

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

MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES

REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO - CATEGORIAS DE ANÁLISE
HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos.

PELOTAS/RS/ 2003

MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES

REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO - CATEGORIAS DE ANÁLISE
HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pelotas, sob a orientação do Prof.
Dr. Gomercindo Ghiggi, como parte
das exigências para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

PELOTAS/RS/2003

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi - Orientador
Faculdade de Educação – UFPel

Prof. Dr. José Fernando Kieling
Faculdade de Educação – UFPel

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
Faculdade de Educação - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Este trabalho refletiu, com intensidade, a importância da construção coletiva. Portanto, a ênfase deste momento aponta nesta mesma direção. A trajetória foi intensa e, penso que também extensa. A conclusão deste fazer coincide com um momento de transição e amadurecimento profissional.

Projeto meu olhar inicialmente à Deus. Creio e agradeço sua eterna bondade.

À minha esposa e grande companheira de jornada, Édina. Pelo seu carinho e reflexões ao longo de nossa caminhada.

Às minhas filhas Marina e Carolina pelas lições de vida que constantemente me ensinam.

À Juliana Kickhofel, pelo apoio irrestrito. Ao Paulo César Mayer e ao Prof. Wesley Vergara, por suas assessorias no inglês e português, respectivamente.

A todos educadores e educadoras, alunos e alunas, mães e pais do Colégio Anglicano Santa Margarida, que com suas vivências e expectativas muito me ensinaram.

Ao Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola, pelas inspirações teóricas e pelas contribuições para a qualificação deste estudo. Por sua habilidade em impulsionar-me a refletir mais profundamente.

Ao Prof. José Fernando Kieling que despertou uma gama de inquietações e questionamentos fundamentais para articulação do meu pensar e do meu fazer.

Ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, orientador deste estudo, que por sua capacidade crítica e intelectual, permeadas pela experiência, ajudou-me na (re)construção de saberes e olhares acerca da pesquisa educativa.

“Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”.

Karl Marx e Friedrich Engels

“Vencemos quase todas as batalhas, entretanto ainda nos resta a mais árdua que é cumprir com nossa cidadania, desenvolvendo o senso crítico, conscientes de que hoje o mundo está dividido entre explorados e exploradores. Todos nós, como pessoas privilegiadas, mais ainda pelo acesso à educação de qualidade(...)não só temos o direito, como a obrigação de intervir nesta sociedade, diminuindo o abismo entre o rico e o pobre, caso contrário, de nada nos adianta um diploma, se formos vítimas de nossa própria indiferença para com a sociedade que, aliada ao descaso dos governantes, acaba por gerar a fome, a miséria e a violência”.(OTET/2001)*

-Enfim eu queria convidar vocês a serem eternas metamorfoses ambulantes, pois sinceramente eu prefiro ser. (OTEM/2000)*

*Fragmentos extraídos dos discursos de formatura, proferidos pelos alunos oradores das turmas de formandos do Ensino Técnico e Médio, ano 2001 e 2000, respectivamente.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	11
1- APRESENTAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PESQUISADOR.....	13
1.1- Contextualizando a pesquisa.....	13
1.2 – Minha caminhada ante a construção deste trabalho.....	15
1.3 – A Construção coletiva.....	19
1.4 – Razões e pretensões com a presente investigação.....	30
2- METODOLOGIA.....	37
2.1- Forma de coleta de dados.....	42
2.2- Questões de pesquisa.....	45
3- DIALOGANDO A PARTIR DA REALIDADE CONCRETA DOS SUJEITOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO, TENSIONADOS PELA REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	50
3.1- O conhecimento sistematizado como possibilidade de fundamentação para o pensar e repensar da empiria e, em diálogo com essa, o repensar do conhecimento sistematizado.....	50
3.2- O movimento do projeto político-pedagógico da escola.....	68
3.2.1- Percorrendo os caminhos da (re)construção do projeto.....	68
3.2.2- O projeto hoje e suas perspectivas.....	88

4- ESTREITANDO O DIÁLOGO - ALUNOS E PAIS, SUJEITOS DO PROCESSO, EMPRESTAM SEUS DEPOIMENTOS PARA RELEITURA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	93
4.1- O projeto político-pedagógico como elemento de possibilidade para (re)significação do pensar e agir do aluno.....	93
4.1.1- Significação da escola na ação e pensamento do aluno.....	96
4.1.2- Percepção da organização da sociedade.....	103
4.1.3- O olhar da A.P.M. acerca da formação oferecida.....	107
4.2- A (re)significação paradigmática.....	110
4.2.1 - A compreensão da cidadania.....	111
4.2.2 - Diferencial da Escola na vida das pessoas.....	121
4.2.3 - Avaliando a formação oferecida.....	122
4.3- Elementos para criação de uma nova cultura.....	124
4.3.1 – O exercício da cidadania.....	126
4.3.2 – Atitudes cidadãs derivadas do projeto, político pedagógico segundo a A.P.M.....	137
4.3.3 - Ética: sua compreensão e seu exercício.....	140
4.3.4. - Ética através da lente dos pais.....	143
4.3.5 – Considerações finais dos entrevistados.....	145
5- CONCLUSÕES PARA NOVAS REFLEXÕES.....	152
6- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	161
7- ANEXOS.....	169

RESUMO

Este estudo trata da avaliação de um projeto político-pedagógico de uma escola particular e confessional, no município de Pelotas – RS, tendo por objetivo perceber as possibilidades e limites da concretização de sua intencionalidade emancipatória, que, pela ação coletiva, propõe-se a gerar significações subjetivas e objetivas na comunidade discente, através da produção de conhecimentos, fortalecimento de valores e atitudes cidadãs.

Para tanto, a pesquisa apresenta-se como um estudo de caso numa perspectiva histórico-ontológica, de cunho qualitativo, levada a efeito através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com estudantes e pais da escola em tela, os quais respondem questões que enfocam a sua percepção acerca da organização social, a compreensão de cidadania e os elementos para a criação de uma nova cultura.

Em termos de referencial teórico, foram utilizadas as contribuições de autores como Gramsci, Bourdieu, Freire, Andreola, Gadotti, Gandin, Ghiggi, Marx, Veiga, Prado Junior, Kieling, Arroyo, Benincá e Kosik, entre outros, a partir dos quais é possível compreender a relação dialética que a escola desencadeia com seus estudantes (e meio), desde o ponto de vista da reprodução ou emancipação, através da execução de seu projeto político-pedagógico.

A conclusão principal indica que os alunos estão, em sua maioria, construindo uma nova cultura, em um devenir histórico, fortalecidos por significações subjetivas e objetivas, pela produção de conhecimentos e pela tonificação de valores e atitudes cidadãs, coincidentes com a inspiração básica do projeto em foco.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico, reprodução, emancipação.

ABSTRACT

This surveying refers to the evaluation of a politic-pedagogical project of a private and confessional school, in the city of Pelotas – RS, aiming to perceive the limits and possibilities of the embodiment of its emancipatory willfulness, that, through the collective action, propose itself to generate subjective and objective meanings in the student community, throughout the production of knowledge, values strengthening and citizen attitudes.

So far, the research presents itself as a qualitative survey, in a historic-ontological perspective, conceived throughout semi-structured interviews, accomplished with students and parents of the focused school, they answered questions focused on their perception about the social organization, the citizenship comprehension and about the elements for the development of a new culture.

About the teorical basis, were used the contributions of authors such as Gramsci, Bourdieu, Freire, Andreola, Gadotti, Gandin, Ghiggi, Marx,

Veiga, Prado Junior, Kieling, Arroyo, Benincá, Kosik, among others, from whom it is possible to understand the dialectical relation that the school unchains with its students (and environment), since the reproduction or emancipation point of view, throughout the accomplishment of its politic-pedagogical project.

The main conclusion indicates that the students are, in its major part, to construct a new culture, in a historical devenir, powered by subjective and objective meanings, through the production of knowledge and by the strengthening of values and citizen attitudes, coincident with the basic inspiration of the project on focus.

Key words: politic-pedagogical project, reproduction, emancipation.

1. APRESENTAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E O PESQUISADOR

1.1. Contextualizando a pesquisa

Meu texto tem início com um esclarecimento. Ele é apresentado no gênero masculino, exclusivamente para facilitar sua narrativa. Entendo que a história tem uma longa dívida com o universo feminino, por estabelecer uma linguagem de seu silenciamento.

A problemática desse estudo vai ao encontro de uma intenção, íntima e inquietante, de colocar em avaliação as possibilidades e limites de um projeto político-pedagógico, pretendidamente emancipatório. Esta tentativa pode ser exitosa por meio da pesquisa, instrumento potencial de descobertas que permitem a consolidação, revisão ou superação de nossas premissas. Tendo o desejo avaliativo por inspiração, esta pesquisa se divide em cinco capítulos.

Neste capítulo inicial, situo as partes constitutivas desta pesquisa, considerando-a em seus contextos, desde minhas motivações pessoais, bem como o espaço institucional que abrigou sua execução e as razões e os objetivos que lhe deram eixo.

O capítulo dois revela, através da metodologia, a forma de coleta dos dados, as questões essenciais da pesquisa e os sujeitos que dela participam.

A fundamentação teórica, apresentada no capítulo três, está composta por um texto sustentado em um diálogo que parte do pensamento de autores como Gramsci, Bourdieu, Freire, Andreola, Gadotti, Gandin, Ghiggi, Marx, Veiga, Prado Junior, Kieling, Arroyo, Benincá, Kosik, entre outros, mesclado pela realidade concreta, histórica e ativa do projeto político-pedagógico, em avaliação nesta pesquisa. Utilizo-me, para isso, de duas categorias principais: a reprodução e emancipação.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados pesquisados, visitando a narrativa dos sujeitos da pesquisa a partir das três questões principais que a compõe, abarcando a percepção acerca da organização social, a compreensão de cidadania e os elementos para a criação de uma nova cultura. Estas questões são balizadas por roteiros de entrevistas e questionários, anexados a este trabalho.

O quinto capítulo está composto por conclusões, que apresento como contribuições para novas reflexões, novos diálogos, que espero, anunciem novas pesquisas, mobilizando a outros investigadores.

1.2. Minha caminhada ante a construção deste trabalho

A (re)construção de um projeto, independentemente de sua natureza, passa por inúmeras fases, como também pela influência da prática social e das relações históricas desenvolvidas por seus atores.

No caso específico deste estudo, que é o projeto político-pedagógico do Colégio Anglicano Santa Margarida, Pelotas(RS), dentro da perspectiva que hoje se encontra, teve sua gênese na releitura de seu papel e (re)construção em permanente construção enquanto projeto, no início do ano de 1993.

Porém, esta trajetória de intencionalidades e de questionamentos acerca do papel da escola junto ao meio no qual está inserida, tem origem na minha formação e que foi amadurecendo a medida em que passei a trabalhar como professor de história, em diversas escolas, cada uma com sua realidade específica. Chamava-me a atenção, comum em todas as escolas, a não manifestação através de seu corpo docente, direção e técnicos, enquanto educadores, do desejo ou ambição, de um projeto político-pedagógico que explicitasse e discutisse suas intencionalidades coletivas, frente e junto a sua coletividade. A preocupação com o projeto educacional girava em torno da visão particular de cada docente. De forma coletiva, algumas escolas, nas quais atuei, centravam suas preocupações nos conteúdos, outras com a estatística da aprovação e, ou reprovação, no aspecto quantitativo e não leitura diagnóstica de processo.

Para estabelecer um paralelo com minhas preocupações docentes, meu referencial estava vinculado a minha experiência como instrutor militar, atividade que desenvolvia antes da docência. No Exército, o preparo de cada aula, ou instrução como era chamada, desenvolvia-se a partir de um objetivo, o qual deveria ser bem claro e exposto no primeiro momento de aula. Este era ponto de referência para avaliação no final da instrução. Esta aula era preparada tendo como fonte um planejamento maior (missão – objetivo – de uma companhia dentro de um batalhão), o qual

proporcionava uma visibilidade de onde se pretendia chegar ao final daquela fase. A proposta era pragmática, a preocupação era com o fazer, ou o aprender a fazer, de forma a reproduzir sistemática e mecanicamente aqueles conhecimentos. Tanto que, quando um subordinado questionava sobre o porque de determinada ordem, era costumeiro o uso da expressão: “Militar (Soldado), sua missão é cumprir a determinação e não pensar!”. Ou seja, estava explícita a idéia da reprodução de atitudes e de fazeres, tendo como veículo uma hierarquia inquestionável e também muito explícita.

Na escola, porém, entendia que a preocupação e papel social, não deveriam centralizar-se no fazer pelo fazer, no reproduzir, mas no pensar, no refletir, no conhecer, no fazer, no refazer, no construir, no reconstruir, enfim, na ação pensada a partir de sua realidade concreta e refletida individual e coletivamente na perspectiva de construção de cidadania com enfoque emancipatório. Tendo por base esses pressupostos, estranhava o estado de flutuação, de falta de gravidade, de falta de um propósito maior em relação ao fazer coletivo nas escolas em que havia trabalhado até então.

Nessas escolas, mesmo não havendo uma explícita preocupação com a reprodução, não conseguia perceber no coletivo uma intencionalidade que exteriorizasse através do fazer pedagógico uma educação de caráter emancipatório. Ou seja, não penso que deveria haver uma obrigação na perspectiva emancipatória por ser uma instituição escolar, mas por sê-la deveria cultivar a reflexão acerca do seu fazer, permeada pelo contexto que a envolvia, que a constituía e também gerava contribuições para sua constituição.

Iniciei minha trajetória como educador, durante meu estágio, em Pelotas. Mas foi na cidade de Londrina, Paraná, onde comecei a defrontar-me com a realidade que menciono acima. Foi lá, quando trabalhava na Escola de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que encontrei eco para minhas inquietações através das preocupações que já eram pertinentes a essa Escola, e passaram a ser discutidas através de uma equipe formada pela direção, técnicos e corpo docente, assessorada por um grupo multidisciplinar da UEL. Logo após as primeiras discussões a equipe recebeu um apoio muito especial da professora Ilma Passos Veiga que, através de sua experiência e reflexões, apontou diversos caminhos e possibilidades de embasamento das dúvidas e desejos. Ratificando essa trajetória, Veiga (1995), lançava uma de suas obras intitulada “Projeto político-pedagógico da escola; uma construção possível”, que se tornou referência para estudos dessa natureza.

Com a continuidade dessas discussões, tornou-se possível construir, projetar uma direção coletiva de intencionalidades acerca do nosso fazer, enquanto sujeitos educadores inseridos em um contexto social, vislumbrando muitas possibilidades e muitas dúvidas, cientes de que nesta atitude, como nas palavras de Gadotti (1994, p. 579), *“Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”*.

Tive a oportunidade de participar dessa experiência ao longo de um ano, 1992, período aparentemente curto, porém de um aproveitamento de grande intensidade.

Simultaneamente ao exercício da docência, realizei um curso de Pós-Graduação – Especialização em Filosofia, História do Pensamento Brasileiro, na Universidade Estadual de Londrina -PR - e, no ano de 1992, realizei uma disciplina como aluno especial, na UNESP, Assis - SP, no Mestrado de História. O contato com outras leituras permitiram o alargamento de meu horizonte e o desejo de conhecer mais.

Envolvido por esse clima, surgiu a possibilidade de candidatar-me à direção do Colégio Anglicano Santa Margarida, Pelotas, no segundo semestre do mesmo ano de 1992. Fui eleito pela mantenedora e assumi em janeiro de 1993, para um mandato de quatro anos. Fui reeleito para mais dois mandatos. No final do mês de abril, do ano de 2002, em acordo com a mantenedora, solicitei meu desligamento com o objetivo de concluir este mestrado. Minha decisão também foi estimulada por compreender e ter a expectativa da autonomia do projeto político-pedagógico na práxis da Escola.

1.3 – A Construção Coletiva

Nesse mesmo ano de 1993, antes do início do ano letivo, tive a oportunidade de, durante uma semana, momento denominado de **1ª Semana Pedagógica**, reunir-me com todo corpo docente e marcar ali uma posição que acompanharia minha gestão como atitude cotidiana, como forma de relacionamento institucional, **a construção coletiva**. Para isso, uma vez mobilizados os docentes, desencadeamos a discussão a partir de

dois questionamentos: 1º) qual e como era a realidade concreta e histórica em que se desenvolvia o processo educacional, suas relações e mediações, de forma coletiva ou não, e, tendo como pressuposto primeiro, para embasar tais discussões, o projeto de sociedade que tínhamos como horizonte; 2º) derivava diretamente das respostas do primeiro, ou seja, o processo propunha refletir se o que tínhamos de práxis era coerente com a intencionalidade explicitada. Ou seja, como no dizer de Marx (2001 p.100), provamos “*a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento*” e dessa forma nosso pensamento, nossa intencionalidade constitui verdade objetiva e da coerência ao nosso fazer, ou simplesmente “*isolado da práxis será pura escolástica*”. Não havendo coerência, qual seria o projeto de sociedade que estaria acompanhando essa intencionalidade e de que forma reconstruiríamos e operacionalizaríamos esse projeto?

A 1ª Semana Pedagógica, como foi propositalmente denominada, por ter um caráter mais ampliado (segundo relato de professores e técnicos que viviam o processo em anos anteriores) das outras reuniões de início de ano, quando se reuniam, basicamente para tomar ciência de questões administrativas e para fazer o planejamento de suas disciplinas. Para tal, tinham como referência e eixo de suas preocupações a distribuição dos conteúdos dentro dos bimestres, a metodologia e o número de avaliações. A partir daquela “Semana”, queríamos também planejar, mas tendo como preocupação anterior a releitura da práxis, o descobrimento do desejo coletivo de qual tipo de sociedade a ser construída ou mantida; discutir que tipo de atenção, educação, teríamos que construir com nosso aluno; que postura deveriam os docentes assumir para alcançar suas intencionalidades; de que maneira articular sua práxis vigente, sua realidade histórica construída até então, com a transição para a construção do projeto desejado; a preocupação de

construir o novo sem invalidar o antigo, mas tê-lo como grande referência; enfim, perceber esta (des)construção de forma dialética, que, conforme Kosik (1986, p. 32), *“...não é um método de redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”*.

Considerar o real e concreto existente, passa a ser pressuposto para a fundação do real e concreto que se quer. Portanto, utilizar-se da percepção do senso comum estabelecido como ponto de partida, sem negá-lo, mas como nos ensina Freire (1997 p. 35), criticizando-o e aproximando-o *“de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência”*.

Evidenciar a necessidade de compreender a (re)construção do projeto político-pedagógico, através da percepção histórica de conhecimento, tendo como elemento principal o sujeito concreto, ser que estabelece relações com o meio em que vive, a partir de uma ordem historicamente produzida, condicionada mas não determinada. Ou ainda, como enfatiza Freire (1997, p. 59), *“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”*.

Importante perceber também que esse caminho investigativo passa pela apreensão sensível da realidade concreta, captação do fenômeno, para então mergulhar no íntimo dessa realidade, decompondo-a, indo ao detalhe ou, como sugere Kosik (1986 p. 12), *“analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima entre*

elas”, considerando sempre a totalidade das relações históricas constitutivas desse processo, bem como entendendo seus limites.

Compreender essas relações do projeto político-pedagógico como transitórias e geradoras de novas realidades e de novas relações, sem perder a noção de que a realidade em estudo é sempre parte de uma realidade maior e em constante transformação, dentro de uma sociedade historicamente em movimento através das relações de suas forças produtivas. Ou seja, compreender o projeto como construção permanente, inserido em um contexto maior, em constante movimento. Este conhecimento, uma vez construído, não tem fim em si mesmo, mas torna-se um elemento dialético de possibilidades, de vir-a-ser, gerador de novos conhecimentos, de ampliação e de transformação do próprio conhecimento e das relações concretas constitutivas do entorno dessa realidade.

Portanto, ao empreender na construção de um projeto político-pedagógico a partir de uma percepção histórica e dialética é ter clareza de sua provisoriedade; é entender que será projeto enquanto constante (re)construção e será elemento inacabado e permanentemente permeado por realidades distintas que influenciam e sofrem influência de seus agentes e do meio onde estão inseridos.

Mergulhados nessas discussões, na busca da identificação de posições, intencionalidades individuais e coletivas, crítica e autocrítica do fazer pedagógico, fez com que essa denominada 1ª Semana Pedagógica, fosse extremamente produtiva, pela explicitação de posições, inquietações, desacomodações, interrogações, rupturas. De curiosidade para alguns docentes, pois se perguntavam: “onde será que ele quer chegar”? Afinal, era um ilustre desconhecido que chegava, junto com Édina, minha esposa e

vice-diretora pedagógica, propondo uma “desarrumação” ou uma “desordenação”.

A partir de então, direção, professores, técnicos e alunos (estes últimos no decorrer do ano de 1993), passaram a constituir uma grande equipe e desenvolver estudos inicialmente baseados em alguns textos de Luckesi (1990), Saviani (1982), Veiga (1991), Freire (1979), Gadotti (1985) e Gramsci (1989). Ao final da 1ª Semana Pedagógica, depois de muitas discussões, encontros e desencontros, o grupo de professores e técnicos, de forma bastante geral, respondeu aos dois questionamentos, já mencionados, que originaram as primeiras discussões, que retomo a seguir: 1º) qual e como era a realidade concreta e histórica em que se desenvolvia o processo educacional da Escola, suas relações e mediações, de forma coletiva ou não, e, tendo como pressuposto, para embasar tais discussões, o projeto de sociedade que tínhamos como horizonte; 2º) derivava diretamente das respostas do primeiro, ou seja, o processo propunha refletir se o que tínhamos de práxis era coerente com a intencionalidade explicitada. Não havendo coerência, qual seria o projeto de sociedade que estaria acompanhando essa intencionalidade e de que forma reconstruiríamos e operacionalizaríamos esse projeto?

Como respostas, para essas primeiras questões provocativas, tivemos dois momentos os quais os descrevo a seguir.

Primeiro, a proposta de educação existente era mais individual do que coletiva e a práxis não correspondia ao desejo ou à intencionalidade do tipo de sociedade desejada. Havia, no coletivo, individualidades diversas e dispersas. Faltava uma sintonia entre o pensar e o fazer pedagógico, em aspectos como: encadeamento de conteúdos sem um pressuposto ponto de

chegada quanto à significação, utilidade visível para o aluno, como elemento estimulador e referencial para construção de novos conhecimentos; uma avaliação que privilegiava mais a memorização, com conteúdos fragmentados, não cumulativa, raramente diagnóstica; na relação professor-aluno, aluno-escola, um relacionamento confuso que, através dos depoimentos do grupo, supunha, de forma historicista, a existência de uma responsabilidade inata por parte do aluno e, portanto, o insuficiente exercício da autoridade escolar. Através da fala do grupo de professores, percebia-se que a preocupação, talvez excessiva, em serem democráticos e não autoritários, gerava confusões em suas práxis. Essa realidade também era constatada através da relação aluno (adolescente) - escola, no procedimento *“licencioso”*, como aponta Freire (1997, p.117), que, quando não temos resolvido a tensão entre a autoridade e a liberdade, ficamos *“Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós ...e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade”*. Possivelmente essa confusão conceitual justificava práticas como a possibilidade de o aluno entrar e sair da Escola, sem a anuência desta ou da família, supondo que teria maturidade e responsabilidade suficientes de somente ausentar-se em momentos de extrema necessidade; ou, ainda, crendo a Escola, ser possível cobrar-lhe um resultado responsável sem trabalhar este princípio.

