conscientização do ser humano e de sua realidade histórica através da esperança pela superação e recriação da vida em sua plenitude.

⁹ Freire distingue entre pensar esperançoso e pensamento ingênuo, ou anti-dialético. O pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam.

Apostar na escola como espaço possível para o desenvolvimento de práticas dialógicas, democráticas, libertadoras e grávidas de esperança, é entender que a cidadania resulta de um processo de construção que não se dá no isolamento. Assim, uma pedagogia cidadã deve nascer em uma escola que se gesta na democracia, no respeito ao outro, no diálogo e na busca de uma metodologia libertadora.

VI. A PESQUISA CONTINUA

Pretendi acompanhar as possibilidades de integração, diálogos e construção de práticas cidadãs entre uma escola de educação Infantil e a comunidade do entorno escolar, buscando contribuir com a reflexão, busca, construção e reconstrução de práticas educativas libertadoras.

A inserção da pesquisadora foi ocorrendo progressivamente, e possibilitou a construção do conhecimento à medida que se aprofundava a relação com as pessoas do local.

Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck (2006, p.9), refletem a pesquisa participante em seu sentido mais abrangente:

Em seu sentido mais abrangente, os diferentes estudos reunidos em pesquisa participante: a partilha do saber envolvem questões teóricas, metodológicas e práticas diretamente relacionadas à participação ativa de pessoas e de grupos humanos na vida social cotidiana, nos processos de ação e de decisão política a respeito de suas vidas e de seus mundos de vida.

Permanece para os sujeitos da pesquisa – que são os professores, equipe diretiva, alunos, pais e participantes da comunidade do entorno escolar da Escola de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro no município de Bagé/RS –, um importante e significativo papel a desempenhar, que se caracteriza em uma relação de participação ativa enquanto sujeitos, construindo e partilhando o saber que é socializado na escola e no seu entorno .

Esta pesquisa, foi tecida por todos os sujeitos que fazem história neste processo de busca de alternativas por um mundo de vida social, que caibam “TODOS” e “TODAS”, como se refere Brandão e Streck, (2006, p.14): *“todo o meu eu, todos nós e todos os outros. Mulheres e homens livres, justos, incluídos, igualados em suas diferenças, ativos, críticos, criativos e criativamente participantes”*.

A realidade concreta vivida pela escola e pela comunidade foi analisada como 'objeto' do conhecimento crítico. A partir da investigação, entretanto, os sujeitos foram se percebendo desafiados pelas contingências de limitações de sua forma de ser, e gestaram novas formas de buscar, conhecer e pronunciar o mundo.

Assim, Maria Ozanira da Silva e Silva, (2006, p.125-6) afirmam que,

“naturalmente, uma proposta de construção de conhecimento comprometido com a mudança social implica em tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção social do pesquisador na realidade social, o que significa a identificação deste com os interesses e demandas das classes subalternizadas da sociedade, únicos sujeitos a quem interessa a mudança”.

A apropriação da realidade e o seu desvelamento, numa perspectiva colaborativa tornam possível a construção do saber popular, coletivo, crítico e transformador. Assim a figura do pesquisador, entra em articulação com os outros sujeitos, que também passam a contribuir forte e positivamente com o processo de construção do conhecimento.

Conforme Brandão e Streck (2006, p. 44),

“é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome de transformação da sociedade desigual, excludente e redigida por princípios e valores do mercado de bens e capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular”.

Neste último capítulo, não pretendo concluir a pesquisa por que ela está em pleno processo de desdobramentos.

Chega um momento em que o pesquisador, que é também sujeito do processo com o grupo, não tem nenhuma autoridade em fazer parar um processo, pois este nasceu com o povo. O projeto que se iniciou motivado pelo pesquisador, torna-se vivo na atitude de cada sujeito do grupo que se tornou protagonista, e assim constrói e reconstrói novas possibilidades emancipatórias na caminhada.

Em Freire (1984, p. 44), encontramos que,

“[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta Pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a Pedagogia dos homens em processo permanente de libertação”.

Trazendo o problema de investigação desta pesquisa, que foi refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de uma Pedagogia cidadã na escola, percebi que esta é realmente viável e necessária. No entanto, não podemos deixar de abordar e

questionar que a sua aplicabilidade estará estreitamente vinculada aos paradigmas educacionais, aos quais, gestor e equipe diretiva se propõem.

Se o gestor educacional e sua equipe tiverem um posicionamento democrático e acreditarem na possibilidade da prática de uma educação libertadora, poderão provocar a integração dos profissionais da educação, pais, alunos e pessoas da comunidade, realizando um trabalho coletivo de leitura de mundo e luta pela conscientização da realidade histórica. A partir desta conscientização se vai naturalmente planejando situações, incentivando-os ao enfrentamento das situações de negação à vida, à mudança de atitude e ao protagonismo, num espaço público que lhes pertence.