No dizer de Ghiggi (2002 p.32) *“O autoritarismo e a licenciosidade, condenados por Freire, são instâncias opressivas quando permitem ao mais forte agir livremente (outrora o professor; atualmente alunos?)”*. Aqui Ghiggi, se refere à questão da escola rural, *“onde poucos querem falar a qualquer preço e muitos pagam para não falar”*, porém entendo que, mesmo em espaços e circunstâncias diferentes, a essência é a mesma e o prejuízo também. Portanto, a Escola, abria mão de um direito e acima de tudo de um

dever, de fazer uso de sua autoridade educacional para dar a direção e clarificar conceitos como liberdade, licenciosidade, democracia, autoridade e autoritarismo. Fazia-se necessário refletir acerca dessas questões, de maneira a fomentar a possibilidade da construção de uma outra história, que não a da licenciosidade nem a da repressão, que, de acordo com Ghiggi, *“cria lacunas políticas mutiladoras, mantendo pessoas reprimidas, afetando a educação à liberdade e a responsabilidade”*, sugerindo, assim, um *“direcionamento libertador para garantir propósitos comuns”*.

Alguns professores, de forma isolada, conseguiam realizar um trabalho mais reflexivo, questionador, crítico, fazendo uso de sua autoridade e realizando uma práxis democrática e responsável com seus alunos, dando direção ao processo.

O segundo, ponto gerador e definidor das ações futuras, fora a opção coletiva por trabalharmos pela construção de um projeto alternativo de sociedade, mais justa, com mais equidade, que privilegiasse o sujeito, como cidadão, no sentido mais amplo do termo, como agente articulador e transformador do meio no qual estivesse inserido.

Tendo o ponto de partida, definido coletivamente, coube dar seqüência às discussões para que pudéssemos fazer o *“détour”* defendido por Kosik (1986, p. 30): *“Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um ‘détour’: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte”*.

Nesse contexto de encontro primeiro com o grupo docente, de afloramento de posições e de desejos da (re)construção da proposta

pedagógica numa perspectiva progressista, vislumbrávamos as inúmeras possibilidades que emergiriam. Ao optarmos explicitamente por esta perspectiva, passávamos a iluminar o caminho para superação da educação de tendência liberal. Necessariamente, mudaria muito mais do que o simples enfoque, mudaria o fazer pedagógico e suas relações constituintes.

Ao mesmo tempo em que nos entusiasmávamos com o grande leque de oportunidades que se espriavam aos nossos horizontes, defrontávamo-nos com um sério limite: a insegurança do novo. Necessitávamos de uma transição segura para nós educadores e para as famílias de nossa comunidade escolar.

Nós educadores havíamos tido esse tempo de estudo, reflexão e discussão no grupo, fato que possibilitava o aumento de nossa fundamentação, bem como o encorajamento para a mudança coletiva e explicitada como oficial.

A trajetória histórica da educação escolar da instituição em foco e de sua relação com as famílias ancorava-se em uma proposta que era limitada e delimitada por um material apostilado, de forte tendência liberal tradicional¹, que proporcionava um acompanhamento fácil pelos pais, uma vez que o mesmo, de forma geral, constituía-se de textos seguidos de perguntas e respondidos de forma direta pelo aluno. Sem a necessidade de reflexão e interpretação mais abrangente no sentido de ser ponto primeiro para construção de outros conhecimentos.

¹Conforme aponta Luckesi (1990 p.56) **o papel da escola** tem como preocupação fundamental a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade; os conteúdos de ensino são repassados como verdades e separados da experiência do aluno e das realidades sociais e a aprendizagem receptiva e mecânica.

A realidade econômica e social de nossos alunos e suas famílias, de modo geral, fazia com que comungassem de uma perspectiva educacional ligada à tendência tradicional liberal, perseguindo para si e para seus filhos, através da educação, a idéia individualista de sucesso e vislumbrando sua ascensão social.

Os limites que a realidade histórica nos apresentava naquele momento eram: de um lado as famílias, com quem precisávamos estabelecer um primeiro contato e dar início à apresentação da proposta e colocá-la em discussão e conseguir sua legitimidade; o outro dizia respeito ao grupo docente, pois, apesar de discutirem e elegerem e (re)construírem o projeto político-pedagógico, sabíamos que a transição poderia ser traumática, pois, além de repensarem cotidianamente seus fazeres, teriam que ter a suficiência e a tranqüilidade para dialogarem e sustentarem o projeto, junto com os alunos e pais, enfrentando a pressão e a tentação de voltar ao fazer anterior.

Diante desse quadro de realidade concreta, os estudos, as discussões e o desejo coletivo docente, nos apontavam a possibilidade de optarmos pela tendência progressista libertadora, tendo como referências principais, naquele momento, Gramsci, Freire e Gadotti. Porém, dado a construção histórica do fazer pedagógico desenvolvido até então, as relações estabelecidas com as famílias e suas expectativas com aquela educação, fez com que optássemos por uma mudança estratégica². Ou

² Essa mudança estratégica se fazia fundamental naquele momento, dada a realidade de instituição privada e a construção histórico-educacional de tendência liberal desenvolvida até então. Era necessário tempo para que o grupo de educadores fundamentassem melhor o seu pensar e fazer. Bem como tempo para inserir os pais e alunos nessa discussão de redefinição paradigmática do projeto.

A geração de condições objetivas de trabalho e sustentabilidade na instituição privada está diretamente ligada ao número de alunos que a freqüentam. Nesse momento de transição da direção e do paradigma educacional, o único risco que não poderíamos correr era o de perder a

seja, realizar a mudança ao longo do processo, optando por um enfoque que, de alguma maneira, ainda iluminava os conteúdos, todavia tendo clareza de sua transitoriedade e sua condição de ser apenas parte do processo, não centro. Reforçávamos nossa intencionalidade na construção de uma sociedade com mais equidade social, através da formação cidadã dos alunos, sujeitos, permeados por suas realidades concretas e seus universos relacionais.

Passávamos assim a repensar e (re)construir nosso fazer baseados na “tendência progressista crítico-social dos conteúdos”, na qual o papel da escola, segundo Luckesi (1990 p.69), é valorizar-se como *“instrumento de apropriação do saber”*, como forma de *“contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”*. Para tal, tornava-se necessário trabalhar com conteúdos vivos, concretos, com significação, *“que tenham ressonância na vida dos alunos”*, relação com o meio e realidade onde se encontra inserido. A partir dessa perspectiva, o autor entende que, sendo a escola *“parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade”*. Partindo do princípio que uma pedagogia crítica³ é definida pela *“consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da ‘pedagogia dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes”*. Portanto, o eixo seria a seleção de conteúdos com significação na vida dos alunos e que possibilitassem a compreensão, apropriação e construção de novos conhecimentos, instrumentalizando-os historicamente,

confiança das famílias, que na prática significava perder alunos e a impossibilidade de manutenção da instituição e por consequência de reconstrução do projeto político-pedagógico. Portanto, precisávamos de um tempo de conhecimento mútuo e de fortalecimento de laços de confiança, a fim de construir condições para a transição. Não de forma impositiva e nem de rompimento radical com a realidade até então vivida, mas processual e consensual com o coletivo (famílias, alunos, professores, funcionários, direção e técnicos).

permitindo um movimento dialético entre o ser e o vir-a-ser, na perspectiva da transformação qualitativa da escola e do meio. Luckesi apontava a tendência crítico-social dos conteúdos como avanço, de mesmo modo também assim entendíamos, por ser o conteúdo um elemento concreto, real e presente na vida das pessoas, portanto serviria de instrumento para a construção de uma sociedade diferente.

Embora feita esta opção primeira, continuávamos estudando e amadurecendo, no processo, a caminhada em direção à concepção libertadora da educação⁴, na perspectiva, como no dizer de Freire (1987 p. 62), de superar a prática da “educação bancária” da *“inconciliação educador-educandos... do educador bancário...”*. Do educador superar essas contradições. Nessa condição, *“já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. (...) Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação”*. A partir dessas percepções e conclusões de intencionalidades, passamos a estudar uma proposta de avaliação, inicialmente baseada em textos de Vasconcellos (1992), Luckesi (1991), (1984), Zan (1990) e Depresbiteris (1991). A preocupação com esse momento histórico de transição era não tirar o “chão” do coletivo (famílias, professores, alunos, direção, funcionários

³ Luckesi (1990) e outros autores como situa Arroyo (2001 p. 36), localizava a pedagogia crítica com a conceituação dos anos 80 – “a função da educação é levar consciência para os que não têm para que, tendo consciência, participem politicamente (...) era para formar a cabeça, uma cabeça crítica...”.

⁴ Naquele momento, na discussão com o grupo de professores, também através do olhar de Luckesi (1990), embora entendêssemos possível para a transição a tendência crítico-social dos conteúdos, ficávamos fascinados pelas possibilidades da concepção libertadora de educação (na perspectiva freireana), que seria ousar e ir além da crítico-social dos conteúdos defendida por Luckesi, onde a significação dos conteúdos ganharia uma amplitude maior, seriam *“temas geradores... extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. (...) uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”*. Porém, o autor também apontava essa concepção como *“uma atuação não-formal (...) embora alguns educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia”*. Naquele momento estávamos iniciando uma transição. Entendíamos que seria prudente não acelerarmos, não nos sentíamos preparados para uma ruptura mais radical. Precisávamos estudar mais, amadurecer com o processo.

e técnicos), mas a partir dele reconstruir o processo político-pedagógico, amadurecendo no processo e dialeticamente superando as limitações dessa opção primeira e de todas as demais pertinentes ao processo educativo.

No momento em que se desencadeava um pensamento coletivo acerca da práxis, em torno da sociedade que se queria construir e, por conseqüência, do tipo de aluno e conhecimento de caráter emancipatório, múltiplas eram as questões e indagações que surgiam acerca do fazer cotidiano do professor, educador e ser que vive inserido em uma sociedade de contradições, que interfere em sua ação, através de questões objetivas e subjetivas e, ao mesmo tempo, que lhe possibilitam, através de seu fazer, a construção, juntamente com seus alunos e em seu meio, de novos valores e conhecimentos de maneira a interferir nessa realidade.

Quando ocorre o estudo, debate e a legítima e conseqüente opção, majoritária, por uma proposta político-pedagógica, o fazer pedagógico passa por uma releitura, por uma intencionalidade discutida e, portanto, potencialmente assumida de maneira coletiva. Assim sendo, para cada ato pedagógico, o educador terá a oportunidade de encadear sua ação com o projeto político-pedagógico, possibilitando alongar o horizonte de seu fazer e permitindo mais coerência e unidade na prática educacional.

1.4 – Razões e pretensões com a presente investigação

Para compreensão das razões e pretensões deste estudo é importante entender cidadão numa perspectiva emancipatória: homem, mulher, sujeito construtor de sua história, com direitos e deveres, capaz de aperceber-se como inconcluso e, portanto, em constante busca e formação.

Sujeito que em relação com outros e com seu meio recebe e reflete influências. Enquanto ser de relações históricas, deve permeá-las por um profundo comprometimento ético, testemunhado em seu cotidiano; capaz de reconhecer que somos, como aponta Freire (1996, p.21), “...seres condicionados mas não determinados”, em condições de reconhecer “...a história como tempo de possibilidade e não de determinismo” e o futuro como problemático e não inexorável; sujeito capaz de realizar a reflexão crítica de sua prática e da realidade em que está inserido; de tornar esta reflexão práxis, permanecendo sensível a esta dinâmica, compreendendo-a e efetivando-a dialeticamente; sujeito que ensina e aprende, que exercita o ato pedagógico e, por conseguinte, percebe a não existência da neutralidade e que, conscientemente ou não, sua ação será sempre política, de intervenção no meio em que vive; sujeito com autonomia que poderá promover, juntamente com outros, a transformação, a diferença de forma qualitativa no meio em que vive.

Quando se trabalha na (re)construção de um projeto político-pedagógico, normalmente, busca-se avaliar o processo, clarear a intencionalidade, perceber o movimento dialético que o permeia, suas possibilidades e limites. Porém, esta avaliação se dá dentro de uma grande dinamicidade, carregada de dúvidas e paixões, de avanços e retrocessos, de expectativas e frustrações, enfim, de “idas” e “vindas”, diria, mais de “idas” do que de “vindas”, embora as “vindas” sejam fundamentais para retroalimentação e alavancamento das “idas”.

Pelo exposto, este estudo justifica-se porque busca perceber **as possibilidades e limites, da concretização da intencionalidade, de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório**. Este, pertencente a uma instituição de ensino particular que, pela ação coletiva, propõe-se a

gerar significações subjetivas e objetivas⁵ na comunidade discente, através da produção de conhecimentos, fortalecimento de valores e atitudes cidadãs, frente a uma sociedade capitalista. Sociedade esta que, historicamente, reproduz sua estrutura, através da opressão econômica, como a que vivemos hoje, um neoliberalismo globalizado, por mecanismos como aponta Bourdieu (1992), que é a “inculcação” de um arbitrário cultural e criação um “hábitus” de alcance, se possível, ilimitado.

O caráter emancipatório que permeia este projeto político-pedagógico, direcionado a instrumentalizar o cidadão, na perspectiva como aponta Marx (1989 p. 407), de entender a história de sua época, percebendo a estrutura econômica da sociedade como constituinte do fundamento real *“a partir do qual se deve, em última instância, ser esclarecida a super-estrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como os modos de concepção religiosa, filosófica, etc, de cada uma de suas épocas históricas”*. Aqui e nos itens a) e b) que seguem, reforço a filosofia que sustenta o projeto político-pedagógico e seu caráter emancipatório, com o aprofundamento da concepção de educação e do fazer pedagógico.

a) O projeto político-pedagógico emancipatório, no sentido de exercitar criticamente o papel social da educação, percebendo-se como uma das instituições capazes de auxiliar na (re)construção do ser humano na perspectiva cidadã. Como no dizer de Arroyo (2001, p.36), ultrapassando à concepção de luta pelos direitos de participação política e de consciência política, que a escola aprendia com os movimentos sociais (greves de professores e outras categorias), das décadas de 70/80, pleno regime militar, portanto, refletia esse momento histórico. Esse papel social avança e vai ganhando novos contornos. A cidadania continua tendo a necessidade

⁵ Tendo clareza, como afirma Prado JR (1960, p.15), que “a esfera objetiva, os fatos, e a esfera subjetiva, o conhecimento, interferem constantemente uns nos outros, e nunca se podem isolar

desses fundamentos das décadas de 70/80, porém amplia-se e redefine-se diante do novo momento histórico, sem perder sua essência, *“Hoje não vejo apenas professores e professoras, sindicalistas, lutando nas ruas por salários, por participação política. Hoje vejo gente lutando por emprego (...) vejo a exclusão social (Arroyo 2001, p.41). E o autor continua sua reflexão dizendo que o tempo hoje é de luta pela inclusão social, “pelos direitos sociais mais elementares: viver, comer, dormir, casa, moradia, trabalho, emprego”. Cidadania hoje é a luta dos “direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano”.*

b) Caráter emancipatório, por servir-se desse aporte conceitual de cidadania e de seu papel social, para ir além de conteúdos, para deixar de ser tão intelectualizado. Por priorizar a formação do intelectual, não a do tradicional como define Gramsci (1982 p.13), *“isto é, ligados a massa social camponesa e pequeno burguesa das cidades (advogados, tabeliães, etc)”*, que tem por finalidade a intermediação dessas, com o aparelho do Estado. Porém, a formação do intelectual orgânico, aquele que com a *“compreensão crítica de si mesmo... através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”* (Gramsci 1982, p.21). Portanto, superando o senso comum passa ser um agente com a *“massa de simplórios”*, da qual fazia parte, a serviço da (re)construção coletiva da cidadania e por consequência ampliando a massa de intelectuais orgânicos.

Considerando que o objetivo da Escola tem sua centralidade na formação para a cidadania autônoma, **pesquisei as possibilidades e limites da concretização dessa intencionalidade, através das**

inteiramente entre si”.

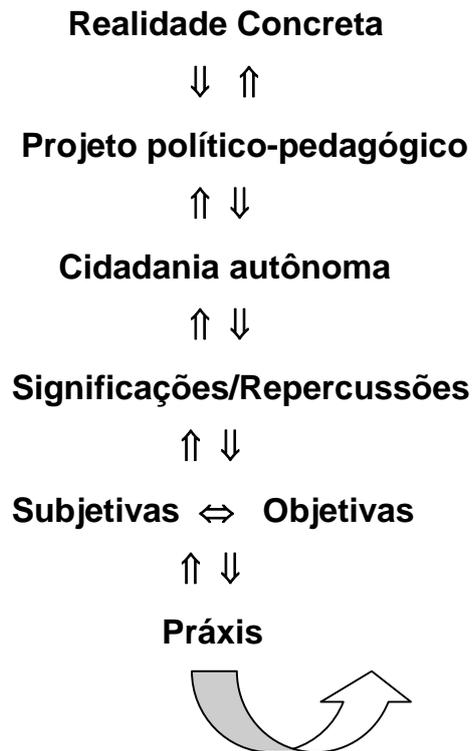
significações e repercussões manifestas no cotidiano de seus estudantes, sujeitos principais desse processo.

Para pesquisar a manifestação da práxis dessa cidadania autônoma, analisei **elementos subjetivos e elementos objetivos**. Os **elementos subjetivos** defino-os como pensamentos, concepções sobre sociedade, trabalho, educação, ética, cidadania, capacidade de criticar a si próprio e seu meio. Defino os **elementos objetivos** como ações, atitudes acerca de participações ou interferências sociais, políticas, de formação, educação, ocupacional, profissional, sobre o entorno e outras que possam aflorar a partir do contato com os entrevistados.

A localização desses elementos subjetivos ou objetivos que foram qualificados pela ação da Escola, no sentido de significação ou ressignificação, dá perfil ao objetivo deste estudo.

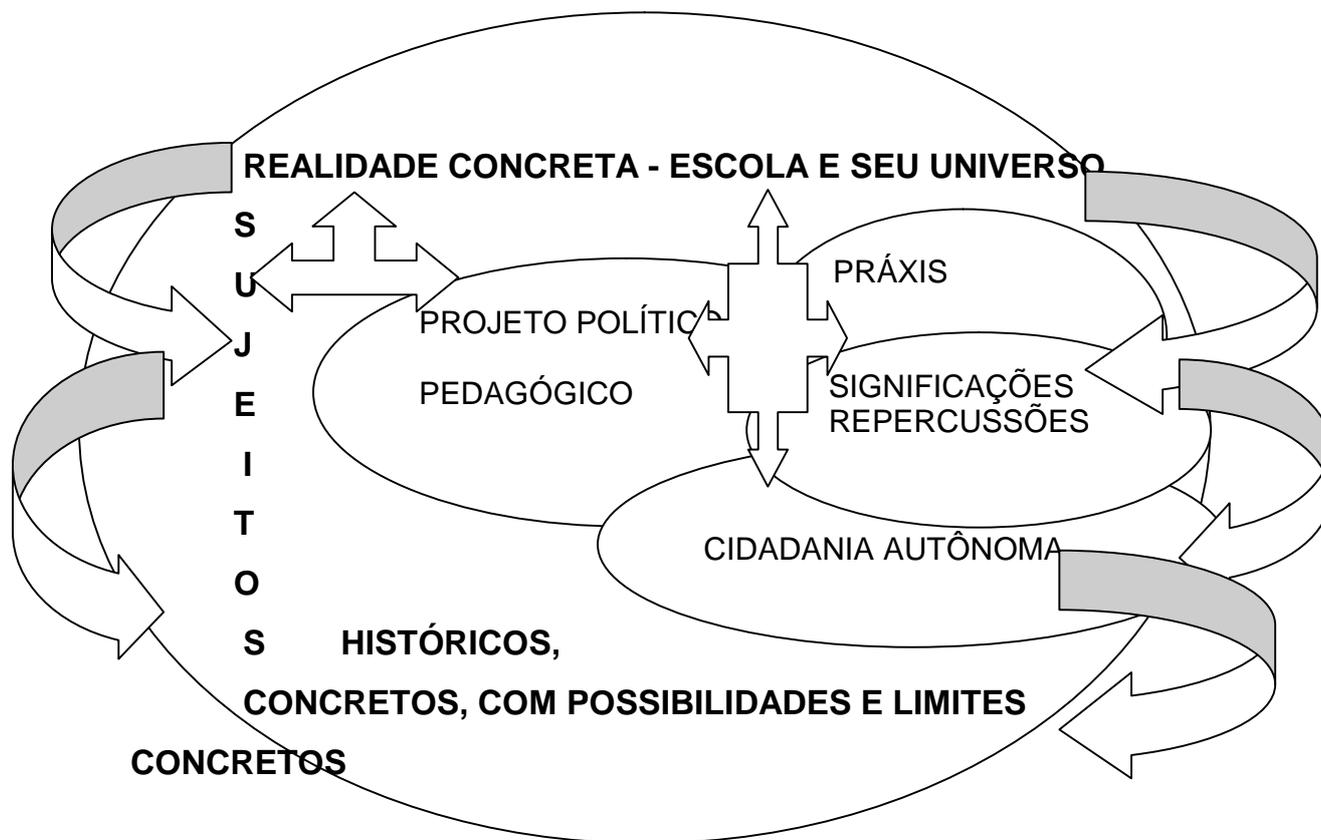
É importante enfatizar que a metodologia de análise descrita acima, estudou as repercussões objetivas e subjetivas, refletidas na vida dos estudantes a partir do projeto político-pedagógico, com a convicção de que a **esfera objetiva, os fatos, e a esfera subjetiva, o conhecimento**, são constituintes e constituídas mutuamente, com conexões não passíveis de isolamento.

O esquema a seguir expressa as várias relações constituintes e constituídas, da leitura que faço do projeto político-pedagógico em foco em sua fase inicial.



A representação que segue expressa o movimento do projeto, as várias relações constituintes e constituídas, através da conformação histórico-ontológica da realidade concreta e de seus sujeitos históricos, permeados pelo movimento dialético com possibilidades de (re)construir seu pensar, sua prática e sua realidade. Análise histórico-ontológica por ter sido realizada a partir da vivência processual e concreta de seus sujeitos históricos (alunos, pais e professores), de um projeto político-pedagógico. Por serem os sujeitos constituintes desse projeto, seres históricos fundantes e fundados, dos e pelos fatos históricos que, através das relações dialéticas estabelecidas entre si, com a Escola e com o meio em que vivem, realizam a construção e reconstrução histórico-ontológica do projeto político-pedagógico em questão. No dizer de Prado Jr. (In: Kieling 1996, p. 136), *“Essa visão do fato econômico (ou educacional) é proporcionada pela História. ...A história na perspectiva dos próprios participantes dela e seus autores”*. Nesse caminho, Kieling (1996, p. 135) analisando a contribuição

de Prado Jr, aponta que *“a posição epistemológica decorre dessa visão ontológica”* pois, os fatos que constituem o objeto da economia e demais ciências sociais são *“fatos humanos e por conseguinte racionais. ...Fatos resultantes da ação pensada e consciente dos homens. ...O ‘pensamento’ a considerar é a consciência adquirida pelos indivíduos na ação e participação anterior deles nos fatos sociais”*. O autor dando seqüência ao seu pensar explicita ser esse movimento cognitivo *“parte visceral desse fazer-se ontológico”*.



O desafio que se apresenta, na essência do diagrama acima, é *“a reflexão permanente da prática e revisão constante da teoria, o que presentifica o já clássico conceito de práxis”*, como aponta Ghiggi (2002 p. 65). Conceito esse explicitado por Marx (2001 p.100), na II tese sobre Feuerbach onde escreve o seguinte: *“A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática”*. E complementa, seu dizer afirmando que é na práxis que *“o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade de seu pensamento”*.

Para contemplar as assertivas já mencionadas, os dados do levantamento proposto serão analisados a partir das questões principais, as quais retomarei na metodologia.

1 - A Escola, através de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, consegue (re)significar a ação e o pensamento do aluno, situado numa determinada realidade?

2 - Admitindo que a (re)significação paradigmática acontece, de que forma ela é processada e percebida pelo estudante?

3 - Esta formação de cunho emancipatório fornece elementos para a criação de uma nova cultura?

2 – METODOLOGIA

A partir do quadro de totalidade que envolve uma escola, seus atores - alunos, famílias, docentes, equipes diretivas, funcionários e meio social - sua intencionalidade esboçada através de seu projeto político-pedagógico e a operacionalização desse no cotidiano intra e extra sala de aula, surge a expectativa do **alcance** desse trabalho pedagógico, motivando esta pesquisa.

Entendi ser pertinente apoiar esta pesquisa em um campo teórico sócio-educacional, tendo como referencial duas possibilidades extremas no fazer pedagógico: reprodução e emancipação. Sirvo-me do olhar de Bourdieu, pensador que descreve de forma detalhada, a face reprodutivista da educação. De outra banda, Gramsci, Freire, Marx, entre outros, que abordam a perspectiva emancipatória da educação. Percorro para tal, o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de um estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), a investigação qualitativa é definida como “... uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Os autores (1994, p.47) destacam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.(...)
2. A investigação qualitativa é descritiva (...)
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)
4. Os investigadores

qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Quanto à abordagem etnográfica entendo sua propriedade para este estudo, baseado no que Triviños (1987, p. 121) menciona como premissas básicas:

A primeira é que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer. Isto pode significar, e de fato na Antropologia foi assim, que, pelo menos, estamos em presença de duas realidades culturais: a que se deseja conhecer e a que é própria do investigador. (...) A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. (...) A função do etnógrafo, assim, 'não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas.

Lüdke e André 1986, p.14, no diálogo que estabelecem em sua obra com Spradley, Wolcott, Firestone e Dawson e Wilson, definem a etnografia como um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Destacam como critérios para utilização da abordagem etnográfica:

1. O problema é redescoberto no campo. Isto significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses. Em lugar disso, ele procura mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. (...) 2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente. (...) 3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. (...) 4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas. (...) A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, história de vida (...) 6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários (...) produtos que possam vir a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e as suas próprias ações.

Finalmente, estudo de caso numa perspectiva histórico-ontológica, como anuncio no título deste trabalho, em virtude de focar-se *“sobre uma*

organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”, como referendam Bogdan e Biklen (1994, p. 90). Minha observação e a vivência do processo, ao longo de aproximadamente dez anos, me proporciona elementos para análise das repercussões do projeto político-pedagógico da instituição em foco, ampliado pelo dizer dos demais sujeitos desta pesquisa (alunos e pais) que ajudaram a construir e viveram esse processo. Os depoimentos destes sujeitos decorreram de suas observações e vivências históricas, mediadas e contextualizadas por suas diversas realidades de vida.

Os autores acima citados (1994, p. 90) ilustram sua conceituação citando, como exemplo, *“o estudo de uma determinada ‘escola aberta’, investigando como se deu seu aparecimento (...) que modificações se operaram ao longo do tempo, como se encontra atualmente...”*. Meu propósito foi ir além da instituição: foi perceber, através dos alunos e dos pais, sujeitos históricos de um processo de ensino, os efeitos em suas vidas da intencionalidade dessa instituição, como unidade educacional.

Diante do já exposto e à luz da problematização do meu objeto de pesquisa, que passo a detalhar no item 2.2 deste capítulo, considerando que o estudo é limitado a um determinado contexto de uma escola específica e a um projeto pedagógico também específico, com a preocupação de descobrir e retratar essa realidade. Assim, este estudo caracteriza uma singularidade. Portanto, realizei a abordagem qualitativa, através de um estudo de caso etnográfico.

2.1- Forma de coleta de dados

Visando reunir subsídios para desenvolvimento do estudo proposto, realizei entrevistas semi-estruturadas e questionários com questões abertas. Levei em consideração, também, minha observação acumulada ao longo de aproximadamente dez anos, exercendo a função de diretor da instituição. A população alvo é composta de estudantes das séries terminais do ensino fundamental, médio e técnico, os quais, pelo seu caráter de terminalidade, potencialmente admitem uma análise de processo. Neste grupo de entrevistados cerca de 70% não estavam mais na escola em foco no momento da realização desta pesquisa. Todos os sujeitos (alunos) desta pesquisa estavam cursando a 8ª série do ensino fundamental ou 3ª série do ensino médio ou técnico (informática), no período compreendido do ano de 1999 ao ano de 2001. Atualmente, a maioria deste último grupo entrevistado, cursa o ensino superior. Cabe ressaltar que pesquisei estudantes adolescentes, e que, busco uma análise sensível à transitoriedade, própria de suas faixas etárias. Entrevistei, ainda, a direção da Associação de Pais e Mestres.

Os critérios de escolha dos estudantes foram: representante de turma e aluno mais antigo da Escola, nos respectivos anos do período acima citado. Caso houvesse coincidência de antigüidade entre os alunos, o critério adotado seria o sorteio, porém não foi necessário. Para cada segmento do universo de pesquisa, usei questões comuns e um roteiro de entrevista específico.

A opção de trabalhar com alunos representantes⁶ de turma deveu-se ao fato de serem significativos diante de sua própria turma – **admitindo que isso representa liderança, espírito de iniciativa etc** - e de participarem mais efetivamente dos fóruns de discussão do cotidiano escolar, tendo papel definido institucional e potencialmente político. O outro grupo de estudantes foi entrevistado na perspectiva de abranger o universo estudantil, nestas duas instâncias, ou seja, estudantes com e sem a representação discente instituída.

A Associação de Pais e Mestres compôs o universo de pesquisa por permitir uma visão representativa da família acerca das repercussões do projeto político-pedagógico em questão.

A listagem destes estudantes selecionados para a entrevista foi obtida junto à secretaria da Escola, juntamente com seus respectivos endereços.

Com a preocupação de não interferir, ou interferir o mínimo possível, nas respostas dos entrevistados, adotei os seguintes critérios para efetivar a pesquisa de campo:

a) alunos que ainda estudavam na Escola, em sua totalidade os que concluíram a 8^a. série, no período pesquisado, convidei a Psicóloga da Escola para aplicar os questionários. Com estes fiz contato convidando-os a participar da pesquisa, explicitando meus propósitos, esclarecendo a não obrigatoriedade em participar e lembrando-os da liberdade em responder procurando ser o mais fiel possível as suas percepções, independente do posicionamento e, também, do fato de eu, naquele

⁶ Aluno representante de turma é o aluno eleito por seus pares no início de cada ano letivo. Tem por função representar sua turma nos fóruns colegiados de forma sistemática e no

momento, não mais ser o diretor da Instituição. Àqueles com menor idade civil, solicitei que conversassem com seus pais acerca desta situação e pedi por escrito a autorização da família para participarem da pesquisa; a Psicóloga realizou o encontro, propondo que respondessem a um questionário com questões abertas, sem identificação nominal, com o objetivo de proporcionar maior liberdade e não gerar constrangimento ou intimidação;

- b) os alunos que estavam na 3ª série do ensino médio ou técnico: convidei uma pedagoga, não participante do quadro funcional da Escola, para contatar com os alunos e aplicar os questionários, com questões abertas e entrevistas semi-estruturadas. Solicitei que apresentasse os propósitos da pesquisa, a não obrigatoriedade em participar, a necessidade de ser o mais fiel possível com o seu processo, independente de suas conclusões serem positivas ou negativas, não mencionando, em hipótese nenhuma, a identidade do pesquisador responsável, apenas informasse ser uma pesquisa do Mestrado em Educação da FaE/UFPEl;
- c) com a direção da Associação de Pais e Mestres – A.P.M. - a Presidente e Vice-Presidente, mostraram-se muito interessadas e disponíveis para participar do trabalho, por entenderem ser de grande valia para a Escola e para a própria Associação, uma vez que possibilitará análise, dimensionamento de possibilidades e limites, fornecendo elementos para revisão e aprofundamento do projeto político-pedagógico. Eu conduzi estas entrevistas por considerar que: a A.P.M. é uma instituição autônoma dentro da Escola; eu não era mais o diretor naquele momento e tanto a Presidente quanto a Vice-Presidente serem duas pessoas adultas, Mestre em Educação e Contadora, respectivamente, e usualmente explicitavam franca e livremente suas posições.

A forma de registro das entrevistas dos sujeitos desta pesquisa, elencados nos itens b e c, uma vez que todos concordaram, foi por gravação. Caso não fosse possível, seria por anotações.

Após a conclusão desta fase, fiz a transcrição das falas das pessoas entrevistadas e procedi a análise, conforme referencial já explicitado.

Para análise considerei como falas mais significantes aquelas que apareceram em maior número de vezes de forma coincidentes. Também considerei significantes para análise, aquelas falas que independente da quantidade de aparições coincidentes, expressavam posições diferentes da maioria.

Por fim, devo esclarecer que mesmo entendendo que os professores(as), funcionários(as) e membros da equipe diretiva e pedagógica, foram e são sujeitos de todo e qualquer processo pedagógico, com clareza ou não de sua inserção, não os incluí como entrevistados porque o objeto de meu estudo era identificar, a partir dos alunos e famílias, como reflete e/ou refletiu ou não a intencionalidade do projeto político-pedagógico, da escola em foco, em suas vidas.

2.2 – Questões de pesquisa

Aponto, como questões principais, já descritas anteriormente, aquelas que, penso, me permitiram conhecer a realidade gerada pelo projeto político-pedagógico da escola em foco.

1 - A Escola, através de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, consegue (re)significar a ação e o pensamento do aluno, situado numa determinada realidade, considerando que, como destaca Gramsci (1989 p.12), “...*pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir*”? A questão considera, ainda, conforme Gramsci, que “*somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens massa ou homens coletivos*”. Porém, na seqüência destas afirmações, o autor problematiza questionando: de que tipo histórico de conformismo e de homem-massa fazemos parte? Gramsci direciona a resposta para à concepção de mundo que temos. Se não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, então “*pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa...*”, com a personalidade carregada de elementos dos homens de todas as épocas e “... *preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas...*”. Finaliza apontando que essa concepção de mundo estará proporcionando “*instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado*”. A concepção crítica de mundo tem início ao criticarmo-nos, tendo “*a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário*”. Dessa forma, ao criticar a própria concepção de mundo, ao realizar esse inventário, estará possibilitando a construção de uma concepção unitária e coerente, elaborando a própria concepção de mundo de maneira crítica e consciente, não aceitando do exterior, “*passiva e servilmente, a marca da própria personalidade*”.

A problemática posta considera, ainda, o que expõe Bourdieu (1992 p.75), contrapondo-se a Gramsci, quando afirma que o sistema de

ensino “...produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação...”, que são as condições suficientes “da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força...” Ou seja, Bourdieu argumenta na direção do não cessamento da possibilidade de desconhecimento, por determinada formação social, da dependência às relações de forças constitutivas de forma social, imposto por um sistema de ensino dominante.

Portanto, considerando a exposição de Bourdieu e de Gramsci, questiona-se até que ponto a escola consegue romper o processo cultural dominante, hoje neoliberal, e (re)significar a ação de seus alunos em um paradigma emancipatório?

2 - Admitindo que a (re)significação paradigmática acontece, de que forma ela é processada e percebida pelo estudante?

Acerca dessa questão, a ressignificação, em termos gramscianos, passa pela leitura crítica de si mesmo e de mundo, tendo consciência de sua historicidade e do papel na elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente. No que diz respeito ao processo de percepção ou apresentação paradigmática, Gramsci (1989, p. 20) aponta a possibilidade de duas consciências: “...uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”, tendo, assim, a possibilidade de a consciência teórica estar em consonância histórica com seu agir, ou com a possibilidade de que a consciência teórica esteja em contradição com seu agir. Ou ainda, no dizer de Marx (2001 p. 100), “é na

práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento”.

Na ótica de Bourdieu (1992, p.75), como o sistema educacional está organizado, não há espaço para (re)significação, pois fecha-se em si mesmo, não dando possibilidade sequer de questionamento, *“porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce ...”*, facultado por sua condição de instituição com relativa autonomia, *“detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica”*, propenso portanto, *“...a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)”*.

3 - Esta formação de cunho emancipatório fornece elementos para a criação de uma nova cultura? O questionamento considera que a nova cultura, definida por Gramsci (1989 p. 13), *“...não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’*, mas fazer com que elas sejam de domínio público e difundidas e absorvidas criticamente, uma vez *“verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”*.

Nova cultura que forme o intelectual orgânico, sujeito capaz de contaminar o coletivo com a possibilidade da crítica e, dialeticamente, a superação e possibilidade da formação de um novo senso comum, assumindo esse movimento como essência do seu vir-a-ser. Possibilitando a construção de um caminho emancipatório. Como no dizer de Freire (1997), na certeza do inacabamento, da inconclusão, transitar da leitura “ingênua”

em “crítica”, “virando epistemológica”. Conhecer para anunciar a novidade e neste mesmo ato da construção do conhecimento, intervir no mundo, “intervindo educo e me educo”.

Cultura que estabeleça a clareza do pensar e do agir através da rigorosidade metódica do ensinar, defendida por Freire (1997 p.29), *“não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo (...) mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”*. Dessa forma os educandos *“...vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”*.

Que explicita e evidencie o fazer cidadão, juntamente com outros cidadãos, esse caráter emancipatório, de (re)conhecimento de sua autonomia frente ao seu meio, da potencialidade de seus atos, da certeza de sua inconclusão, portanto, ser em potencialidade de eterna transformação e coletivamente, da transformação do meio, da sociedade em que vive.

3- DIALOGANDO A PARTIR DA REALIDADE CONCRETA DOS SUJEITOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO, TENSIONADOS PELA REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO.

3.1- O conhecimento sistematizado como possibilidade de fundamentação para o pensar e repensar da empiria e, em diálogo com esta, o repensar e o refazer do conhecimento sistematizado

Chamo para o diálogo, juntamente como os sujeitos do trabalho pedagógico⁷, Bourdieu e Gramsci. Coloco-os, aqui, como referências principais, não únicas.

Busco em Bourdieu e Passeron, através de sua obra “A Reprodução”, a possibilidade de explorar, através dessa lente, a constituição e a lógica reprodutiva que permeia o sistema de ensino. Os autores enfatizam que este sistema realiza a reprodução das relações sociais com a anuência de seus sujeitos, sem terem a clareza de que estão anuindo para tal situação. Aponta como instrumentos: a violência simbólica, a inculcação de arbitrários culturais, a ação pedagógica, a formação do “hábitus”, a autoridade escolar, o trabalho escolar e a organização do sistema de ensino.

⁷ Qualifico para este estudo como sujeitos do trabalho pedagógico os professores, os alunos, os pais, os funcionários e eu enquanto diretor e pesquisador (por fim somente pesquisador).

Em Gramsci, o diálogo flui na perspectiva da superação da reprodução. Tendo como enfoque o senso comum, o intelectual orgânico e a filosofia da práxis como elementos fomentadores de uma nova cultura.

No espaço escolar e em todas as esferas de ação pedagógica, formal ou informal, acontece o que Bourdieu qualifica como reprodução, realizada através do trabalho pedagógico, constituindo, assim, um processo irreversível (1992, p. 53). Porém, nestes mesmos espaços poderá também acontecer o desenvolvimento de um processo de transformação, de emancipação, conforme defende Gramsci (1968, p.137).

Então, para poder trabalhar a categoria “reprodução” de Bourdieu e Passeron, buscarei o seu contrário, em Gramsci, a categoria “transformação”.

Começo caracterizando o processo de “reprodução” e, paralelamente, farei o contraponto com o processo de “transformação”.

Segundo Bourdieu (1992, p.14), é através da função social da violência pedagógica que se constitui a violência simbólica, tendo como resultante uma forma de violência social, que se fortalece no momento em que o modo de imposição mais “autoritária” enfraquece e há uma “renúncia às técnicas mais brutais de coerção”, introduzindo técnicas mais sutis, proporcionando, assim, uma “fé otimista na moralização da história só pelas virtudes do progresso técnico e do crescimento econômico”.

Para Bourdieu (1992, p.19), o principal instrumento de veiculação e manutenção do processo de reprodução dá-se através da **violência simbólica**, “...isto é, todo poder que chega **a impor significações**

e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força.." (grifo meu).

Essa violência simbólica é imposta através da ação pedagógica, à qual Bourdieu (1992, p. 20) atribuiu o caráter duplamente arbitrário, pois é violência simbólica enquanto imposição de um poder de arbítrio, para inculcação de um arbitrário cultural. Este, por sua vez, terá sua viabilidade garantida de forma mediata aos interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes, através da seleção de significações definidoras da cultura desses grupos constituindo um sistema simbólico. Assim, essa seleção de significações caracteriza-se como arbitrária, *"...na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à 'natureza das coisas' ou uma 'natureza humana'"* (Bourdieu 1992, p.23).

A ação pedagógica é exercida em todas as esferas das relações sociais, desde o grupo familiar até os exclusivamente convocados para esse fim, no caso da educação institucionalizada.

Desde a família, a ação pedagógica exerce seu duplo sentido de arbítrio: enquanto "violência simbólica" que inculca significações selecionadas, por ela ou por grupos da classe dominante e enquanto "imposição", caracterizando assim, objetivamente, a violência simbólica.

O arbitrário cultural imposto através dessas ações pedagógicas irá exprimir os interesses objetivos, materiais e simbólicos, dos grupos ou classes dominantes.

Bourdieu (1992, p.26), enfocando a ação pedagógica (AP) destaca sua dependência da autoridade pedagógica (AuP), enfatizando que *“enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico”*, de forma semelhante o poder arbitrário que possibilita a imposição *“...não aparece jamais em sua verdade inteira, e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico...”*. Para consecução desse fim, a AP necessita como ***“...condição social de exercício a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la”*** (grifo meu).

A autoridade pedagógica, detentora do poder arbitrário de imposição, é reconhecida como autoridade legítima (uma vez recebida esta delegação de competência, de forma histórica, a partir da instituição família, através de seu poder de aprovação ou reprovação, tendo sua autoridade reconhecida e seus atos socialmente aprovados). Essa ação de inculcação de um arbitrário cultural, imposta pelo pai, pelo professor ou pelo dirigente institucional, que dissimula relações de força, para não ser contestada ou questionada, detém o poder da imposição legítima de valores, referendando a ação pedagógica e ocultando seu poder arbitrário, assegurando, assim, a perpetuação do domínio de um grupo ou de uma classe sobre outras. A inquestionabilidade dessa autoridade decorre, também, do desconhecimento do sentido objetivo da ação pedagógica, enquanto espaço de inculcação, o que possibilita seu exercício.

A ação pedagógica, dirigida pela autoridade pedagógica, torna-se também autorizada a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas.

Estas sanções, materiais ou simbólicas, asseguram, reforçam e dão durabilidade ao efeito de uma ação pedagógica. Na escola podem ser caracterizadas pela aprovação (recompensa) e pela reprovação (punição), sendo a punição maior, a não certificação social dos títulos escolares e, o seu contrário, a recompensa maior.

Para manutenção da inculcação desse arbitrário cultural, bem como sua constante reprodução, Bourdieu (1992, p.44) destaca a importância do trabalho pedagógico (TP): *“como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável: isto é, um **hábitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP...”*, proporcionando, portanto, condições para *“... perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”*.

A produtividade do trabalho pedagógico poderá ser observada pelo grau de inculcação e de durabilidade do hábito (seu efeito de reprodução), aliado ao seu poder de transferibilidade no maior número de campos diferentes e, de forma exaustiva, produzindo e reproduzindo com sucesso a integração moral e intelectual do arbitrário cultural de um grupo ou classe em nome dos quais ele exerce a aplicação do processo de reprodução de dominação.

Acerca do exposto, Bourdieu (1992, p. 47) avança e enfatiza que, uma vez consolidada a produtividade do trabalho pedagógico, gerando

práticas “...conformes a esses princípios fora de e para além de toda regulamentação expressa e de todo apelo explícito à regra, o TP permite ao grupo ou à classe que delegue à AP sua autoridade de produzir e de reproduzir sua integração intelectual e moral sem recorrer à repressão externa e, em particular, a coerção física”.

De modo mais poderoso que a repressão, que obteria apenas a cessação de determinado hábito e não teria garantia nenhuma de obtenção de êxito na inculcação de um novo hábito, o trabalho pedagógico consegue melhor determinar a legitimidade da cultura dominante, quanto mais completamente consegue impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, tornando a ideologia dominante como única cultura autêntica. A dissimulação e a imposição desse arbitrário, através do trabalho pedagógico de maneira prolongada e sistemática, oculta seu caráter coercitivo e gera um “*hábitus*” que dá identidade ao grupo.

O primeiro TP tem seu início na família e, “secundariamente”, na escola ou instituição em que vier esse indivíduo a fixar-se. Supondo um espaçamento entre o TP primário e o secundário e fosse o TP substituindo em todas as situações, o modo de inculcação tradicional pela transmissão programada da cultura legítima, dessa forma estaria contrariando os interesses pedagógicos dos grupos ou classes dominadas, hipótese esta que corresponderia à democratização do ensino pela racionalização da pedagogia.

Com a intenção de justificar a impossibilidade do rompimento desse círculo, Bourdieu (1992, p.63,64) acrescenta: “... é suficiente, para se convencer do caráter utópico de uma política da educação baseada sobre essa hipótese, observar que, sem mesmo falar da inércia própria a toda

instituição educativa, possa recorrer a um TP contrário aos interesses das classes dominantes que lhe delegam sua AuP". Lembra ainda que, para empreender tal política haveria a necessidade de identificar o "interesse objetivo dessas classes com a soma dos interesses individuais de seus membros (por exemplo, em matéria de mobilidade social ou de promoção cultural), o que conduz de novo ao esquecimento de que a mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir à perpetuação da estrutura das relações de classe". O autor prossegue sua argumentação lembrando não ser possível generalizar esse acesso ao "conjunto da classe de propriedades que não podem sociologicamente pertencer a certos membros da classe senão na medida em que elas permaneçam reservadas a alguns, e por conseguinte recusadas ao conjunto da classe enquanto tal".

Finalmente, na proposição de grau 4, última parte de seu livro primeiro, em "Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica", Bourdieu passa a caracterizar as formas e os efeitos de uma AP que se exerce no sistema de ensino institucionalizado (SE).

Está intrínseco nas características de funcionamento do SE, a necessidade de produzir e reproduzir pelos próprios meios da instituição "... as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução...", através de um arbitrário cultural, "...do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)". (Bourdieu 1992, p.64)

Dessa forma, cabe ao SE a produção, pelos meios próprios, de condições de realização de um TP, através da formação de um hábitus, com

alcance se possível ilimitado, homogêneo e de durabilidade também se possível ilimitada, objetivando alcançar, como destinatários, inclusive os reprodutores da instituição.

Para que um SE possa cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, faz-se necessário produzir um “hábitus” adequado aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir, através de um TP e de sua própria reprodução institucional. Para a coincidência da função de reprodução em todas as instâncias pedagógicas, torna-se imprescindível o recrutamento contínuo e uma formação *“homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes que são a condição do exercício de um TP específico e regulamentado, isto é, de um trabalho escolar (TE)...”* (Bourdieu, 1992, p. 66).

Na mesma proporção em que se preocupa o SE em garantir as condições institucionais homogeneizantes e homogeneizadas, dentro da mesma ortodoxia, busca também codificar, homogeneizar e sistematizar a mensagem escolar, rotinizando assim a cultura escolar.

Cabe ainda a este SE produzir e reproduzir as condições institucionais de desconhecimento da violência simbólica que exerce, dando assim forma legítima a sua AP.

Na conclusão exposta na obra citada, Bourdieu (1992, p.75) destaca o porquê uma AP escolar reproduz a cultura dominante e pode constituir, através de um SE dominante, o desconhecimento da dependência relativa às relações de forças constitutivas a que ele se submete: *“(1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições*

necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação”, ao mesmo tempo são condições suficientes da realização “de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força”; e por conseguinte “(2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce”. Esse desconhecimento advém das instituições, enquanto relativamente autônomas que detém o exercício legítimo da violência simbólica e estão predispostas “a servir também sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)”.