Em nossa pesquisa, estas situações partiram da horta para oficinas de artesanato na escola, mas depois vieram as solicitações da comunidade. Os grupos que haviam experimentado a experiência de engajamento na escola agora estavam assumindo esta atitude de busca em outros espaços. Formou-se o grupo "Mulheres Guerreiras", que desde o início mostrava sua força pela luta contra os limites postos.

Neste momento percebi a função social da pesquisa. As pessoas quando se descobrem sujeitos e protagonistas da história, vão abrindo espaços de cidadania. Atualmente este grupo já começa a organizar-se em cooperativas.

Além deste novo grupo e com a mesma fé na integração e na transformação das situações de opressão e injustiça social, deu-se início na Escola Estadual Frei Plácido, mais uma atividade de resistência à morte de muitos alunos a partir da avaliação. Começaram também com atividade de integração da comunidade e diálogo, até planejarem as ações de superação.

Assim, minha alegria é imensa em perceber que esta pesquisa continua em seus desdobramentos, lutando a partir da educação, pela promoção humana em sua plenitude.

Acredito que, em cada espaço educacional, a partir da realização do diagnóstico da realidade, irá encontrar-se o limite que poderá ser o vetor para a resistência e a busca a partir da integração do grupo e do diálogo da construção de práticas de resgate da cidadania.

Desta forma, não quero dizer que encerro ou concluo esta pesquisa, mas que as possibilidades para enfrentamento dos limites da escola são muitos. Necessário se faz enxergar estes limites, percebê-los como superáveis, dialogarmos com os grupos e planejarmos as ações. Trilhar este caminho significa fazer da

escola um vetor de esperança neste mundo de injustiças sociais e limites, partilhando de forma coletiva os saberes construídos, cuja relevância consiste em seu caráter de alcance social e transformação da realidade educacional existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLA, Balduino A. A contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. **Cadernos de educação**. Pelotas: FaE/UFPel, ano 6, n. 9: p.41-72, ago./dez. 1997.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de projetos? **Revista de Educação: Projetos de trabalho**, Porto Alegre, v. 3, n 4, p.10, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: O saber da Partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição Federal do Brasil. Artigo 205, Parágrafo I e IV, 1988.

STRECK, Danilo. "Esperança". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008, p. 173.

FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERNANDES, Cleoni. "Amorosidade". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.37-39.

FREIRE, Ana Maria Araújo. "Inédito Viável ". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.231.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª reimpressão. São Paulo: EdUNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. "Sonho Possível". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José.(orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.390

FERREIRA, Naura Syria Capareto. **Gestão Educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2005.

GABARRÓN, Luis R. e LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006, p. 93-121.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito** / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. São Paulo : Cortez – Autores Associados 1985.

_____. **Convite à leitura de PAULO FREIRE**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. “Escola”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008, p. 166, 323, 350.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1994.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professoras em formação**. Pelotas: Seiva, 2008.

GÓES, Moacir de. “Coletivo”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 84-6.

HERBERT, Sérgio Pedro. “Cidadania”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 74-76.

KIELING, José Fernando. **Investigação e ação em Marx e Freire. Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, UPF, v.13, n.1: p.49-59, jan./ jun. 2006.

_____. “Alienação”; “Assistencialismo”; “Subjetividade/ Objetividade”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008, P. 36-7; 51-2; 392-394.

LIMA, Marilene. **Conteúdos escolares em classes de Educação Infantil** - as questões: conceitual, procedimental e atitudinal. Disponível em: www.edukaleidos.pro.br. Acesso em 17 ago 2006.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**. A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo, HUCITEC, 1979.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. / Didática: organização do trabalho pedagógico. / Chiristiane Martinatti Maia; Maria Fani Scheibel. Curitiba: IESDE Brasil A.A., 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares - São Paulo: Boitempo, 2006.

MORCOVO FILHO, A. **Histórico da protecção à infância no Brasil; 1500-1922**. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora, 1926.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

POMA, Luis Henrique Sime. **Hacia una pedagogía de la convivencia**. Lima: Pontificia Universidade Católica del Perú, Desa S.A, 2004.

REDIN, Euclides. "Alegria". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.p 31.

REDIN, Euclides, REDIN, Marita M. e MÜLLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R.(org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006, 123-149.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.

_____. **Educação Infantil: o desafio da qualidade- um estudo da rede municipal de creches em Curitiba - 1989 a 1992**. Campinas-SP, UNICAMP, 1996 (Tese de doutorado).

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor/Ira Shor**, Paulo Freire. Trad. de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STRECK, Danilo. **Paulo Freire: Ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TROMBETA, Sérgio e TROMBETA, Carlos. "Vocação Ontológica". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 423.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto Político-pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZITKOSKI, José Jaime. "Humanização/ Desumanização", "Biofilia/Necrofilia". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 36-7; 51-2; 392-394.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIII. ANEXOS