Portanto, a partir da exposição de Bourdieu e Passeron acerca do SE, percebe-se em seus escritos uma lógica objetiva, preocupada com o desvelamento das relações, implícitas e explícitas, entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, culminando a priori num grande círculo vicioso. Pois, o SE, porque existe e subsiste como instituição, possui o poder de exercício legítimo da violência simbólica através da inculcação de um arbitrário cultural, constituindo uma forma de violência social reproduzindo meios para manutenção da própria instituição e para realização de sua função de reprodução da cultura dominante e das relações de força. Os autores ainda reforçam que o exercício da reprodução através da violência social ganha espaço e legitimidade no momento em que há um arrefecimento das técnicas mais brutais, mais autoritárias de coerção. Viabilizando, assim, a manutenção da transmissão do poder e dos privilégios, através da violência pedagógica, manifesta na violência social, de modo bem mais sutil que a coercitiva, porém de mesma intencionalidade e intensidade.

Para dialogar e problematizar a “reprodução” em Bourdieu, passo a focar, como contraponto, o referencial emancipatório a partir da visão de Gramsci.

Gramsci entende que, assim como a escola pode ter um papel ou função reprodutora, pode ser transformadora na medida em que possa proporcionar, às classes subalternas, mecanismos de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos, deveres, limites e possibilidades. É certo que a escola pode produzir o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, que serão desenvolvidas ao longo deste referencial, pode trazer esclarecimentos que contribuam para a elevação cultural das massas.

Da mesma forma que Bourdieu, Gramsci entende que há uma codificação de valores que geram uma concepção de mundo, através da qual se origina a subordinação intelectual e a dominação econômica. Estes dois conceitos encontram-se na obra de Gramsci ligados a duas categorias maiores que são a “estrutura” e a “superestrutura”. Para Gramsci, com a transformação da superestrutura transforma-se a estrutura. Assim, passaremos a destacar algumas categorias constitutivas da superestrutura.

Para Gramsci (1989, p.52), “...os homens tomam conhecimento dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias...”. Esta afirmação deve ser considerada como “de valor gnoseológico e não puramente psicológico e moral”. Por conseqüência o princípio teórico-prático da hegemonia possui também uma importância gnoseológica.

Ainda acerca da superestrutura, o autor (1989, p.52) destaca que: “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma de consciências e dos métodos

de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico". Complementa, acrescentando que esta percepção significa, em linguagem croceana que: ***“quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma forma filosófica total”***. (grifo meu)

A relação teoria e prática como identidade é colocada por Gramsci (1989, p. 51), no sentido de construir sobre uma determinada prática uma teoria, *“a qual coincidindo e identificando-se como os elementos decisivos da própria prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência..”*. A identificação entre teoria e prática é um ato crítico, na qual demonstra-se que a *“prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional”*.

Na seqüência, Gramsci (1989, p.52) fala sobre a formação do bloco histórico: *“A estrutura e as superestruturas formam um **“bloco histórico”**, isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”*.

Desta afirmação, decorre que: *“só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis”*. Complementa esse raciocínio exemplificando: *“Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o ‘racional’ é real ativa e atualmente”*. O autor complementa que toma por base a reciprocidade entre estrutura e superestrutura é *“precisamente o processo dialético real”*.

Da relação expressa entre estrutura e superestrutura, Gramsci analisa e destaca a subordinação intelectual e dominação ideológica como um dos pontos principais a serem transformados na busca da nova sociedade.

O primeiro momento dessa dominação é o econômico, ou seja, a relação do capital sobre o trabalho. Articula-se através da luta ideológica, na busca constante da manutenção da hegemonia, como forma de garantir a dominação econômica. Essa exploração é a base da luta de classes, que tem como principal agência para garanti-la o Estado, guardião dos interesses dos grupos ou classes dominantes.

Gramsci (1982, p.10) aponta dois grandes planos superestruturais: “...o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’”, estes grupos correspondem à função de **hegemonia** que o grupo dominante “*exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas*”.

Através da sociedade civil estabelece-se o domínio ideológico pelo consenso “espontâneo”, imprimido pelo grupo dominante às classes subalternas. Através do Estado garante-se o domínio político pela aplicação da coerção, a qual assegura “legalmente” a disciplina àqueles que não consentem.

A dominação dá-se basicamente pelo fato da classe subalterna não ter uma visão de mundo coerente e homogênea, fato que tem como

conseqüência imediata a assimilação, como sua, da ideologia das classes dominantes. Ligadas ainda ao senso comum, tais classes não chegaram a construir uma visão própria de mundo, subordinando-se, assim, a uma concepção que lhes é estranha. Para Gramsci, a dominação ideológica seria a subordinação intelectual e a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum.

Do senso comum, Gramsci (1989, p.143) lembra que “... é a *‘filosofia dos não filósofos’*, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. Portanto, o senso comum “*não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas. Ressalta que sua característica fundamental é o “de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia”*”.

Porém, deste senso comum, Gramsci enfatiza a existência de um núcleo sadio que é o bom senso⁸, o qual pode ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente, tornando-se possível gerar uma nova concepção de mundo coerente e homogênea.

⁸ Para Gramsci (1989, p.16) o bom senso é a superação do senso comum. Esta superação acontece quando, individualmente, um elemento de massa supera criticamente o senso comum. Quando a partir dessa crítica percebe que a idéia de filosofia que lhe é apresentada a partir do senso comum, não é “*um convite explícito à resignação e à paciência, mas parece-me o ponto mais importante seja, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim dever ser enfrentado (...) o de superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é núcleo sadio do senso comum*”.

Para que ocorra a transformação do senso comum em bom senso, ou seja, a crítica deste para emergir o núcleo sadio do senso comum, Gramsci apresenta como veículo, a “filosofia da práxis”⁹. É um processo que se apresenta, em forma de atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. Posteriormente, é a crítica das filosofias dos intelectuais que deve ser sustentada e atualizada no mesmo nível em que foi realizada por Marx e Engels (2001, p.20), sem permitir que a filosofia da práxis se banalize ou vulgarize, fazendo que, através do *“processo de atividade vital, a história deixe de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas”*.

Para Gramsci (1989, p.21), a ligação da filosofia da práxis com a massa de simplórios, dá-se através do intelectual orgânico, que é aquele elemento que obtém a compreensão crítica de si mesmo, *“...através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. Essa construção terá como primeira fase “a consciência de fazer parte de uma força hegemônica (isto é, a consciência política) ... de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Dessa forma a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, “ mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação” de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária”*.

⁹ Para Gramsci (1989, p. 114), filosofia da práxis *“é uma filosofia libertada ou que busca libertar-se de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições. (...) não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação”*.

A construção desse processo de transformação da sociedade passa pela superação do senso comum através de sua crítica, tendo como síntese o bom senso, utilizando-se como veículo a filosofia da práxis (que tem como preocupação levar os “simplórios” a ultrapassarem sua filosofia primitiva do senso comum, conduzindo-os a uma concepção de vida superior) que necessita de uma unidade entre teoria e prática, sem privilegiar ou subjugar nenhuma delas. Dessa forma corporifica e desenvolve o conceito político de hegemonia que representa, como observa Gramsci (1989, p. 21), “...além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum...”, tornando-se crítica, embora restrita a limites. Para organizar esse processo, conduzi-lo e torná-lo independente, será necessário a criação e desenvolvimento de uma elite de intelectuais, os intelectuais orgânicos, até mesmo para que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga de estrato de especialistas na elaboração conceitual e filosófica.

O processo de desenvolvimento dos intelectuais orgânicos está ligado a uma relação dialética intelectuais-massa, conforme aponta Gramsci (1989, p.22): “...o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios”, que se eleva e se amplia a níveis superiores de cultura, expandindo simultaneamente “o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados”. A separação ou perda de contato entre a massa e os intelectuais, pode repetir-se durante o

processo, dando *“a impressão de ‘accessório’, de complementar, de subordinado.(...) após se ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos ... - significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva”*, pois, oriunda de uma operação convencional, mecânica, situada numa *“fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da ‘estrutura’ e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada”*.

Gramsci (1989, p.27) aponta algumas *“necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir senso comum e as velhas concepções do mundo em geral”*: os intelectuais não devem cansar-se jamais de repetir os próprios argumentos, insistindo na repetição que *“é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”*. A proposta gramsciana enfatiza a necessidade de trabalhar de forma incessante para elevar intelectualmente camadas populares, dar personalidade ao amorfo elemento de massa, criando novas elites intelectuais que surjam da massa e permaneçam com ela para que possa dar-lhe sustentação. Satisfeita, principalmente a última necessidade, Gramsci entende que será suficiente para alterar o panorama ideológico de uma época.

Este processo de luta estará ocorrendo na sociedade civil, inicialmente na superestrutura. Sociedade civil esta que compreende as instituições que regulamentam as atividades econômicas e as relações sociais e a vida cultural em geral.

O Estado em Gramsci é formado pela sociedade civil e pela sociedade política, isto é, hegemonia revestida de coerção, onde se dá a luta pelo poder ideológico.

A reforma intelectual e moral, assim como a elevação cultural das massas, tem seu início no momento da extração do bom senso do senso comum e a formação e a disseminação do intelectual orgânico junto às massas, não aguardando, portanto, as alterações de infra-estrutura, agindo, sim, como elemento desagregador do bloco ético-burguês.

Alcançando a hegemonia na sociedade civil, obtendo o consenso e a adesão das classes subalternas, instituindo um bloco que reúne, numa harmonia historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação, estará formado o bloco histórico.

Uma das formas apontadas por Gramsci para manutenção do bloco histórico é fazer com que o estado assuma o papel de educador, aliado a sua missão de dialogar e educar na busca constante do consenso, utilizando as associações políticas e sindicais.

Quanto ao estado ético, Gramsci afirma que este só o é quando uma de suas funções mais importantes que é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, que corresponda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e ao interesse das classes dominantes. *"Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais, como função repressiva negativa, são as atividades mais importantes"* (Gramsci,1976, p. 145).

A escola tem o papel na produção do novo senso comum Gramsci (1982, p.130), acerca da escola e de sua importância, destaca ainda: *"A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas*

as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna...". A aprendizagem deverá servir-se dos elementos primitivos e fundamentais que "são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo...". Essas leis, organizam os homens "...do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente".

Portanto, o caminho que Gramsci percorre aponta para a transformação histórica da superestrutura, através da elevação cultural das massas e a criação de um novo senso comum. A escola, através do Estado, juntamente com os intelectuais orgânicos, constituem-se elementos irradiadores de uma nova hegemonia e de uma nova moral, conquistando o consenso geral das massas podendo tornar-se classe dirigente e dominante.

3.2- O movimento do projeto político-pedagógico da escola

3.2.1- Percorrendo os caminhos da (re)construção do projeto

Das inquietações, interrogações e afirmações do trabalho pedagógico, nesse primeiro momento, denominado de 1ª Semana Pedagógica (no ano de 1993), conforme lembrado anteriormente, emergiram as reflexões do grupo de professores, técnicos e direção, que possibilitou iniciar a (re)construção do projeto político-pedagógico.

Ao longo do ano citado, buscamos aprofundar as discussões acerca da forma de operacionalizar as intenções originais, coletivamente produzidas, pois o fazer pedagógico, até então, majoritariamente, era da individualidade de procedimentos.

Tendo como preocupação maior a construção de um projeto de sociedade diferente da instituída e, por conseqüência, de um projeto de formação de aluno cidadão, relembro aqui a compreensão desse cidadão, já mencionado no item 1.4 deste trabalho e que a retomo aqui, nos trechos que julgo mais importantes: cidadão é, então, homem, mulher, sujeito construtor de sua história, com direitos e deveres, capaz de aperceber-se como inconcluso e, portanto em constante busca e formação.(...) Reconhecer-se, como aponta Freire (1996), como “... seres condicionados mas não determinados (...) tendo a história como tempo de possibilidade e não de determinismo” e o futuro como problemático e não inexorável. Sujeito capaz de realizar a reflexão crítica de sua prática e da realidade em que está inserido e tornar esta reflexão em práxis, permanecendo sensível a

esta dinâmica e compreendendo-a e efetivando-a dialeticamente.(...) Sujeito com autonomia que poderá promover, juntamente com outros, a transformação, a diferença de forma qualitativa no meio em que vive.

A partir dessas reflexões, a preocupação foi com a releitura da prática pedagógica e com a redefinição de alguns pontos, como, por exemplo, avaliação¹⁰ discente: o grupo entendeu que deveria ser diagnóstica, diversificada, cumulativa em conteúdos e somativa para formação de resultados; que pudesse ser de processo e possibilitasse ao aluno expressar-se criticamente.

A construção, quase rotineira dos debates, preocupações, críticas e acertos do processo de avaliação discente, mais aproximado dos desejos, sintonizados com o perfil de cidadania para a autonomia, com o projeto político-pedagógico desejado, foi um dos pontos mais exigentes de sua (re)construção.

Cabe citar a dissertação de Maria Luiza Menna de Oliveira, produzida no curso de Pós-Graduação da FaE/UFPel, no ano de 2001, que se intitula: **Avaliação da Aprendizagem: uma discussão em construção**. A autora estudou, com especificidade, o processo avaliativo da mesma Escola que desenvolvo esta pesquisa, buscando verificar se a concepção que os professores têm a respeito do significado da avaliação, no processo de aprendizagem do aluno, está de acordo com a prática pedagógica e com os procedimentos de avaliação que ele manifesta utilizar no cotidiano da sala de aula.

Sua conclusão principal, que expressa a processualidade da avaliação, construída como veia principal do projeto político-pedagógico da Instituição nesses anos, foi a percepção da adequação *“por parte dos professores, as quais manifestam-se, alguns, já dentro de uma proposta definida, outros ainda em processo, mas que validam seu comportamento em torno de um ideal claro e definido”* (Oliveira 2001, p. 69).

O processo de discussão e construção do perfil de avaliação desejado, envolveu percebê-la como elemento propulsor da autonomia do aluno e do professor frente a uma proposta educativa. Percebê-la dessa forma implicou em discuti-la rotineiramente, avaliá-la como sonho (possibilidade) e derrota (limite naquele e para aquele momento histórico), como uma das grandes contradições inerentes ao processo pedagógico.

As contradições que se manifestavam a partir do desejo da realização da construção de um processo avaliativo diferente do instituído, a partir da realidade concreta de seus atores, embora certos dos possíveis limites, porém não desejosos de que se apresentassem tão limitantes, ou talvez tão reais quanto se apresentavam. Essa percepção histórica caminhava com um misto de historicismo. Era a tensão dialética entre o ser e o vir-a-ser. Talvez isso possa se expressar como no dizer de Santos (2002 p. 58) quando fala sobre a transição do paradigma dominante para o emergente, *“esta insegurança resulta ainda do facto de a nossa reflexão epistemológica ser muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica”*. O autor sugere que *“devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer”*.

¹⁰ Destaco a avaliação em primeiro plano, por entender que, principalmente ela, concentra e explicita a alma do projeto político-pedagógico, bem como o fazer e o pensar de seus atores acerca

Este tema foi presença nos fóruns já instituídos, recriados ou criados no contexto escolar, como Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP), reuniões com Professores Conselheiros, Alunos Representantes, com pais, reuniões semanais da equipe técnica e diretiva, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Semanas Pedagógicas.

As principais alterações ocorridas na (re)construção da avaliação, incidiu na diversificação. Vivemos na Escola um processo que possibilitava provas com consulta ou em duplas, apresentação de pesquisas, seminários, atividades experimentais, interdisciplinadas, enfim, todas as iniciativas criativas dos professores e sugestões dos alunos eram bem-vindas, no sentido de estimular ao máximo, através da diversificação, aproximar a avaliação das expressões próprias dos alunos, da riqueza de um processo mais dinâmico e inovador, que fosse essencialmente legítimo e possibilitasse, uma vez sendo parte do processo ensino-aprendizagem, ser mais um momento da construção de conhecimentos.

Contraditoriamente, se excelentes projetos avaliativos se instituíram, também surgiram críticas de que o aluno pouco responsável ou participativo era gratificado sem esforço (nas avaliações em dupla ou grupo), comentários por parte de alguns pais, alunos e professores de que este processo era facilitador, que a valorização mais sistemática sugeria “trabalhinhos”, que o ensino estava ficando fraco, pois parecia que não era necessário estudar para passar. Essa crítica dirigida pelos alunos e pais poderia ser percebida como uma leitura parcial do processo e de quem tem uma participação não tão ativa e efetiva desse fazer pedagógico. Isto não quer dizer que suas leituras não eram coerentes com suas realidades concretas ou que não eram importante elemento de análise para o

do processo educativo, da sua visão de cidadão, sociedade e mundo.

processo. Refletia a leitura do que lhes era possível perceber, possivelmente, fruto de uma concepção de educação, derivada do senso comum e construída historicamente ao longo de várias gerações. Estranho e contraditório era ser essa também, naquele momento, a análise de alguns professores, enquanto sujeitos ativos na construção dessa metodologia avaliativa. Busco em Gramsci (1989 p. 13) sua tese acerca da linguagem que parte do pressuposto que toda linguagem *“contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, (será) possível julgar da maior ou menor complexidade de sua compreensão de mundo”*. Diante desta concepção e partindo ainda do senso comum que o possibilitaria a construção de sua compreensão de mundo, ainda segundo Gramsci, faz pensar que a construção desse ato pedagógico, a avaliação, por esses professores, foi construída de uma maneira desagregada e ocasional, sem ter consciência crítica desse fazer, absorvendo-a em seu cotidiano de maneira mecânica, possivelmente, contagiado pelo restante do grupo. O seu contraditório, dessa forma foi a outra parte do grupo de professores, ter conseguido superar o senso comum o que lhes possibilitava *“criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente...”*.

Ainda, buscando interpretar esse movimento de retorno, situado a partir da concepção de senso comum de Gramsci, contextualizado na nossa sociedade com seu modo capitalista de produção, enfoco a inculcação do arbitrário cultural, apontado por Bourdieu. Arbitrário gerador de um “hábitus” que se incorpora ao senso comum e legitima a permanência desse modo de ser e pensar, oriundos do modo de produção capitalista. Ou ainda, no dizer de Marx (2001, p.18), essa é a “ideologia”, enquanto consciência falsa, equivocada da realidade, *“a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente*

ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real”.

Nessa perspectiva, o senso comum assim como fator de possibilidade, apresenta-se também como fator de limite. Como aponta Benincá (2002 p.65), *“o senso comum resiste à transformação, por razões de segurança e, por isso, procura sempre reificar as estruturas sociais”.* Complementa essa idéia enfocando a ação ideológica como instrumento de alienação do *“senso comum, mantendo-o, submisso e dependente”.*

Porém, se esse *“...hábitus durável e transferível, e por conseguinte capaz de gerar práticas conformes a esses princípios fora de e para além de toda regulamentação expressa e de todo apelo explícito à regra...”*, que expõe Bourdieu (1992, p.47), seu contrário também passa ser verdadeiro. Ou seja, existe possibilidade da construção de um novo “hábitus” não como produto de interiorização de princípios de um arbitrário cultural, mas como produto de crítica e exteriorização das contradições de seu meio e de seu fazer.

Como um caminho para essa construção, parece-me de extrema importância o que Ghiggi (2002, p.132) sugere: *“É necessário construir espaços ao distanciamento crítico, condição de possibilidade não só para refletir o que se faz, mas de redirecionar a prática. É a práxis que se instala e possibilita ações éticas e instauração de competências”.*

Com essas reflexões, retorno a questão avaliativa, colocada naquele momento, por alguns professores, como um suposto instrumento facilitador do avanço do estudante, tendo por pressuposto que a avaliação numa perspectiva mais ampliada e diversificada (fugindo dos parâmetros

mais tradicionais – unicamente prova escrita e individual), não possibilitaria a verificação da construção dos conhecimentos atinentes àquele momento do processo ensino-aprendizagem. Parece-me que, uma vez esse grupo de professores não tendo alcançado a construção crítica suficiente para superação do senso comum, que construía sua visão de mundo, ainda, historicamente, agindo sobre eles uma ação ideológica que aliena seu senso comum, torna-se, de alguma maneira, no mínimo, tentador sair da insegurança da transição para a segurança do imutável dominante. Bourdieu (1992, p.75) reforça esse pressuposto de alienação do senso comum na medida em que está intrínseco nas características de funcionamento do SE, a necessidade de produzir e reproduzir pelos próprios meios da instituição *“pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce...”*, este apelo ao apego reprodutivo é tão forte e legitimador de suas posições e ações frente a sociedade que pertencem, conforme, a seguir complementa o autor, pois seus membros colocam-se *“(...)predispostos a servir também sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)”*.

Por fim, a tendência desses professores era de querer retornar ao velho padrão avaliativo, através da prova ou da comprovação, da seleção dos bons e reprovação dos ruins. Pautando seu exercício pedagógico nessa concepção julgavam estarem sendo justos e éticos, possivelmente, tendo como parâmetro, para tal, a estrutura social e cultural já internalizada do modo de produção e cultural dominante.

O que era possível perceber, desses professores, é que verbalizavam, mas não conseguiam praticar. A compreensão da caminhada desse grupo, talvez fique mais fácil de entender a partir de Gramsci (1989,

p.21), quando comenta a constituição do intelectual orgânico que, se dá “... através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. Na seqüência dessa argumentação, o autor conclui que a “unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico..”, que terá sua fase primeira e “primitiva no senso de “distinção”, de “separação” de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária”.

Oliveira (2001 p.17), em sua dissertação acerca do processo avaliativo da Escola em foco, enfatiza que “com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (...) no que tange a avaliação pouco foi alterado em função dos ditames da nova Lei, uma vez que os princípios básicos sobre este tema já vinham sendo discutidos e aplicados nesta Escola antes mesmo de 1996”.

Da crítica aos “trabalhinhos”, foi possível analisar e rever todo o processo pedagógico. Constatar que em alguns casos essa prática era real, distanciada da concepção de construção de conhecimento.

O espaço de autonomia das escolas e a aproximação de intencionalidades quanto a pontos nevrálgicos, em especial a avaliação, com os princípios na nova Legislação, nos permitiram, a partir das críticas e dos ganhos experimentados, novas adequações. A partir de 1997, os projetos alternativos às provas convencionais continuariam a ser um diferencial avaliativo, porém deveriam ter um status de maior reconhecimento e importância, deveriam ser discutidos com a equipe técnica da Escola e ser apresentados como projeto aos alunos. Os alunos

também foram estimulados a propor alternativas, desde que convictos da relevância pedagógica para sua aprendizagem. Alargamos e aprofundamos essa discussão, na medida do possível, nas reuniões pedagógicas bimestrais com os pais.

Nesse contexto, excelentes atividades avaliativas ocorreram, gerando projetos de pesquisa de reconhecimento, inclusive internacional. Foram desenvolvidos projetos envolvendo peças teatrais, produção de livros, produção de cd's musicais, software pedagógicos, pesquisas com apresentação de resultados no Brasil e no exterior, apresentações culturais no âmbito interno e externo da Escola e folders.

As construções acima citadas sempre foram permeadas de muito movimento, de avanços e retrocessos. Penso ser natural o retrocesso, como já destacado, porque o avanço qualitativo significa o constante exercício da insegurança e porque nossa reflexão epistemológica é mais avançada e sofisticada que nossa prática científica. Talvez, pelo processo possibilitar a visibilidade do novo não como definitivo mas apenas transitório, dialeticamente provisório.

Nessa concepção de avanço qualitativo, ou no dizer de Gramsci (1989 p.18), que ao referir-se à *"filosofia da práxis"*, afirma que esta *"só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)"*. Se é crítica ao existente, é a crítica ao senso comum e a tentativa de sua superação. É a possibilidade de rompimento, não no sentido de negação, mas de reelaboração do senso comum, através de seu núcleo sadio, o bom senso e tendo como veículo a filosofia da práxis. Entendida como aponta Gramsci (1989 p. 114), a filosofia

da práxis como *“uma filosofia libertada (ou que busca libertar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições, (...) não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição”*, elevando este elemento a princípio de conhecimento e, por conseqüência de ação.

As análises acerca do exercício da avaliação tornaram-se novamente evidentes em 2001, por ocasião da instituição, por parte do MEC, de competências e habilidades como premissas de formação e avaliação. A Escola novamente buscou fôlego em seu instituído processo de estudos e discussões, para localizar-se diante dessa reforma nacional, alterando mais seu planejamento, do que movendo-se dos seus princípios, já consolidados.

Cabe destacar que outro ponto de preocupação para a consolidação do projeto foi o Conselho de Classe, fórum regular e formal, estabelecido para discutir bimestralmente o processo escolar. Da mesma forma, seu caráter não poderia ser apenas de constatação dos resultados obtidos, mas deveria somar-se ao princípio da avaliação discente, pois é o momento de análise e (re)planejamento da escola, através dos resultados quantitativos e qualitativos das turmas e do corpo docente.

Observava e inquietava-me o quanto o Conselho de Classe se apresentava como um fórum de desabafo e queixas do professor acerca daqueles “alunos-problema”. Era a compreensão que o senso comum instituía.

Como direção, tinha o dever de construir coletivamente a superação dessa compreensão instituída pelo senso comum. Precisávamos

entender esse espaço como mais um momento de avaliação, na mesma compreensão da avaliação discente, porém de forma ampliada, pois nesse momento deveríamos avaliar os sucessos e fracassos do nosso trabalho pedagógico, como Escola.

Essa (re)construção, foi se consolidando no cruzamento com outros estudos. Embora construção coletiva, era meu dever como direção, deixar clara a posição de nosso papel enquanto Escola. Ou seja, a de somar esforços no sentido de ensinar a todos, aos alunos ideais e aos reais (os que chegam prontos e predispostos a aprender e, aqueles que carregam consigo problemas das mais variadas matrizes, que interferem no seu rendimento e normalmente no do grupo que o cerca), que era nosso compromisso construirmos coletivamente alternativas, para nos desempenharmos profissionalmente frente aos desafios constatados, não na perspectiva redentora, mas como mediadora, de transição do que éramos (possibilidades e limites) para o que desejávamos construir (novas possibilidades e limites).

O grande desafio foi, no Conselho de Classe, legitimar junto aos professores a avaliação do seu fazer, seja através da participação direta ou indireta do aluno nas sessões do Conselho. Isso os tornava, na sua maioria, vulneráveis e desagradados por serem “expostos” coletivamente. Esta iniciativa foi sendo, pelas contradições que gerou, lapidada cuidadosamente, tornando-se um espaço com objetivos claros, de cunho avaliativo do trabalho da Escola, em especial quanto aos resultados da aprendizagem, que eram analisados graficamente, a partir do que se estabeleciam os parâmetros pedagógicos para o bimestre seguinte.

Este salto de concepção acerca do Conselho de Classe como espaço diagnóstico do fazer da Escola permitiu um produtivo fórum, incubador de outras iniciativas de difícil e polêmica construção, como a inclusão do estudante com necessidade educacional especial em nossa rotina. Cumpre salientar que esta experiência inclusiva se consolidou por uma leitura pedagógica nada extraordinária, porém construída com avanços e retrocessos, sem fugir do princípio de participação coletiva e legitimada. Esta experiência tem se consolidado fortemente como projeto da Instituição, com a legitimidade¹¹ e participação ativa dos docentes, técnicos e pais envolvidos.

O interessante a observar é que essa leitura, que supera as queixas localizadas no aluno, para uma postura avaliativa do próprio trabalho da Escola gerou uma relação de melhor interação com os pais, em especial daqueles com **“filhos-problema”**. Os professores dialogavam com estes pais sob um novo olhar, o da busca conjunta de soluções, o que foi permitindo, vagarosamente, uma relação mais produtiva deste aluno na sala de aula e uma participação mais segura das famílias no cotidiano escolar.

O avanço qualitativo das discussões e da prática do conselho de classe, não esgotou ou não superou de forma definitiva seus ranços iniciais. É um fórum de extrema latência e explícita sensibilidade, pois se não conseguimos romper de forma a superar a avaliação discente, na perspectiva dominante, este pensar/fazer reflete na avaliação docente e institucional.

¹¹ Ao referir-me a legitimidade ou legítimo, está implícito no termo a adoção coletiva de determinada ação, a partir de um amplo diálogo com os envolvidos determinada ação, a partir de um amplo diálogo com os envolvidos.

Este olhar de pensar e repensar o fazer pedagógico coletivamente, fortaleceu a discussão sobre disciplina escolar e a parceria Escola e famílias. A discussão da necessária disciplina escolar visava superar a licenciosidade e compreendê-la como compromisso coletivo e não mais um momento isolado, mas parte do processo ensino-aprendizagem, como momento educativo e não punitivo.

Havia algumas distorções que exigiam urgência na sua solução, como a possibilidade do aluno entrar e sair da instituição desmedidamente, atuar de forma agressiva, descumprir os propósitos e regras instituídos e agir com descompromisso ético-social.

Ghiggi (2002 p.103) cita, como referência para compreender esse fazer confuso, a leitura histórica que Freire faz da produção de concepções tanto autoritárias quanto licenciosas, apontando para nosso passado autoritário a compreensão do caminho oscilante entre a tirania da liberdade e exacerbatamento da autoridade.

Preocupava-nos em (re)construir uma disciplina com a busca de alternativas para esse aluno, para essa realidade concreta e de maneira coerente com nosso projeto político-pedagógico. Por princípio e por fim teríamos de ser dialógicos. Isto, inicialmente, gerava alguns espantos nos próprios alunos, que afirmavam: “me chamaram só para conversar...”. O fato do foco não ser a punição, gerava, no primeiro momento, um desgaste de imagem frente aqueles professores, alunos ou pais que ainda esperavam soluções autoritárias e excludentes.

A grande saída estava em não desconsiderar estes pedidos ou expectativas, mas dar-lhes voz na discussão para que os atores envolvidos

no processo educativo construíssem amparos e convicções frente a difícil tarefa de fazer cumprir uma disciplina escolar forte, porém promotora de cidadania. Essa construção instituiu-se através dos já citados fóruns internos, porém, como já destacado, fortaleceu-se singularmente na relação com as famílias, principalmente em trazê-las para perto, ouvir suas angústias, compreender sua historicidade e com elas buscar alianças promotoras de desempenho nas diferentes aprendizagens a que seus filhos tinham direito. Este trabalho foi muito bem sustentado, dia-a-dia, por professores e auxiliares que atuavam no Setor de Disciplina, em conjunto com as Coordenações Pedagógicas e Serviço de Orientação Educacional que, cotidianamente, ouvindo o aluno e/ou professor e/ou família, buscavam gerar alternativas promotoras de bem-estar interno para o estudante, proporcionando a reflexão para reverem suas posições e amadurecerem. Este aluno, geralmente, ao sentir-se amparado em seus conflitos, geradores de suas atitudes, respondia sadiamente nas relações escolares.

Descubro, no diálogo com a obra de Ghiggi (2002, p.136), que naquele momento, mesmo sem a clareza do conceito de amorosidade freiriana, entendida por ele como um processo *“...que vai progressivamente substituindo verticais e tradicionais posturas, interferindo na organização da aula e na formação de humanos em compulsória convivência, o que pode tornar-se substancial ato de liberdade”*, trabalhávamos ou intencionávamos nossas ações nessa senda.

As situações mais complexas envolviam também o Conselho de Classe, e/ou Direção, e/ou Conselho Técnico Administrativo-Pedagógico e, com estes, a tentativa se dava com a mesma diretriz, a de buscar, ao máximo incluir produtivamente o aluno com dificuldades disciplinares (ou de

aprendizagem), zelando, porém, pelo adequado clima para aprendizagem a que a maioria tem direito.

Cabe destacar que em situações muito graves de indisciplina, quando não havia qualquer eco da família ou a Escola não se sentia suficiente para lidar ou superar com a extensão do conflito apresentado, era procedimento normal contar com apoios essenciais de outras instituições. Em especial com as Universidades locais, da Promotoria Pública ou ainda de profissionais que prestavam assessoria, e, mesmo assim, em algumas marcantes situações, a Escola se via incapaz frente ao aluno, o que nos ensinava o quanto a escola é uma instituição incompleta, insuficiente frente ao universo da problemática humana. Estes momentos nos empurravam para a rediscussão acerca de qual era o nosso papel, em especial como escola confessional, com um projeto pedagógico com os contornos já explicitados, o limite de nossas possibilidades, nossas responsabilidades (com o aluno em crise e com todos os outros) e, principalmente, como lidar e aprender com os nossos sentimentos de fracasso, gerados pelos nossos limites.

Esses casos extremos, de solicitar a transferência do aluno por problemas graves de indisciplina, traziam à tona, quase como consolo, os velhos discursos de alguns professores: que isso traria maior respeito ao nosso trabalho, por parte das famílias (que às vezes também pressionavam pela exclusão, mas tinham mais facilidade de rever seus discursos a partir da reflexão com a Escola), que os outros alunos também aprenderiam pelo exemplo. Isto é fato, mas o futuro desta pessoa em outra(s) escola(s) ou fora dela(s) será sempre um prenúncio da limitação das instituições no diálogo com as necessidades humanas.

Para o fortalecimento da relação da Escola com as famílias e, portanto, para melhor cumprirmos nossos objetivos, além da boa-vontade para com os conflitos disciplinares de nossos alunos e suas famílias, faltava-nos a consistência, a sistematização do debate e da crítica para consolidação de nosso projeto político-pedagógico junto às famílias de nossos alunos.

Na busca dessa consolidação, tendo os professores, em maioria, como pensadores e defensores convictos da proposta, optamos por reuniões regulares de retorno avaliativo às famílias acerca dos resultados gerais de aprovação das turmas, dos objetivos trabalhados, das propostas desenvolvidas e previstas. Mas, principalmente, instauramos, juntamente com a A.P.M., espaços de estudos e debates acerca de questões sugeridas pelas famílias. Estes espaços denominados de Seminários de Pais: Vivendo e Aprendendo, cresceram com vagar. Inicialmente a maioria dos pais ou responsáveis sequer queriam ouvir acerca do trabalho desenvolvido com a turma de seu filho, queriam apenas ter acesso rápido ao boletim de rendimento. Os temas dos Seminários giravam, basicamente, em torno de adolescência, autoridade, drogadição, limites, relacionamento familiar e sexualidade, os quais por serem de interesse da maioria, foram propulsores de adesão crescente.

À medida que cresciam os espaços de diálogo, cresciam os vínculos entre a Escola e seus familiares. A A.P.M. fortalecia-se como instância representativa dos pais a cada gestão e, por conviver com o cotidiano escolar, participavam efetivamente do processo que se sedimentava, não somente em interlocuções com os pais, mas com professores e alunos, sendo parceira do projeto proposto, contribuindo com

avaliações preciosas ao longo dos anos. É interessante destacar que a participação dos pais dava-se geralmente de forma individual junto à A.P.M. ou à Escola, por vezes falavam em nome de um grupo de pais, mas normalmente em seu próprio nome. Nesses aproximados dez anos de processo, apenas em duas ocasiões aconteceu a mobilização coletiva (pais de uma turma).

A A.P.M. e a Escola solidificaram a proposição e ofertas de atividades extra-classes que fortaleciam a aproximação e o sentimento de pertencimento dos alunos à Escola, o que permitia uma ampliação e aprofundamento das relações dentro da Instituição e uma maior visibilidade e credibilidade desta no seu meio. Essas atividades eram esportivas e culturais.

A Escola teve a oportunidade de desenvolver parcerias tecnológicas, de formação, de pesquisa e de intervenção no entorno social, algumas das quais realizadas em convênio com as Universidades locais, Associação Comercial de Pelotas, Clube de Diretores Lojistas, empresas privadas e Prefeitura Municipal, através da Coinpel. Com a Prefeitura, já no atual governo, foi possível a participação dos alunos no processo de modernização administrativa, através de aulas de capacitação, a um número aproximado de 1000 funcionários. Além da capacitação, nossos alunos participaram da polêmica discussão do Poder Legislativo com o Executivo, na querela do processo de modernização administrativa da Prefeitura Municipal, condição primeira para aprovação de outros convênios de ingresso de recursos para recuperação do patrimônio histórico-arquitetônico.

O reativamento do Grêmio Estudantil, como espaço de excelência da expressão do aluno, pretendidamente como exercício

indispensável de cidadania e como agente do processo que construíamos, foi outro sujeito ativo do fortalecimento desta marca, a da construção coletiva.

As gestões do Grêmio Estudantil foram alternadas por grupos de diferentes posições ideológicas e de diferentes formas de atuação. As mais ativas chegaram a promover debates entre os candidatos a prefeito municipal, discussões sobre reforma agrária, participação em passeatas, greves gerais, encontros municipais, estaduais e nacionais de estudantes e discussões sistemáticas com a equipe pedagógica e direção no sentido da avaliação da Escola.

Outras gestões atuavam mais no sentido de promoção de jogos de integração escolar, campanhas filantrópicas e atividades culturais.

Outras tinham dificuldade em cumprir suas propostas de campanha eleitoral, o que era cobrado pelos demais alunos e, obviamente, problematizado, para a aprendizagem cidadã. Em qualquer caso, a presença organizada dos estudantes na Escola, seja através do Grêmio Estudantil ou dos Representantes de Turma, acontecia em diálogo sistemático, em especial com o SOE, trazia à tona as questões, seja de apreço ou crítica ao trabalho que a Escola, como um todo, desenvolvia.

Ainda como outra forma de validação da ação cidadã do aluno dentro da Escola, refletindo uma avaliação permanente do processo pedagógico em construção, tivemos nos alunos Representantes de Turma um eixo fundamental. As turmas eram trabalhadas a cada início do ano pelo SOE, discutindo a importância tanto da responsável escolha do Aluno Representante como do Professor Conselheiro. Várias atividades eram

desenvolvidas para este processo eleitoral, desde traçarem o perfil desejado, as expectativas frente ao trabalho a ser desenvolvido, até as responsabilidades dos que eram eleitos e da turma frente aos escolhidos e desses todos, frente à Escola. A ação educativa e de assessoria do SOE a esses grupos, culminando no Colegiado de Representantes ou nas Reuniões de Professores Conselheiros, permitia um trabalho pedagógico preventivo e uma formação política e ética interessante, na qual confrontar os problemas era não só um direito, mas o único caminho para qualificação da ação pedagógica para todos.

Este trabalho, feito a partir dos princípios da construção coletiva, de avaliar o processo no sentido de qualificá-lo, possibilitou uma construção interessante, pela voz ativa dos professores e alunos a respeito do seu cotidiano. Os Professores Conselheiros, usualmente, traziam valiosas contribuições ao Conselho de Classe, quanto à análise do trabalho da Escola frente ao aluno, justamente pela ação de ouvinte e porta-voz ativo e cuidadoso das questões da sala de aula.

A diferença produtiva do projeto instalava-se cada vez mais fortemente, à medida que ficava mais contornada a postura de que a dinâmica da Escola, seu planejamento, construção, sucessos, fracassos, regras, responsabilidades, enfim, seu “ethos” é obra coletiva, seja para sua sustentação ou enfraquecimento.

A conquista desta posição, identificada e instalada no interior da Instituição, além de lenta não evitou ou superou todas as crises, até mesmo porque são próprias do processo, da cultura escolar já instituída e sua explicitação é o ponto primeiro para sua superação.

Havia resistências ativas e passivas, seja por profissionais que se sentem invadidos por um processo mais democrático, seja pela perda de território ou poder no âmbito das decisões, antes personalizadas. Ainda que as construções coletivas são, por si, atravessadas pelas diferenças, que nos constituem como sujeitos de vontade.

O movimento do projeto não cessou e nem ficou limitado a essas discussões e suas temporárias definições. Foi se amparando em concepções e princípios cada vez mais sólidos. O principal deles, como já destaquei, revela-se pelo cuidado em sua ação coletiva seguindo o curso de sua construção e reconstrução (ao menos até o momento em que concluí esta pesquisa - 2002), tendo como base as definições primeiras, já mencionadas, acerca do desejo e da intencionalidade em torno do tipo de sociedade e cidadão a serem construídos através do trabalho pedagógico.

A partir dessas intencionalidades e da revisão da práxis instituída, foi desencadeada uma série de ações de estudo e de reconstrução do fazer pedagógico (construção do conhecimento e as diversas relações que se estabelecem ou são estabelecidas para sua consecução). O critério de eleição dos temas ou assuntos a serem estudados e revistos foi ditado pela premência, isto é, tudo era muito necessário, mesmo que, em alguns casos, fosse apenas para ser ratificado.

Esses temas, e outros decorrentes da ação pedagógica, foram e são discutidos desde 1993, de forma sistemática, através de vários fóruns: Professores Conselheiros, Alunos Representantes de Turma, Conselho Técnico-Administrativo-Pedagógico (CTAP), Conselhos de Classe, grupos de professores por cursos e/ou áreas, reuniões da equipe diretiva para

avaliação e planejamento, Grêmio Escolar e Associação de Pais e Mestres, etc.

3.2.2- O projeto hoje e suas perspectivas

O projeto político-pedagógico em questão, como já afirmei, centra sua intencionalidade de construção do conhecimento escolar e de diálogo das diversas relações que estabelece na perspectiva histórica. Esta perspectiva busca trazer a realidade concreta e histórica de forma dialética, para que seja apropriada, estudada, analisada na sua totalidade e reconstruída por seus sujeitos (discentes, docentes, direção, técnicos e famílias).

Este conhecimento, para possuir tais atributos, necessariamente precisa ter validade, sentido emancipador, de formação para a cidadania, na vida dos alunos e dos demais sujeitos constituintes desse processo. Porém, antes de se transformar em conteúdo programático, inclusive por força de aspectos legais, este conhecimento deverá estar condensado em um plano de estudo, organizado a partir de exigências burocráticas preestabelecidas. Apresenta-se, assim, um primeiro limite, a princípio simples de resolver: ao contemplar as exigências das instâncias legais (Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria Regional de Educação), órgãos competentes que aprovam ou não os cursos regulares, a escola volta a ter autonomia, para, através do modelo curricular aprovado, inicialmente mais engessado, trabalhar de acordo com a sua realidade histórica e exercer a sua intencionalidade.

Na perspectiva de caráter emancipatório, do projeto político-pedagógico em foco, a função da escola é também, de proporcionar à comunidade, na qual ela está inserida, possibilidades de informação e formação dentro da mesma perspectiva, que permita que o educando seja o sujeito das relações históricas, construindo, assim, um suporte para identificação e superação de seus limites, reconstruindo e produzindo sistematicamente seu conhecimento. Conhecimento este ancorado no pensamento histórico de seus atores, enquanto apropriação da realidade concreta passada e da possibilidade de vir-a-ser.

Toda essa intencionalidade, reforço, é a essência do projeto político-pedagógico e tem que se adequar às condições objetivas de sua exeqüibilidade, certos que inúmeros limites acompanham o processo, embora em construção ao longo de dez anos.

Na construção e reconstrução do projeto, um outro limite que se apresenta, além dos ajustes legais, é a transitoriedade dos docentes, bem como as diferentes concepções históricas e ideológicas (algumas mais fechadas em suas verdades e/ou como no dizer de Freire(1983), algumas consciências intransitivas)¹², que se refletem na prática escolar. Constituem o cotidiano escolar e passam a fazer parte do projeto pedagógico, além dos docentes, funcionários, direção, técnicos, discentes, com suas famílias, preocupações, relações históricas e concepção de conhecimento e de sociedade bastante diversas. A inserção destas famílias acontece através das mais variadas formas, possíveis e imagináveis, mas a escola tem que ter a capacidade de absorvê-las em seu contexto e buscar uma aliança no

sentido de fortalecer o projeto pedagógico. Essa interação família-escola e vice-versa, na medida do possível, desenvolve-se a partir da criação de situações de informação, formação e confiança, para ter na família um suporte do seu fazer junto aos filhos, promovendo espaços de discussão da função da escola e, por consequência, da educação na vida dessas pessoas enquanto cidadãs, que também exercem um papel pedagógico na construção e reconstrução histórica de suas relações com seu entorno.

Da construção formal do currículo, ao conteúdo programático de cada disciplina, permeada pela intencionalidade do que se quer como conhecimento, através de discussões sistemáticas com os professores, chega-se à sala de aula, ao encontro do aluno, que, por sua vez, a exemplo das famílias, traz consigo uma “bagagem”, uma compreensão diversa de conhecimento, uma realidade histórica concreta.

Posta esta realidade, cabe à escola e, em última análise, ao educador, junto com seus educandos, a partir do projeto político-pedagógico, analisar dialeticamente a realidade concreta que se apresenta e estruturar ou reestruturar seu conteúdo programático face à realidade, buscando entender e constantemente superar os limites e trabalhar na construção do conhecimento na perspectiva do vir-a-ser, do transformar, de dar suporte para que o educando entenda e tenha clareza da realidade como um todo, formada por relações históricas e por forças produtivas preexistentes, e de seu papel enquanto cidadão nesse contexto. Ou como no dizer de Freire (1997), da transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

¹² Freire (1983, p. 39) conceitua consciência intransitiva como resultado *“de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além*

É importante destacar que a partir de cada ato pedagógico desenvolvido pela Escola, continuam a derivar uma série de situações constituídas de possibilidades e limites, as quais não me deterei por não ser este o objeto desta pesquisa.

Com a preocupação que menciono no parágrafo anterior passarei a elencar, de forma geral, os assuntos mais significativos, que não se apresentam necessariamente em ordem cronológica ou de importância e que fazem parte da pauta de encontros de discussão e estudo: relacionamento professor-aluno (como fazer uso da autoridade sem ser autoritário, ser afetivo sem ser licencioso, ser democrático sem deixar de dar direção e limites), relacionamento professor-professor (ética e aprimoramento do trabalho em equipe), avaliação (discente, docente e institucional), pesquisa no processo educativo (como motivação, iniciação ao estudo científico e produção do conhecimento), informática e educação (informática, internet na área técnica e informática, internet como ferramenta para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem), disciplina escolar (exercícios: autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade, compromisso coletivo: alunos + professores + técnicos + direção + família + funcionários), motivação e auto-estima elevada (como possibilidade de maior adesão e qualidade da ação educativa), projetos educativos interdisciplinares, rendimento frente a aprendizagem (qualitativo e quantitativo, recuperação e planejamento), evasão, análise e revisão dos currículos e conteúdos programáticos (por área de conhecimento e disciplina), inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e resgate dos diferenciados papéis de complementação dos educadores envolvidos com a formação ético-disciplinar. Esta experiência de inclusão resultou numa pesquisa de mestrado em Educação (FaE/UFPel/2002),

da órbita vegetativa do homem". Porém, não é uma consciência fechada.

intitulada “A inclusão do estudante com necessidade educacional especial na escola regular em Pelotas (RS): limites e possibilidades”, desenvolvida por Édina Vergara Fagundes, então Vice – Diretora Pedagógica da Escola em foco.

O trato de cada uma destas situações elencadas, e de outras constitutivas da prática escolar, necessariamente deverá encontrar suporte para seu desenvolvimento no projeto político-pedagógico, que tem como princípio a concepção histórica de conhecimento.

4- ESTREITANDO O DIÁLOGO - ALUNOS E PAIS, SUJEITOS DO PROCESSO, EMPRESTAM SEUS DEPOIMENTOS PARA RELEITURA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

4.1- O projeto político-pedagógico como elemento de possibilidade para (re)significação do pensar e do agir do aluno

A primeira questão de pesquisa indaga acerca da possibilidade da Escola, através de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, de (re)significar a ação e o pensamento do aluno, situado numa determinada realidade que nos *“faz conformistas de algum conformismo, somos sempre homens massa ou homens coletivos”* (Gramsci, 1989). Ação e pensamento desse aluno, possivelmente desenvolvido a partir do senso comum¹³, normalmente, adequada à condição sócio-econômica e cultural de seus integrantes ou projetada por eles e/ou através deles, à coletividade, como matriz dos valores para convivência em sociedade.

Nessa mesma senda, Bourdieu (1992 p. 75) vai além da possibilidade de condicionamento ratificando sua tese determinista do sistema. Assim, afirma que o sistema de ensino *“...produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação...”*. Sendo estas as condições necessárias para a reprodução da cultura legítima (dominante) e das relações de força.

¹³ “Concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. (Gramsci, 1989 p.143)

O desafio avança na medida que retomamos a concepção gramsciana de senso comum, como elemento limitador e ao mesmo tempo alavancador de transformação. Como já fora citado, esta transformação, como possibilidade, se dá a partir da crítica de nós mesmos e do mundo em que vivemos, construindo assim, *“a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário”* (1989 p. 12).

Porém, desse senso comum, Gramsci enfatiza a existência de um núcleo sadio que é o bom senso, o qual pode ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente, tornando-se possível gerar uma nova concepção de mundo coerente e homogênea.

Para que ocorra a transformação do senso comum em bom senso, ou seja, a crítica deste para emergir o núcleo sadio do senso comum, Gramsci apresenta, como veículo, a “filosofia da práxis”. É um processo que se apresentará em forma de atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. Posteriormente, é a crítica das filosofias dos intelectuais que deve ser sustentada e atualizada no mesmo nível em que foi realizada por Marx e Engels (2001 p. 20), sem permitir que a filosofia da práxis se banalize ou vulgarize, fazendo com que através do *“processo de atividade vital, a história deixe de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas”*.

Tendo este projeto político-pedagógico como premissa principal o caráter emancipatório, cabe descobrir através das falas de seus sujeitos, a

consecução ou não dessa intencionalidade. Captar através de seu movimento e da concretude da realidade que se insere, as possibilidades e limites. Com esse propósito destaquei dos questionários e entrevistas, as falas que considere mais significantes para a compreensão do objeto em estudo nesta questão.

Os depoimentos que passo a destacar respondem ao questionamento situado no final do roteiro (sob o nº 7 para alunos que concluíram a 8ª série e nº 10 para ensino médio/técnico), que indagava se a Escola havia contribuído na forma de perceber e se relacionar com o seu meio. A fim de contextualizar esta percepção, indaguei também a todos, no questionamento de nº 1, acerca da compreensão que possuem da organização da sociedade.

Início com os alunos que concluíram a 8ª série no período pesquisado. Estes alunos estavam numa faixa etária entre os 14 e 16 anos. Estavam cursando nesse ano de 2002, respectivamente, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e/ou técnico. Seguidos dos alunos do Ensino Médio/Técnico, que já concluíram seus estudos nesta Escola nos anos de 1999, 2000 e 2001. Esses últimos estavam numa faixa etária entre 17 e 20 anos. Por fim, mas não por último, os depoimentos da Presidente e Vice-Presidente da A.P.M..

Identifico-os em seus depoimentos com as siglas:

QAAF3 – Questionário – Aluno Antigo do Fundamental – questionamento nº 3.

QARF1- Questionário - Aluno Representante de turma do Fundamental – questionamento nº 1.

QAAEMT1- Questionário Aluno Antigo do Ensino Médio/Técnico – questionamento nº 1.

QAREMT2- Questionário Aluno Representante de turma do Ensino Médio/Técnico – questionamento nº 2.

EAREMT1- Entrevista Aluno Representante de turma do Ensino Médio/Técnico – questionamento nº 1.

EAAEMT2- Entrevista Aluno Antigo Ensino Médio/Técnico – questionamento nº 2.

OTEM/2000 – Orador da Turma de formandos do Ensino Médio - Ano 2000

OTET/2001 – Orador da Turma de formandos do Ensino Técnico – Ano 2001

V.P. – Vice-Presidente da A.P.M.

P. – Presidente da A.P.M.

E. – Entrevistador(a)

4.1.1- Significação da escola na ação e pensamento do aluno

Possivelmente em razão da diversidade de realidades de que são oriundos os alunos, suas leituras apontam, também de forma diversa, a forma e o grau de interferência da Escola em suas vidas e de suas vidas na Escola, conforme poderemos observar a partir dos depoimentos que seguem.

Para alguns a Escola coloca-se como elemento propulsor da construção de seu pensar e fazer. Possivelmente, pela realidade sócio-econômica em que vivemos hoje e que faz com que as famílias não tenham

o tempo suficiente para dialogar com os filhos. Como destaca em sua fala EAREMT3, **“...a escola foi a maior educação que eu tive, porque nem sempre os meus pais estavam em casa por causa do trabalho deles, então a maior parte das coisas relacionadas com as pessoas eu aprendi na escola.** QAAF3 destaca que: **“A escola me ajudou muito a chegar a todos estes pensamentos que aqui escrevi, e muitos outros que tenho em mente”.** Ou ainda, na fala do QAREMT6 que entende que **“a escola é o grande formador do caráter de qualquer pessoa, seja no trabalho ou na vida, e o Santa Margarida é um colégio que faz isso de maneira digna e incomparável”.** QAREMT11, aponta a importância da Escola **“porque na escola eu aprendi a conviver com os outros e a respeitar os espaços de cada um”.**

Percebe-se, em outras falas, que a magnitude da compreensão do processo de formação dá-se em um contexto mais amplo e que se articula com a Escola. A esse respeito, o QARF1 reflete: **“...ao meu ver, com exceção da família, a Escola é a outra grande formadora de caráter e opinião na sociedade, e conseqüentemente, da cidadania, pois foi na escola que cada um teve a oportunidade de conversar, e ‘aprender’ a se relacionar com os outros de seu meio social, sendo assim, a escola é de vital importância”.** Ratifica esta postura QAREMT7: **“Apesar de que, para mim, a maior parte da educação foi em casa, a escola teve um papel importante em mostrar a sociedade e fazer críticas e sugestões a ela, através de projetos interdisciplinares e até interescolares, em pequenas atitudes... pequenas ações, mas de muito valor para o exercício da cidadania.**

Na compreensão da construção da cidadania mais ampliada, que não inicia nem termina na Escola, busco Arroyo (2001, p.38) para o diálogo, onde afirma: *“dividimos os seres humanos em dois grupos – os que, passando pela escola, estavam entre os eleitos da cidadania, e os que, não passando pela escola, ficaram sem condições de serem reconhecidos como cidadãos.”* Esta afirmação que Arroyo faz criticando a escola, que até os anos 80, reduzia a cidadania *“à consciência, à criticidade, ao conteúdo, ao intelecto... reforçando algo que já fazia parte de nossa tradição pedagógica: uma escola demasiado intelectualizada, demasiado cognitivista”*. E entendia assim essa escola, ser a única detentora da possibilidade de formação para cidadania.

Nessa percepção mais ampliada busco o depoimento do aluno QAAEMT1, que afirma que a Escola acrescentou muito dessa criatividade, porém, *“a minha veio de casa e da escola, eu estudei todos os anos escolares no Santa Margarida e nós tínhamos esse tipo de debate, nós tínhamos debates abertos, nos levavam os **candidatos à prefeitura pra debater... tanto palestrantes, escritores, autores**, então eu acho que daí vem um pouco, acho que a escola contribuiu muito, **era bastante agradável participar, de saber que tu tava inserido naquele contexto que tu não era um alienado que ninguém queria saber a tua opinião**, eu acho que veio sim”*.

Estes últimos depoimentos e o que segue, me remetem à Freire (1997, p.46), quando anuncia que *“uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”*. Esta assunção de sua identidade cultural, como *“ser social e histórico, como ser pensante,*

comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”, parece-me ser o ato de construção ou resgate de sua autonomia; de enxergar-se no mundo como sujeito histórico, na perspectiva da construção do intelectual orgânico.

No mesmo questionamento, é interessante destacar no depoimento que segue, à capacidade de crítica do senso comum, superando-o através da crítica e permitindo-o uma compreensão mais profunda da realidade que o cerca. Assim o aluno EAREMT3 relata: “(a Escola) *Acrescentou pra caramba... eu estudava numa escola..., que eu passava o dia inteiro fora, de manhã e de tarde; lá as relações eram bem diferentes, tinha o pessoal... que... gostava de ser peão e patrão, aquela relação que a gente bate o tempo inteiro e outro lado o pessoal que tava alienado, não sabia o que fazer né, e a gente, eu não conseguia me sentir contemplado lá e quando eu fui pro Santa Margarida. No Santa, todo o projeto que tinha a direção e o pessoal do SOE e tal, me possibilitou questionar* isso, eu acho que o papel que o grêmio teve lá, por exemplo, foi fornecido por esse pessoal, *a própria questão da disciplina, por exemplo, quando tu incomoda em aula de repente tu não tá incomodando porque tu é um idiota* não sei o que, como possam conceituar, acho que talvez tu possa... *tá incomodando o professor porque tu tá te sentindo incomodado, talvez tu não é respeitado, né, e lá no Santa Margarida, era tratado bem diferente. A disciplina nos chamava, nós íamos lá, já nos recebiam brincando, não nos recebiam, ah, senta, aí nos botavam em posições diferentes assim, sabe, bem pra sectarizar mesmo, olha tu é o indisciplinado e eu sou o disciplinador, não, as pessoas nos tratavam bem e conversavam com a gente e acho que isso foi muito interessante, por exemplo, porque as pessoas que azaravam, que eram repetentes e tal, elas conseguiam questionar e voltar pra aula e produzir, é, teve muito professor que não*

*conseguiu se encaixar nisso, teve muito professor que pediu disciplina dura e nunca conseguiu dominar a turma, por exemplo, nunca conseguiu dominar não, estabelecer relações e acho que o Santa Margarida sempre deixou, por exemplo, que eu tava te comentando a questão da discussão do currículo do Santa, por exemplo, **a gente sempre participou, o grêmio** levou debates sobre questões importantes, é, a direção sempre deu aval, acho que até na própria questão da **gente tá fazendo protesto nesse dia da greve geral, por exemplo, do Brasil foi um grande respeito**, podiam simplesmente ter podado, porque dentro da Escola tava o filho de um Prefeito... Assim, acho que, eu por ter escolhido a faculdade de história, pra me tornar um educador, por exemplo, e falar em educador mesmo como a palavra se diz, foi um grande fator do Santa... não adianta tu formar pessoas que repitam o conhecimento, as pessoas têm que produzir, as pessoas têm que tá questionando e no Santa Margarida era questionado, então acho que tem total importância sim e não só em mim como em muita gente”.*

A partir do depoimento acima, parece-me que ocorre um rompimento com a leitura de Bourdieu (1992, p. 75) acerca da reprodução e do seu não cessamento no sistema de ensino, ao menos da forma generalizada, como defende o autor. Ao mesmo tempo, o seu contrário também é verdadeiro, ou seja, o rompimento no caminho da transformação também não é generalizado, mas contextualizado à realidade histórica e à capacidade de cada sujeito, e, como aponta Freire (2001 p. 09), da “*relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes*”. Coloca-nos a claro que no momento que conseguimos realizar a leitura crítica de nós mesmos e do nosso processo histórico, estamos criando possibilidades para a superação da condição de reprodutores da cultura dominante. Essa leitura crítica estará permitindo romper com a subordinação intelectual e possibilitando “...uma

concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum” (Gramsci 1989, p.16).

Nessa possibilidade de rompimento ou de manutenção, Freire (1997, p.110) afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo, *“implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas”*. Complementando esse pensamento, o autor ressalta que nem somos *“seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, sociais, culturais, históricos, de classe, de gênero”*. Tendo o educador/escola, tal clareza, não tem possibilidade de invocar a posição de neutralidade, mas de decisão, de tomada de posição. Aí a ruptura com a reprodução torna-se concreta, pois o educador mediado por um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, estará tomando partido em favor da mudança, *“sou professor a favor da decência... a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda(...) sou ... a favor da esperança...”*. Assim, educadores, alunos, escola e pais, de posse da construção coletiva, que é o projeto político-pedagógico, desenvolvem as condições objetivas para a crítica e rompimento das relações de reprodução.

Chamo a aluna QARF4 para somar sua fala que, dá ênfase ao respeito e troca numa perspectiva de possibilidade concreta, ao focar que *“no Santa Margarida todo mundo se dava, desde diretoria, o pessoal da disciplina, os professores, todo mundo se chamava pelo nome, **não tinha nenhuma, como é que eu vou te dizer, nenhuma coisa que fizesse um se sentir maior que o outro, ali tava todo mundo pra fazer uma troca e se respeitar”***.

Dessa forma o rompimento do paradigma da reprodução do sistema educacional, pode-se dar através da práxis de um projeto político-pedagógico, juntamente com todos seus sujeitos, formando um novo senso comum. Utilizando-se sim da autoridade pedagógica e da legitimidade, porém sem o exercício da inculcação de um arbitrário cultural, mas através da crítica à realidade histórica e das diversas relações que a constitui, servindo-se da filosofia da práxis e caminhando para a construção de uma nova cultura. A escola, permeada por um projeto de caráter emancipatório, assume juntamente com outras instituições, o papel e o compromisso de construtora de um cidadão diferente, autônomo, e não reprodutor.

Percebe-se também que a clareza acima apontada não abarca a totalidade dos alunos, para alguns a Escola adquire o papel de *“segunda casa e de um jeito aprendemos a nos comportar”* (QAREMT8); ou, ainda, carregado de uma força redentora: *“é começando e terminando com ela que teremos um futuro melhor, é só a gente querer e aprender”* (QAREMT9). Um outro aluno vê a Escola como único formador de cidadania, *“A escola é um atalho que liga um individuo inativo à sociedade, ao exercício da cidadania. É na escola onde começamos onde damos o ponto de partida”*. (QARF2)

4.1.2 - Percepção da organização da sociedade

Busco, para fazer parte deste diálogo, Fernandes (Apud Matuí, 2001, p.111), que chama a atenção para a necessidade de perceber que *“pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática(...)* o professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais...”, o autor finaliza

essa reflexão afirmando que as potencialidades desse quadro apontado por ele, somente “...*poderão ser dinamizadas se ele (professor, acrescento eu, qualquer cidadão) agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política de mesma qualidade*”.

Corroborando com o pensamento de Fernandes, acerca do pensar politicamente estar intimamente ligado com a prática, Freire (1997, p. 38) quando afirma que: “*Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo*”. Chamo esses dois autores para, juntamente com Gramsci e outros, apontar referências para refletir acerca da questão que segue: a Escola, através de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório consegue ressignificar a ação e o pensamento do aluno? Pelos depoimentos dos alunos e partindo de Fernandes e Freire parece que sim, pois há uma coerência da crítica entre a intencionalidade política e o fazer; há um afloramento da filosofia da práxis, no dizer de Gramsci (1989, p.115), como “*uma expressão das contradições históricas...*” em que “*o desenvolvimento histórico se caracterizará, em determinado ponto, pela passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade*” (id. 114).

Os depoimentos, enfocando a organização da sociedade, ratificam a posição levantada inicialmente sobre a contribuição da Escola na forma dos alunos perceberem e relacionarem-se com o meio. Como parece evidenciar uma coerência entre a intencionalidade política do projeto pedagógico com a ação de seus sujeitos, ratificando o pensar certo de Freire.

Quase em sua totalidade, os depoimentos versam sobre a desigualdade social, pelo domínio econômico de poucos sobre muitos, pela

incompetência política na resolução das questões sociais. Os alunos fizeram essa leitura de realidade, embora exista como aponta Gentili (2001), um fator cultural, muito forte, que movimenta o neoliberalismo. Que está tendo êxito, não só pela aplicação de receitas concretas... "*mas também porque transforma a cabeça das pessoas. (...) Este transformou-se no sentido comum, a partir do qual a gente analisa a nossa vida, as nossas instituições, a educação dos nossos filhos...*".

Destaco a seguir, em bloco, alguns depoimentos que dão contorno ao perfil de organização social, aos olhos dos alunos:

"Atualmente discriminatório e mal organizada, pois vivemos em uma sociedade onde o poder está centralizado na mão de poucos, sendo assim ditam as regras acima da lei. Não temos uma boa qualidade de vida, não temos empregos, entre outros, assim se a competência e eficiência do governo fosse organizado e responsável eliminaríamos vários problemas" (QAAF1).

"A sociedade em que vivemos, por mais organização que tenha, é ainda uma sociedade desigual, na política, na economia, e em diversos outros aspectos. É também uma sociedade, em que infelizmente, as oportunidades não são para todos, mas que devemos acreditar que podemos, e devemos mudá-la; para que possamos deixar de lado estas características negativas politicamente, como injustiça, abuso de poder, e todas essas desigualdades econômicas que assolam nossa sociedade" (QARF1).

"Nossa sociedade está mal organizada no que diz respeito a distribuição de renda, onde uma minoria detém grande parte do dinheiro, enquanto a maioria da população passa por necessidades como saneamento, saúde e

educação. Onde também os serviços privados são oferecidos mas nem sempre ao alcance da maioria”(QAREMT1).

“ a organização da sociedade tá muito regida pela política atual ... ela tá inserida na educação, inserida na igreja, inserida em todos os âmbitos e também pelo poder econômico, eu acredito que isso gire tudo em torno do político e do econômico ... se tu não tiver dinheiro, tu tá, excluído de muitas áreas, inclusive de lazer, de saúde...” (EAAEMT1).

"...a organização da nossa sociedade eu vejo como um caos, primeiro porque a gente passa por um momento de desigualdade social tremenda, pra caramba né, e muito problemático assim, eu como estudante, como pessoa, eu me vejo muito com medo do futuro, do que pode acontecer, emprego, família..., vejo a violência como fator de desigualdade social, vejo falta de educação como desigualdade social, acho que a fome tá muito grande aqui na cidade..." (EAREMT3)

A partir dessas falas e para dialogar com elas, busco Arroyo (2001, p. 277) afirmando que *“a melhor maneira de recolocar a escola no campo educativo é colocá-la na totalidade da dinâmica social, da exclusão e da inclusão, do trabalho e do não trabalho”*. Parece que os alunos conseguem absorver e explicitar essa totalidade, esse movimento. Na análise de outros alunos, a preocupação e a percepção com o quadro brasileiro aparece de maneira mais localizada, desvinculando a relação política da econômica, *“na minha opinião, a sociedade até que está bem organizada politicamente. Economicamente não. A distribuição de renda no Brasil é péssima, além da falta de oportunidades para o povo (educação, emprego,...), que também é péssima” (QAREMT7).*

Por outro lado, parecem coincidir estes depoimentos com a percepção de Arroyo (2001, p. 278) quando diz que é possível a escola trabalhar na perspectiva da inclusão social, da emancipação do sujeito, dentro da realidade brutal que vivemos, mas *“também das positivities existentes na sociedade e na escola. Partir de cada educador, e o coletivo de educadores... tentando construir e dar conta de uma relação humana, digna, socializadora, educativa, respeitosa com 20, 30, até 40 crianças por dia”*. E conclui acentuando que *“essa positividade merece nossa atenção, porque é isso que está acontecendo em muitos projetos políticos-pedagógicos”*.

4.1.3 – O olhar da A.P.M. acerca da formação oferecida

Como forma de complementar a questão até então trabalhada, acerca da possibilidade de uma escola com um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, (re)significar a ação e o pensamento do aluno, busco a fala da direção da A.P.M. dando destaque para análise da formação oferecida pela escola e a relação, significação e utilidade/validade da educação na perspectiva cidadã.

A leitura que faz a **V. P.**, aponta para uma formação contextualizada, com possibilidades de estabelecerem relações críticas para além do conteúdo escolar ou para além da notícia veiculada na mídia. Conclui por perceber que *“...eles têm uma formação muito esclarecida, porque se a gente tomar por base o que eu assisto do meu filho, dos outros colegas dele, aonde tudo é feito através da televisão, do jornal, é tudo o que eles apreciam nesse sistema aí, eles sempre têm aquela crítica a fazer, aí se percebe que são pessoas capacitadas pra discutir e que têm uma formação muito grande, capazes de poder discutir”*. Os conteúdos desenvolvidos articulam-se com a realidade maior e dialeticamente retornam mais enriquecidos à casa e à escola, *“eles são capazes de discutir com qualquer outra pessoa aí fora, na parte da informática, muitos deles aprendem aqui, outros já têm algum conhecimento, eles tem capacidade de resolver muitas coisas mesmo não estando formados, mas eles sabem; quanto a parte política eles discutem com qualquer outro adulto, porque os conhecimento deles são amplos nesse meio e uma série de coisas, eu acho que essas crianças de hoje eles estão com uma cabeça muito avançada, capaz de saberem tudo mesmo”*.

A leitura que a P. faz do processo é bastante semelhante ao dos demais depoentes, *“...perceber que eles podem transferir daqui pra casa, daqui pra outros comentários, inclusive o que eles lêem, porque ele consegue aplicar no meio o aprende aqui, a formação aqui oferecida tem o caráter crítico frente a realidade, seguramente tem, quando a Escola faz aquelas promoções de escrever textos, no ano passado teve muito texto... algumas conseguiram botar pra fora alguma crítica da realidade, eu sei que agora estão fazendo um trabalho com a questão do lixo, a questão da saúde então a crítica à realidade e em alguns que vieram me convidar pra fazer*

uma palestra para as pessoas assumirem a sua saúde com responsabilidade, então eu acho que está sendo aplicado criticamente”.

A percepção dos alunos e agora da direção da A.P.M., apontam para a possibilidade de transição cultural, rompendo com o domínio ideológico imposto pelo consenso “espontâneo” que o grupo dominante impõe às classes subalternas (Gramsci, 1982). Nesse momento em que se supera o senso comum de visão de mundo, explicita-se suas contradições, inicia-se o caminho para a construção de uma nova visão de mundo. Os alunos passam a construir a possibilidade de elaborar a *“própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro (...) ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”* (id. p.12). Essa elaboração crítica do que somos realmente, produtos do processo histórico, estará fundando a construção do intelectual orgânico. Função essa desempenhada até então pelos educadores constituintes do projeto político-pedagógico.

Ambas as representantes falam com segurança, porém a partir das suas experiências como mães, muito mais do que da leitura do todo da Instituição, o que relativiza a análise. Porém, ambas têm uma história (V-P. há 10 anos e P. há 6 anos) na Escola; desde então participam ativamente de sua rotina; são mães com características de parceiras da proposta que se consolidou, culminando esta participação na gestão da A.P.M..

Uma visão de que a Escola, através daquilo que ensina permite o diálogo dos seus alunos com o meio, a capacidade de discussão e o conhecimento em diferentes campos são valorizados com relevância, através das análises.

Penso como Benincá (2002, p. 63), acerca da questão de ser o senso comum um instrumento de reificação das representações sociais e históricas, transformando-as em objetos naturais. Porém, no momento que a Escola se propõe refletir e investigar seu fazer, através do diálogo permanente, coloca em xeque essa naturalidade. Evidencia e explicita sua essência e de seu fazer, que poderá revelar como cita o autor *“a fragilidade das instituições e devolver-lhes seu caráter de historicidade, desvendando-lhes as contradições inerentes aos fundamentos e à estrutura social dessas instituições reificadas”*. Possivelmente, tenha sido esse o viés, que permeou a construção e (re)construção do projeto político-pedagógico em foco; como também o que granjeou a adesão da comunidade escolar.

4.2- A (re)significação paradigmática

A segunda questão de pesquisa dirige seu foco para perceber como a (re)significação paradigmática acontece, de que forma ela é processada e percebida pelo estudante. Naturalmente, como questão de pesquisa era uma interrogação. Como já contemplamos anteriormente esta resposta, de modo afirmativo, cabe a seguir identificar como é construída e percebida pelos alunos.

A ressignificação paradigmática do pensar e agir dos alunos, em termos Gramscianos, passa pela leitura crítica de si mesmo e de mundo, tendo consciência de sua historicidade e do papel na elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, o bom senso. No que diz respeito ao processo de percepção ou apresentação paradigmática, Gramsci (1989, p. 20) aponta a possibilidade de duas consciências: *“...uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”*, podendo, assim, a consciência teórica estar em consonância histórica com seu agir, ou ainda a possibilidade de que a consciência teórica esteja em contradição com seu agir. Ou ainda, no dizer de Marx (2001 p. 100), *“é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento”*.

Na ótica de Bourdieu (1992, p.75), como o sistema educacional está organizado, não há espaço para (re)significação, pois, fecha-se em si mesmo, não dando possibilidade sequer de questionamento, *“porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce ...”*, facultado por sua condição de instituição com relativa autonomia, *“detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica”*, portanto propenso *“...a servir sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)”*.

4.2.1 – A compreensão da cidadania

Busco, para fundamentar esta questão, os depoimentos presentes nas entrevistas e questionários dos alunos, sob os números de 2 a 5. Respondendo a esses questionamentos, os alunos relatam sua percepção e prática acerca da cidadania, onde buscarei elementos para compreender a ressignificação paradigmática já anunciada nos depoimentos da questão anterior.

O aluno QAAF3, através de sua fala, descreve cidadão como *“uma pessoa que participa e se preocupa com o lugar e com a sociedade em que mora. (...) deve saber ouvir, e opinar também, deve participar na política dizendo certo e o errado. Um cidadão tem que lutar e persistir no que ele quer”*. Demonstra a construção de sua percepção de cidadania através da janela da história, na percepção de Kieling (2000, p.109), que permite instigar *“a desvelar o vir-a-ser sempre original dos processos históricos, apesar das aparências meramente reprodutivas”*, potenciando a capacidade *“de ver a realidade e enfrentar com melhores probabilidades de êxito os problemas históricos que afetam a nós ou às pessoas/grupos/classes de que participamos ou com quem nos aliamos moral e politicamente”*.

Outra percepção que aparece é da cidadania a partir da participação ativa. Como no depoimento do aluno QARF2, *“um cidadão é um indivíduo ativo, uma pessoa participativa, que se preocupa com a sociedade em que vive. O cidadão é aquela pessoa que exerce a cidadania, onde com ética, sabe cumprir os seus deveres e lutar por seus direitos”*. A participação ativa proposta ultrapassa à concepção dos anos 80, que no dizer de Arroyo (2001, p. 36), *“cidadania, para nós, era o mesmo que participar. Participação política sobretudo. (...) A participação política*

definíamos pela consciência política". Esta definição, explica o autor, deve ser compreendida em virtude do momento político vivido naquela época. Destaco essa conceituação de Arroyo, porque apesar de ela ser de vinte anos atrás, é muito atual e considerada avançada por muitos colegas educadores.

O autor sugere uma concepção de cidadania mais ampliada, adequada à nossa realidade histórica, ou seja: *"a cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano (...) o que temos que fazer é superar o reducionismo racional da concepção de cidadania"*.

Complementa essa idéia de participação de forma ampliada o aluno EAREMT3: *"uma pessoa que participasse democraticamente das decisões da sociedade. Por exemplo, eu acho que não adianta ter saúde, educação e tal se eu não tenho uma participação efetiva..."*, ou seja, tudo isso sim, porém, tem que ser fruto da conquista e não do assistencialismo.

O aluno EAREMT4, dentro dessa mesma conceituação de cidadania já apontada, prefere iniciar sua definição pelo que não é, vejamos: *"eu sei o que pra mim não é um cidadão, uma pessoa que deixa os outros na exclusão, que não aceita alguém, que faz distinções por cor, por pobreza ou por alguma coisa, eu acho que o cidadão é uma pessoa que faz de tudo pra que o mundo onde ele vive, onde as pessoas vivem, esteja melhor, que pensa no outro..."*.

Dois depoimentos que seguem refletem o caráter mais idealizado de cidadania, ainda na percepção política e moral, desarticulada de uma práxis, pelo menos de forma evidente: *"Uma pessoa que tenha*

caráter, que tenha solidariedade, princípios, moral, que se importa perante a sociedade e que exponha ideais” (QAREMT4). A fala que segue, dá mais ênfase à crítica, porém não consegue articulá-la: “Eu acho que a constituição básica para um cidadão é a crítica, um cidadão para poder exercer o seu direito ele deve ser, ser crítico, ele deve refletir, sobre o que ele acha do contexto em que ele vive, o meio onde ele tá inserido”. (EAAEMT1).

Gramsci (1989, p.21), lembra que *“a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico”,* que inicia no senso de *“distinção”, “separação”,* de independência apenas instintiva, *“e progride até à posseção real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária”.*

Quanto à construção e ao exercício da cidadania, percebe-se que há uma coerência entre ambas e estas com a conceituação de cidadania. Passo a destacar trechos dos depoimentos para dar continuidade ao diálogo.

Para o Aluno QAAF3 a construção da cidadania dá-se *“através dos próprios cidadãos... e quando tentamos ajudar o mundo (fazê-lo melhor), sempre lutando pelo que queremos”.* E o exercício da cidadania através da participação ativa na sociedade, na escola, no trabalho *“cumprindo deveres e exigindo os nossos direitos às maiores autoridades”.*

Quanto à percepção mais ampliada na conceituação de cidadania, ou seja, para além do caráter crítico e político eleitoral, passo a apontar alguns trechos. O Aluno QARF2 aponta como caminhos para a participação o *“meio educacional, ajudando, ensinando, **criticando a escola***

de modo construtivo. **E com ela crescer junto. No trabalho** o indivíduo teria de decidir tanto nos **modos de produção**, como na **divisão total dos lucros**. Seria interessante expressarmos nossa **cidadania eleitoral**, não de 2 em 2 anos e sim aumentar a luta direta da massa contra essa *politicagem corrupta*".(grifo meu)

A cidadania para o aluno EAAEM1 "...deve se dar de **uma maneira crítica, pra chegar a exercer de qualquer área**, tanto da educação, quanto do trabalho ou de outros campos porque dali tu vai tirando tudo que tu achas importante, tudo que tu vais necessitar na tua vida pra uma, pra ter uma vida digna, justa...". Dentro dessa idéia com enfoque mais direcionado o aluno EAREMT3, parte do princípio que "exerço a minha cidadania... **como estudante universitário**, é dando retorno à comunidade que sustenta o meu estudo lá... é tu participar das coisas **é tu questionar as coisas e tu dar retorno**, acho que não ser individualista, acho que isso é exercer cidadania..."

No que tange especificamente suas percepções quanto a construção da cidadania, percebe-se que, de forma geral, a grande maioria entende que não há um único local, específico, onde a mesma se dê, mas todos locais de seu contexto. Que a metodologia é a crítica, em termos gramscianos "um conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico e, por consequência, a crítica desse contexto histórico que o constitui e a partir de então poderá ser constituído por ele, de forma diferente. E que completa essa metodologia é o diálogo, no sentido socrático, investigativo, e também na perspectiva da crítica, da dialética.

Passo a destacar alguns trechos do depoimento dos alunos que dão sustentação ao parágrafo acima. Para o aluno QAAF1 "...ocorre de

várias formas, em casa, na escola, na rua, tudo que vier em forma de aprendizado é uma forma de construção de cidadania”. O aluno QAAF2 além dos locais elencados, aponta também as **igrejas**. O aluno EAAEMT1 carrega ênfase maior e mais detalhada quando se refere à escola: “que é o meio onde a criança começa o convívio dela, que onde, eu acho que deveria pelo menos ocorrer, **a escola deveria puxar isso da criança, deveria incutir que deve conversar, que deve falar, que deve expor seus pensamentos, fazer debates...** quando se é criança não se tem a importância, não se tem a noção dos problemas todos que , tanto políticos, sociais, mas tu vai, se tu **crescer com esse hábito** tu consegue, crescer como um cidadão tu consegues partindo daí chegar lá no ponto”.

No depoimento acima, percebe-se também a preocupação em instituir um fórum catalizador e irradiador do necessário exercício de cidadania. É uma proposta explícita de exercício da filosofia da práxis como “filosofia libertada ou que busca libertar-se de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições...” (Gramsci 1989, p.114). Onde este sujeito, filósofo, percebido individualmente ou como grupo social, compreende as contradições e “coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação” (Id. p. 115).

O aluno EAREMT3 reforça essa fala de Gramsci, atribuindo na responsabilidade, o ponto de partida a si mesmo e envolvendo todos. Assim, afirma que “pode partir de mim sim, mas acho que não só de mim, acho que parte de todo mundo... acho que cidadania é construída com todo mundo, por exemplo, se o sujeito tem as necessidades básicas contempladas e ele tem direito a participar das decisões, se ele é respeitado enquanto ser, se

ele pode dizer não a algumas coisas, às vezes ele pode dizer sim a algumas coisas, eu acho que ele pode estar construindo a cidadania."

Acrescento aqui, também na forma de depoimento, a experiência de Freire (2001, p.15) frente à Divisão de Educação e Cultura e à frente da Superintendência (Sesi), destacada como uma ação democrática. Freire afirma *"que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo... Participando. Atuando. Ganhando cada vez mais ingerência nos destinos da escola de seu filho"* enfim, participando em todos os setores que compõem a sua vida. Exercendo e ampliando sua cidadania.

Como na concepção de cidadania, aqui também aparecem dois alunos que entendem que o principal veículo é a política eleitoral. Dessa maneira priorizam o voto como ponto primeiro e condutor para a contemplação de maior equidade social. Para o aluno QAREMT11 a construção *"começa com o voto, pois quem manda no país são os políticos e se não votarmos bem não tem como construir nada no mundo"*. De mesmo modo para o aluno EAREM1, entende que esse processo tem seu início na hora de votar, *"tu decide quem vai ser o governante da tua cidade e a partir do que eles fazem, pra te deixar ter condições de vida..., de estudo, porque o estudo é muito importante, porque se a pessoa não sabe ler, não sabe escrever, ela não tem condição de votar (...) se a pessoa não tem a condição de estudar (...) ele é muito fácil enganado pelo patrão, se é uma empresa que quer enganar, ele é enganado, como com qualquer um, pelo político, por todo mundo ele vai ser sempre enganado porque ele não sabe ler, ele vai assinar o nome dele ali, dizendo qualquer coisa e vai votar"*.

Estes alunos, evidenciam a importância do voto e o colocam como centralidade na questão da cidadania, na mesma condição a importância da alfabetização. Este último, a alfabetização, é colocada como elemento de construção da consciência política e social. Percebe-se o anseio em buscar justiça, em construir uma sociedade diferente da instituída, superando as relações sociais de exclusão vigentes. No dizer de Arroyo (2001, p. 36), suas elaborações de cidadania e de percepção de *“escola como aquela que prepara para participar politicamente (...) fazer com que aquele menino, aquela menina, ...crianças, adolescentes, jovens, os adultos ...tomassem consciência de seus direitos e lutassem por eles”*. São concepções aponta Arroyo, oriundas e construídas à luz do momento histórico, de repressão política, da ditadura militar implantada em 64, que ainda hoje se fazem presentes.

Portanto, os alunos explicitam a materialidade da leitura crítica do senso comum. Percebe-se através de seus depoimentos a não unanimidade, no que diz respeito a um pensamento único, homogêneo. Porém, é possível ver de forma evidente a centralidade e essência na direção da transformação. Por consequência, o rompimento do círculo vicioso da reprodução apresentado por Bourdieu.

Da leitura crítica que os alunos fazem de suas realidades concretas, como ponto de partida da construção epistemológica de superação do senso comum, a Escola passa a desenvolver papel importante *“para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento...”* (Gramsci, 1989, p. 148).

Em um dos questionamentos, propus aos alunos responderem se, consideram-se cidadãos e para realizarem uma auto-crítica acerca de

seus fazeres. As respostas nos conduzem a acompanhar seus momentos históricos de construção, ligados às suas adolescências, às angústias, aos desejos, compromissos e comprometimentos.

Começo com o aluno QAAF10, pela forma objetiva, simples e segura com que se posicionou, respondendo: *“Claro. Pois eu tenho minha participação nas escolhas, visando a melhora para mim e todos”*. Alude clareza na necessária atitude de participar, de optar, de compromisso coletivo.

O aluno QAAF3, que também considera-se um cidadão, aponta a prática através do exercício dos direitos e deveres e destaca que *“politicamente, também, pois este ano eu já vou votar, o que me torna mais importante na sociedade”*. Compreendo esse *“mais importante na sociedade”*, na perspectiva de ver ampliada a sua capacidade de exercício de sujeito histórico.

Busco elencar a seguir três depoimentos que demarcam momentos semelhantes entre eles, quando enfocam a angústia e a insatisfação com o momento histórico de nossa sociedade. O aluno QAREMT2, responde que não se considera, *“porque nada do que eu penso acontece”*, ou seja, a ansiedade na resolução imediata de questões que percebe em seu meio, não se consolidam, pelo menos na velocidade que deseja. Critica as relações sociais e diz: *“se continuarmos nesse mundo individualista ninguém se considerará cidadão, pois tudo o que fazemos é em prol do lucro e a cidadania só acontecerá quando ajudarmos um ao outro de forma concreta e não através de obras assistencialistas”*.

O aluno QAREMT4 demonstra seu limite gerador de impotência: *“porque tenho vontade de fazer muitas coisas que por causa do meio em que vivo não posso”*. Porém, também dá ênfase as suas possibilidades, afirmando considerar-se cidadão *“...porque tenho princípios, respeito as pessoas e luto por meus ideais”*.

Percepção de solidariedade e ao mesmo tempo de idealismo, é o que demonstra através de sua fala o aluno QAREMT11, *“eu tento ser até onde eu posso, porque eu não posso ajudar todo mundo, pois eu não tenho condições para isso, mas quando eu for mais velho eu pretendo ser um cidadão exemplar”*.

Realizar a autocrítica através da negação dos direitos que aumentam gradativamente, também foi o caminho escolhido pelo aluno EAREMT3. Em sua análise faz a conexão da supressão de seus direitos com a realidade concreta maior, gerada pelo modo de produção capitalista, que refletem diretamente no seu cotidiano. Inicia falando sobre a questão da universidade (pública) *“eu já tenho que pagar tudo, né, o meu direito à educação, por exemplo, já tá indo a zero”* (...) Entrevistadora: *“Tu estás na Católica? Eu tô na Universidade Federal de Pelotas, eu sinto que a Universidade tá sendo privatizada, eu já tô pagando muita coisa, não temos condições de estudo, a saúde, eu acho que eu não sou tratado como cidadão, porque se eu tiver que ir à saúde pública eu vou ficar horas na fila, é, não participo das decisões mais gerais, macro, super (???) não sei como...”*

Como forma a contrastar com o depoimento do aluno EAREMT3, destaco a fala de EAREMT4 que, aponta ainda para um fazer mais limitado, apesar de explicitar que tem consciência e deveria fazer mais

pelos outros: *"...me considerar uma cidadã sim, eu até posso te dizer que eu tô em falta, ...eu vivo a minha vida, trabalho pra que o mundo na minha volta gire, se eu posso ajudar alguém, ajudo, se, mas o que eu te digo, eu não faço nada contra, não que eu esteja fazendo algo a mais que eu deveria..."*. Este depoimento deixa transparecer que sua compreensão, nesse momento histórico de sua vida, é intelectual, racional. E aqui literalmente retomo Freire (2001, p. 15), quando ressalta: *"se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático"*.

4.2.2- Diferencial da Escola na vida das pessoas

Retomo aqui os questionamentos de nº 6 e 7, respondidos pela Vice-Presidente e Presidente da A.P.M., de modo a contemplar a segunda questão de pesquisa.

A análise feita pelas representantes da A.P.M., ainda que de pontos referenciais diferentes, enfocam uma mesma perspectiva, como sendo a Escola, diferencial na vida das pessoas. A V. P. assinala um sentimento que vai da proteção ao bom vínculo Escola-família: *"... porque a gente (família) sabe que aqui vão estar bem assistidos, vão ter uma boa educação, ele vai ter um bom relacionamento; e a gente percebe, isso é uma das coisas que acontece diariamente aqui, estão trazendo os filhos pra cá devido o bom... vínculo, entende, que a escola mantém junto com o pais e com os alunos"*. A qualidade deste vínculo deve-se aos pressupostos filosóficos do projeto pedagógico instituído, que se fundamenta em uma relação de interação, de diálogo pronto à escuta e avaliação do fazer da

Escola e, ao mesmo tempo profunda convicção do valor desses pressupostos. Me parece que ocorre, parafraseando Freire, uma relação de organicidade entre essas famílias e a contextura escolar.

A P. enfoca esta característica com clareza, afirmando: “ **O grande diferencial daqui é o diálogo**, não tenho dúvida... qualquer pessoa chega aqui pode conversar e será ouvida, pode até ouvir o que não quer ouvir, mas será respondida, isso eu tenho claro. Outro diferencial é que passa pela questão **de respeito a cidadania**... Eu acho que as **nossas A.P.M.(s)** têm feito também a diferença da Escola,... nós procuramos **participar do currículo**, para onde nós vamos? **do projeto pedagógico**, da discussão da semana pedagógica, com a participação da vida da escola deles... também sai festa grande, mas sai festa pra mostrar o que a gente é capaz de fazer, de ter talentos pra dançar, pra cantar, jogar bola, essa é a grande diferença”.

Ressalta ainda o valor do espaço de participação da Associação no projeto pedagógico, percebendo-se nessa atitude, além de uma preocupação de integração, mas em um papel político, bem demarcado. Parece estar o projeto político-pedagógico, como no dizer de Freire (2001, p. 10), “em relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica”.

4.2.3 - Avaliando a formação oferecida

Quando argüidas acerca da avaliação que as famílias fazem da formação oferecida pela Escola, a V.P. enfoca um **caráter da qualidade do convívio**, mais do que outros aspectos. “*Procuram a escola devido haver*

*muita afinidade, entre escola, entra aí o caso geral , direção, professores e alunos... **É democrático, onde eles discutem abertamente tudo mesmo**".*

Já a P. tem uma leitura que abarca os que aprovam a proposta da Escola e aqueles que a rejeitam. Afirma: *"Isso é bem contraditório, algumas pessoas acham muito bom, quem gosta, gosta mesmo, **quem não, acho que é porque não conhece, ainda tá naquela formação antiga**, que decorar que era aprender, aí reclamam. Por exemplo uma mãe se queixou porque o filho não escreveu ... mas não é assim, às vezes escreve, outras não, foi embora pro outro colégio e este ano voltou, parece que o sair e voltar tem sido comum em algumas vezes, porque os pais talvez não entendam ainda esse tipo de formação que a escola vem oferecendo, ainda ficam naquele tempo de que tem que decorar aprende pra prova tira nota, a questão da construção da nota... então eu acho que depende muito mais ainda do pai entender como é processo de avaliação, porque a avaliação é um processo, não é a nota que o filho vem tirar no fim do semestre, que a avaliação é dia a dia.."*

Neste depoimento fica evidente a necessidade de instituições escolares dialogarem constantemente acerca de suas propostas com seus atores, as famílias e os próprios alunos. A intencionalidade e o exercício dos projetos são insuficientes, se não forem objeto da discussão, interpretação, avaliação, crítica e complementação daqueles que dele usufruem. Esta distância alimenta preconceitos e fragiliza a interpretação daquilo que é construído.

Fica claro também a necessidade de trabalhar esse senso comum instaurado acerca do fazer pedagógico de cunho meramente reprodutor, de "decorar" lições como no dizer da P.. Para que possamos

alcançar essas pessoas, faz-se importante, a escola aguçar mais a sensibilidade e ampliar a *“relação de organicidade”* com essas famílias; entendendo que há um poder de resistência muito forte no senso comum pedagógico, que alicerça o pensar de muitas pessoas. Dessa forma, é também papel da escola levar as famílias à reflexão (particularmente aquelas que não convivem cotidianamente com a escola), gerando uma possibilidade de juntos (famílias, professores, alunos, técnicos, direção e funcionários) nos coloquemos imersos *“...na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes”* (Freire, 2001, p. 09).

4.3- Elementos para criação de uma nova cultura

A terceira questão desta pesquisa assim se apresenta: esta formação de cunho emancipatório fornece elementos para a criação de uma nova cultura? O questionamento considera que a nova cultura, definida por Gramsci (1989 p. 13), *“...não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’”,* mas fazer com que elas sejam de domínio público, difundidas e absorvidas criticamente. Uma vez *“verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”.*

Nova cultura que forme o intelectual orgânico, sujeito capaz de contaminar o coletivo com o exercício da crítica e, dialeticamente, a superação e possibilidade da formação de um novo senso comum, assumindo esse movimento como essência do seu vir-a-ser. Possibilitando a construção de um caminho emancipatório. Como no dizer de Freire (1997), na certeza do inacabamento, da inconclusão, transitar da leitura *“ingênua”*

em “*crítica*”, “*virando epistemológica*”. Conhecer para anunciar a novidade e neste mesmo ato, da construção do conhecimento, intervir no mundo, “*intervindo educo e me educo*”.

Cultura que estabeleça a clareza, do pensar, agir, através da rigorosidade metódica do ensinar, defendida por Freire (1997 p. 29), “*não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo (...) mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível...*, situação em que os educandos ...*vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*”.

Nova cultura que explicita e evidencie o fazer cidadão, juntamente com outros cidadãos, esse caráter emancipatório, de (re)conhecimento de sua autonomia frente ao seu meio, da potencialidade de seus atos, da certeza de sua inconclusão, portanto, ser em potencialidade de eterna transformação e coletivamente, da transformação do meio, da sociedade em que vive.

Sirvo-me essencialmente do questionamento de nº 6 dos alunos de 8ª série e dos de nº 6 a 12, respondidos pelos alunos de 3º ano do ensino médio e técnico, excetuando-se, neste grupo, a de nº 10, utilizada na primeira questão desta pesquisa. Sirvo-me também dos demais questionamentos, na medida que contemplem e complementem esta questão.

4.3.1 – O exercício da cidadania

Para dar sustentação ao elencado na questão, passo a trabalhar com as percepções de exercício de cidadania dos entrevistados, a partir de suas relações cotidianas, em suas relações políticas-estudantis, em suas relações de trabalho presentes e futuras e na ética como elemento permeador, ou não, das diversas relações de seu contexto. Início a análise a partir de suas relações cotidianas.

Os alunos concluintes do ensino fundamental apresentam em suas respostas, noções de comprometimento e de possibilidade de firmamento de suas posições na perspectiva de uma busca constante da construção de seus direitos. A fala da aluna QAAF3 expressa o acima afirmado: *“Eu sou muito participativa, estou sempre ativa, falando o que penso, e lutando pelo que eu quero, seja em qualquer meio da cidadania, isso me diferencia bastante de muitas pessoas, por exemplo, agora estou na escola (exercendo meu papel de cidadã, construindo minha vida), enquanto em vários lugares tem gente roubando, traficando, assaltando etc...”* Reforça esta idéia o aluno QAAF1 afirmando sua responsabilidade no cumprimento de seu papel social em oposição aos que na sua visão não cumprem ou que não se comprometem, *“sou responsável e cumpro meu papel, vejo muitos que não fazem nada e até se drogam ou coisas piores e não estão nem aí para a vida”*.

O aluno QAAF10 explicita mais seu compromisso com seu contexto *“procuro sempre... arrumar uma maneira de ajudar a melhorar as coisas. Vou atrás das coisas, exponho minhas idéias para algumas pessoas e vou atrás da melhora. E por enquanto tem aqueles que não se importam*

com nada, por elas qualquer coisa está legal, pois elas não querem se manifestar por causa que elas não querem se expor, para não correrem “riscos”.

Mesmo a partir da negação, talvez limitada por suas personalidades mais inibidas, sua faixa etária e/ou por estarem ainda, como nos coloca Freire (2001, p. XXXIX), num processo de transição da *“intransitividade relativa... para a transitividade, carregada de potencialidades críticas, mas apenas de potencialidades”*. Leio isto a partir do aluno QAAF7, quando diz: *“Eu acho que eu não sou cidadão, porque eu não contribuo para a cidadania”*, complementado pelo aluno QAAF9: *“Eu tento expor minhas idéias, mas muitas vezes as pessoas não entendem ou eu tenho vergonha de expor o que eu penso”*. Se chegam a estas conclusões é porque, no mínimo, teorizam sobre o ser cidadão.

A discussão desta questão se amplia com os alunos do ensino médio/técnico. Passa a ser percebida e exemplificada na sua relação e compromisso com o meio. O aluno QAREMT2 demonstra em sua fala a extensão de sua compreensão do exercício da cidadania: *“Participo de movimentos sociais, tanto urbano quanto rural, tenho minha visão crítica construtiva sobre a política, tento na medida do possível arrancar o mal (sistema) pela raiz”*.

Já o aluno EAAEMT1 faz sua análise a partir da não participação, porém demonstrando clareza no seu posicionamento e da importância de posicionar-se. Assim percebe: *“Eu acho que sempre tem alguém na tua volta que não, não age, talvez por omissão ou por se sentir incapaz, achar que aquilo não é importante, então tu sempre vê aquela pessoa que não quer participar da sociedade... da discussão porque muitas*

vezes tem até medo de expressar sua opinião... de pessoas que são submissas a opinião dos outros em favor de estar bem, de não criar caso, ou da sua tranqüilidade né... **porque a cidadania começa por aí, pra mim pelo menos, através da discussão, através da opinião formal, formada, apesar de que muitas vezes a tua não é a do grupo como geral, mas tu tens a tua opinião, então no momento em que tu omite aquilo ali em favor do outro, tá deixando da tua cidadania**". Para contemplar esse depoimento, busco em Freire (1983, p.41) duas das várias características pontuadas por ele acerca da consciência crítica: "...é indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se nele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos".

O movimento dialético da construção e reconstrução, penso acontecer de forma coletiva. Porém, tendo seu ponto de partida no sujeito que mergulhado em sua prática, buscará apreender a totalidade do coletivo que constitui e é constituído, para retornar a sua prática, repensando-a e refazendo-a.

Contudo essa é uma construção histórica, na qual alguns avançam mais e outros nem tanto, como veremos nos depoimentos que seguem.

A análise de contexto e a preocupação ética movimentam de maneira inicial o depoimento do aluno EAREMT1, falando da percepção de cidadania em si e nos outros: "*É, é complicado, eu não julgo ninguém, ...não tem como julgar ninguém porque tu, às vezes, não consegue ver toda a situação... é complicado julgar, qualquer um tem o seu motivo pra tudo aquilo, não é, eu acho que **nem todo o ser humano de todo ele é mau, ele***

nasce mau, ele se torna por algumas coisas que acontecem". Contraditoriamente a toda esperança, a clara percepção da interação do sujeito com o meio e sua construção histórica, o aluno EAREMT1, passa a uma leitura determinista, inexorável do vir-a-ser desse sujeito, "*...É, tudo tem um contexto... É uma seqüência de fatos vai gerando aquilo, claro eu acho que chega um ponto que tá perdido, por isso que eu sou a favor da pena de morte, chega um ponto eu acho que tá perdido, o cara não consegue voltar, já tá na cabeça dele e a cabeça é uma coisa assim, a pessoa daqui a pouco tá perdida ali dentro e não sabe mais pra que lado vai...*".

O aluno QAREMT9 ao focar a questão das pessoas que estão excluídas do processo de cidadania, as imputa total responsabilidade por sua condição, compreendendo-as como segue: "*...pessoas que estão desacreditadas na vida e que se contentam com aquilo, se elas quisessem se sentir melhor, lutariam por aquilo que elas realmente queriam, por exemplo, um trabalho, um emprego melhor*". Esboça assim uma leitura ingênua no sentido freireano ou uma leitura a partir do senso comum dentro de uma sociedade ideologizada no sentido marxiano.

O exercício da cidadania a partir de suas relações políticas-estudantis, são momentos evidenciados em suas falas. Darei ênfase a esse processo de construção, chamando para o diálogo alunos que revelam¹⁴ seus momentos nessa caminhada.

¹⁴ O contraditório desta questão é a posição dos que não revelam essa construção nos depoimentos e no dia-a-dia do processo pedagógico. À esses alunos era dispensada uma atenção diferenciada em momentos de encontros e conversas não formais e formais, de maneira a evitar ou, parafraseando Andreola, "*não correr o perigo silenciar os já silenciosos ou, pior, os excluídos*". Os momentos informais aconteciam com alguns professores(as) e funcionários(as), mas com maior frequência através do intitulado setor de disciplina, já abordado neste trabalho, no qual descobriu-se um excelente canal de escuta e encaminhamento do aluno com seus problemas e/ou preocupações. Procedimento este facilitado pela confiança e amizade desenvolvida a partir do

Apresentando um engajamento e visão de totalidade bastante interessante, o aluno QAREMT2 diz: *“Sim, **sou filiado a um partido de combate intenso ao imperialismo**, participo de grupos de discussão, como sobre a ALCA, o racismo, a desigualdade social”*.

O aluno QAREMT6, explicita a importância dessa experiência para sua vida, como segue: *“quando participei **aprendi coisas que carrego comigo para exercer na vida**”*.

O volume de responsabilidade e de envolvimento nas discussões de seu tempo de grêmio é o destaque do aluno EAAEMT1: *“...participei de grêmio estudantil e as confusões eram tão grandes porque **o âmbito ficava tão grande, girava em torno de tantas discussões e que foram aumentando e as responsabilidades vão aumentando conforme os anos vão se passando** então eu resolvi optar em deixar isso de lado um pouquinho, me limito a ir nas assembleias de curso, coisas do estilo, da Universidade também, mas participação direta nos grêmios estudantis atualmente não tenho nenhuma”*. Embora afirme não estar participando diretamente, fica claro que entende a necessidade de acompanhar o movimento político do contexto maior que o cerca. Percebe-se também em sua fala, que o envolvimento cresce e proporcional a ele o volume de responsabilidades inerentes ao comprometimento com o processo.

Os próximos depoimentos, por coincidência falam de um mesmo momento político-estudantil. O primeiro fazendo uma crítica à ação

encaminhamento e resolução de situações conflituosas por esse setor. De caráter formal fóruns como Serviço de Orientação Educacional, através do diálogo com as psicólogas e orientadora, Coordenação Pedagógica, Professores Conselheiros, reuniões com Alunos Representantes de

do grêmio, porém, parece-me que sua contrariedade não aponta para as propostas, mas para a metodologia da ação. Assim o aluno EAREMT1 justifica o porquê de não participar: *“grêmio, não sei até se tu vai me contrariar, mas eu acho que esses grêmios estudantis **eles fazem muito estardalhaço**, ainda mais no Santa Margarida, o grêmio estudantil fazia muito estardalhaço... porque falavam muita bobagem e nunca fizeram nada, o máximo que eles faziam era umas carteirinhas assim, tinha lá, o último **Presidente achava que podia mudar o mundo**, mas isso nunca foi o meu estilo assim, eu acho que, não é a solução né, fazer todo esse escândalo, **claro que às vezes é importante, que o grêmio vá pra rua, que peça mudança, é importante**, que só isso, essa motivação, às vezes, popular que vai mudar isso, mas não, eu nunca participei”*.

Este segundo depoimento o aluno EAREMT3 é convicto em sua posição política e da certeza da importância de sua participação. Pelos relatos percebe-se que este aluno fazia parte da direção do grêmio ao que o aluno anterior se reporta. Vejamos alguns trechos que ilustram o que anuncio: *“Participo e faço questão de participar, desde o 2º grau já no Santa Margarida. Na outra escola eu participei do grêmio estudantil, participei dessa movimentação.. **hoje eu participo do DA, o diretório acadêmico do curso de história... acho que é provocar reflexão**, porque tem muita gente ...que vai se tornar um educador popular, alguma coisa assim e não tem essa **consciência crítica da sociedade**, por exemplo, talvez nunca esteja se questionado sobre **a questão da cidadania**, por exemplo, tem gente que acha que vai sair dali, vai entrar num cursinho, dar aula e só reproduzir, **reproduzir conhecimento** e deu e ganhar dinheiro e acho que isso tá errado e acho que a participação no diretório acadêmico é*

*justamente isso é questionar essas pessoas e se auto questionar... **questionar os valores...** eu acho que é importantíssimo a participação porque **aí tu tá exercendo a cidadania**, a tal cidadania que tanto fala-se, é não só votando”.*

Para contextualizar a fala do aluno EAREMT3, chamo para o diálogo Caio Prado (1960, p.26), que afirma que: “o indivíduo pensante age na base de sua experiência anterior traduzida para ele em concepções, teorias, normas que constituem sua consciência dos fatos precedentes em que ele participou”. E é essa ação que vai configurar um novo fato. Prossegue o autor, “dos fatos brota a consciência dos indivíduos agentes através da experiência que aqueles fatos lhes proporcionam”, e dessa consciência resultam a ação e os novos fatos.

O aluno EAREMT3 continua sua fala, instigado pela entrevistadora, na perspectiva da importância da liderança e do reflexo da ação do grêmio ou diretório no fazer coletivo. “Com certeza, o Santa Margarida, por exemplo, o **grêmio lá teve um grande comprometimento...** o nosso colégio... **era muito individualista**, aí depois quando apareceram duas chapas disputando o grêmio e a nossa chapa colocando a importância de buscar uma consciência crítica, a importância da gente questionar os nossos valores **ali dentro daquele círculo...** principalmente por ser colégio particular acho que foi muito interessante que **muitas pessoas mudaram**. Quando **houve uma greve geral no Brasil**, nós fomos a única escola particular a parar... de colégio particular e que já pagavam o ensino e **as pessoas gritavam, ah, vai, pelo ensino público** e tal, eu quero ter direito, então acho que isso é interessante acho que nossa participação como grêmio estudantil foi muito importante, ...**aquele colégio nunca mais foi o mesmo”**.

Com essa participação efetiva, explicitada por este aluno, percebe-se a ampliação da leitura e da importância de sua inserção no processo educacional político-pedagógico. O que antes talvez passasse despercebido ou até como alguma coisa que não lhes dissesse respeito, passaria então a constituir um desejo e um direito de conhecer e intervir no processo. O aluno EAREMT3 na seqüência de sua fala explicita essa percepção, *“até a direção que exerceu o projeto pedagógico passou a questionar e passou a ver **a importância geral do grêmio** estudantil e começou a trabalhar junto, eles já nos davam um grande apoio sim, mas começaram a trabalhar mais junto ainda, tanto que os **projetos eram discutidos com os alunos** também, sempre houve essa discussão. Tem **alguma mudança pedagógica no colégio, vamos chamar os alunos, eu acho que lá a gente foi bem respeitado**”*.

Retomo a fala de Caio Prado (id. p. 33), onde dá seqüência e explicita o encadeamento do seu raciocínio e da lógica argumentativa do aluno acima. *“Numa palavra, não são simplesmente os fatos que determinam os fatos subseqüentes, como pretende a causalidade mecanicista da Economia vulgar, e sim aqueles fatos pensados e teorizados pelo agente”*. A ação desencadeadora de novas ações, desenvolvidas pelos alunos participantes das discussões políticas, pedagógicas, sociais entre outras, percebe-se que geraram reflexões e a partir delas novas ações envolvendo mais pessoas e setores da escola, novas reflexões, novas ações..., criando uma organicidade desse fazer e transformando-a em filosofia da práxis¹⁵.

¹⁵ “É uma filosofia libertada (ou que busca libertar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições “ (Gramsci 1989, p. 115). Expressa de forma mais completa as contradições porque é consciente, o que significa que ela também está ligada à necessidade e não a liberdade que é um devenir.

O enfoque que tomo a seguir, intenciono colocar em evidência o exercício da cidadania no mundo do trabalho, por perceber esse campo carregado de contradições, possibilidades e limites. Momento diferenciado do exercício de sua cidadania, até então trabalhada no mundo escolar e familiar. Sobre esta questão solicitei que abordassem o momento presente e/ou projetos para o futuro.

Devo lembrar as suas idades, que giravam em torno dos 14 aos 20 anos, prematuras para o mundo do trabalho (dadas as suas realidades sócio-econômicas); portanto, refletem em seus depoimentos essa incipiência no que se refere ao exercício. Quanto a compreensão de suas ações cidadãs através dele (mundo do trabalho) me parecem definidas.

O aluno QAREMT2 aponta que já *trabalha* “*mas são só serviços técnicos. Minha participação social vem através do movimento estudantil universitário*”. Quanto ao projeto profissional, afirma pretender “*ensinar às pessoas, fazendo com que tenham um pensamento crítico e que não engulam tudo o que lhe é falado, principalmente o que a ‘TV’*”, diz.

O aluno QAREMT3 entende que mesmo através de um trabalho não formal, deve colocar seu conhecimento em forma de trabalho à disposição de quem precisa: “*...sou voluntário e ensino crianças carentes a mexer com o computador*”.

O aluno EAREMT3 desenvolve um trabalho na condição de bolsista da SECULT, Secretaria de Cultura, no Museu da Baronesa, como destaca, tem a oportunidade de trabalhar “*com as crianças a consciência crítica que a gente tá falando... é a questão da Educação Patrimonial*”

mesmo, por exemplo, é a busca da identidade desse povo... o pessoal critica muito oh, que só restou aqui em Pelotas, por exemplo, o patrimônio da burguesia e tal, mas é que só se guarda esse patrimônio, não se tem interesse de guardar o patrimônio do oprimido, por exemplo, né, então... porque a gente não tem vestimenta de escravo, não tinha interesse também, porque que se tirou em 1950 vários troncos aí de bater nos escravos, então acho que é buscar isso com esses, com essas pessoas, com as crianças a partir desses objetos que sobraram da burguesia... uma identidade com aquilo, tu tem que tá te sentindo representado por aquilo né, e questionar o passado não só pra construir o futuro acho que construir o presente, acho que esse discurso da história de que temos que construir o futuro tá muito distante, acho que tem que construir o agora”.

Como já explicitara em sua fala o aluno EAREMT3 reforça a intencionalidade de seu projeto profissional: **“trabalhar com a educação, é ser educador e acho que trabalhar um pouco esses conceitos de cidadania, ética como tu tava me comentando e acho que trabalhar a questão da consciência crítica porque o educador é tão desvalorizado hoje, o educador recebe muito pouco, não queremos receber milhões, mas a gente quer viver né, a gente quer, por exemplo, ter dinheiro pra comprar um livro, não se tem dinheiro”**. Complementa seu pensamento fazendo a articulação do seu fazer com a responsabilidade do coletivo que o cerca, **“acho que o meu trabalho profissional é isso, trabalhar com a educação é, ter, se sentir profissionalmente realizado e pessoalmente realizado, sabendo que eu não tô trabalhando pelo capital simplesmente ou trabalhando pro individualismo crescer cada vez mais, eu acho que eu quero coletividade, então eu acho que, o meu desafio profissional é justamente isso, é ser educador, eu acho que tu também né, mudar um pouco essa situação”**.

O aluno EAREMT4 afirma que trabalha, porém sua atividade por enquanto restringe-se à área técnica, *“o que a gente faz é cuidar daqui (copiadoras), administrar aqui e lá embaixo, isso eu até aplico alguns dos meus conhecimentos, que eu aprendi no colégio de informática, e os que eu tô aprendendo na faculdade, por aí”*.

Os alunos QAREMT6 e QAREMT7 no momento da entrevista não exerciam nenhuma atividade profissional, porém, esboçam suas intencionalidades para quando exercerem. O primeiro, aponta o desejo de colocar seu serviço numa perspectiva de alteração de qualidade de vida do coletivo: *“Desejo me formar médico, fazer um mestrado ou doutorado e **poder ajudar as pessoas com o que me for ensinado, seja fazendo uma consulta, seja dando aula, seja em uma simples conversa**”*. Já o segundo, converge o seu pensar para a construção mais individualista ou no âmbito familiar, *“pretendo tirar além do curso superior alguma(s) especialização(s) na área. Pretendo trabalhar no setor de projetos e não tenho planos para ter um negócio próprio, para mim, tendo uma estabilidade no emprego (e um bom salário) é tudo o que eu quero para ter uma casa e uma ótima família”*. Apresentam de coincidência é o desejo da formação superior de da pós-graduação, este último, seu desejo maior é construir uma base econômica mínima para sua família.

Do mesmo modo que os dois anteriores o aluno EAAEMT1 no momento de sua entrevista também não trabalhava, mas mostrava claro seu projeto profissional, concluir a sua licenciatura na faculdade, *“entrar pro Mestrado, fazer especializações e tentar ser da melhor maneira possível, **fazer com que o meu aluno receba isso que eu recebi um dia, ter essa abertura pra trabalhar em conjunto com ele... não separado, o***

excluindo da sua própria aprendizagem do seu próprio meio... embora tu tenhas a responsabilidade de ser professora, de passar alguma coisa, nem que seja, tu tens a responsabilidade principalmente de construir com ele, não é um soberano na frente de uma turma que tem, que dita a norma e eles aceitam, eu acho que isso, eu acho que um conjunto”.

Demonstra também a clareza da continuidade da formação e de forma bem definida a intencionalidade política-pedagógica na construção do conhecimento, dirigida por ele educador, mas necessariamente dialogada e contextualizada a partir da realidade desse aluno.

4.3.2 – Atitudes cidadãs derivadas do projeto político-pedagógico, segundo a A.P.M.

A compreensão das representantes da A.P.M. no que tange à percepção se o projeto instituído deriva em atitudes cidadãs, encontrei os seguintes retornos, destacando primeiro o parecer da V.P.. *“Eu posso afirmar que sim, hoje tem um grupo de alunos que eu sei que estão se preparando desde o início do ano para participar do grêmio, que tão formando chapa, eles querem fazer alguma coisa pela escola, eles querem representá-la, eles querem fazer coisas pra que possam melhorar, estão com muitas idéias, então eu acho que isso aí é uma formação pro cotidiano deles, que eles querem partilhar isso”.*

Esta percepção é acompanhada por alguns exemplos apontados pela P. que dá os seguintes destaques:

P. *“Sim acho que sim, a própria campanha pra continuidade da direção de vocês conta como um papel de cidadão,... a própria atividade de fim de ano*

com os nossos talentos (...) foi um ato de cidadania, mesmo se fosse só para despertar o lado artístico do aluno, foi um ato de cidadania, quando eles expunham (para as famílias e comunidade com o Sete de Abril lotado) o que eram capazes de fazer e por outro lado estavam contribuindo com a sociedade em que vivem” (a entrada era um quilo de alimento).

De posse destes exemplos questioneei então até que ponto é possível fazer uma “separação”, até que ponto é possível distinguir essa construção, sendo reforçada ou sendo iniciada pela Escola, diante do que a P. destacou: *“Olha eu não sei, sinceramente eu não sei como, não sei se ele inicia ou se ele continua, eu tenho certeza que ele (projeto pedagógico) acentua a seqüência da prática do que os pais já fazem, porque se a criança convive com os pais que não mentem, ela já vem pra escola com esse exemplo, que vai se aperfeiçoar, ou continua sendo bem feito, com uma questão ética da verdade, do respeito ao próximo, da cidadania,(...) na sociedade que a gente vive hoje, as crianças passam mais tempo na escola do que na família(...).”*

Essa construção cidadã forja-se através da família, do contato do sujeito com o mundo, como já mencionei através de Arroyo (2001). Porém, como construção e numa perspectiva dialética, em contato com a escola pode ganhar novos contornos ou sedimentar aqueles existentes. Quando, através de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, são estabelecidas relações na perspectiva de assunção de sua identidade cultural, *“de ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”* como ensina Freire (1997, 46). Proporcionar a condição para assumir-se é *“uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica...”* e nesse exercício, possam *“os educandos em suas*

relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se". Complemento, ainda com Freire (1987, p. 78), quando afirma que *"não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"*. Nessa crença, da formação através do diálogo como prática da liberdade e do fortalecimento da cidadania, através da assunção de que somos sujeitos inconclusos e, portanto, em eterna (re)construção; da assunção de sujeitos históricos que são constituídos e constituem o meio, parece-me o fazer dos alunos, explicitados por eles ou pela A.P.M., nada menos do que sua práxis.

4.3.3 - Ética: sua compreensão e seu exercício

Neste último questionamento busco elementos para compreender o entendimento acerca da ética nas diversas relações que estabelecem e que observam em seu meio, por ser este um elemento fundante e conseqüente do exercício da cidadania.

A leitura do aluno QAREMT2 é muito objetiva e esclarecedora. Ele faz uma análise estrutural a partir de nosso modo de produção capitalista. Diz ***"Deveria significar sinceridade. Numa sociedade onde as ações pessoais são todas relacionadas a "tirar vantagem do próximo", essa palavra fica meio escondida, ainda mais no meio político. Nosso sistema econômico faz com que esqueçamos das relações pessoais, só importando o dinheiro e o dinheiro não se ganha com ética e sim com exploração"***.

Neste questionamento, houve uma convergência muito grande na conceituação, percepção da existência e identificação quando da inexistência da prática ética. Também da importância de seu exercício na vida em sociedade.

Passo a destacar os trechos mais significativos dos depoimentos que contemplam o acima mencionado.

Para o aluno QAREMT3, **“ética significa não ser sujo... é fazer o que é certo e não enganar os outros”**. Aponta como preocupante, no Brasil, *“principalmente no trabalho e na política onde tem uma grande desonestidade e se tivesse um pouco de ética o Brasil, com certeza, seria um país melhor”*. Ao aluno QAREMT4, ética é **“cumprir com o dever sem prejudicar e enganar outras pessoas, percebo (a prática ética) em alguns lugares como: na escola, em alguns dos lugares onde trabalhei”**. Como definição o aluno EAAEMT1, reitera a fala de seus colegas, reafirmando que ser ético é ter **“um compromisso, é ser verdadeiro com aquilo que tu tá fazendo”**. Quanto a ética permeando as mais diversas relações, aponta que sempre é possível perceber, **“sempre tem aquele cidadão, sempre tem aquela pessoa que tem ética pra fazer, exercer o seu trabalho, a sua, e tem aquele que não tem”**...sempre se percebe, uma pessoa, eu acho que aquela pessoa que é ética tem, parece mais responsabilidade, mais... compromisso com aquilo que faz”.

A conceituação do aluno EAREM4, parte do princípio de uma alteridade cidadã. Ou seja, desenvolve a capacidade de transportar-se para o lugar do outro e exercita esse olhar do outro para si e de si para o outro. Assim, **“...ética eu acho que é aquela mesma coisa do respeito, tu tem que**

saber o que tu faz, pra eu **não te prejudicar**, eu posso seguir as minhas atividades normais, **mas nada que te prejudique, não vou eu roubar** uma oportunidade de trabalho tua, sabendo que tu não vai conseguir fazer, sabe, eu acho que é, tá no respeito a ética, aonde acaba o de um, começa o do outro”. Quanto perceber a ética ou a falta desta nas relações, afirma que “A gente percebe, claro que se percebe assim, quando alguém faz algo de bom, ou **quando alguém faz alguma coisa, eu digo até, que pelas costas dos outros...** percebo que existe até pouca ética, porque imagino eu, pessoas que desviam dinheiro da saúde, uma pessoa que faz isso não tem o mínimo de ética. Porque tu pensa, como é que tu vai tirar dinheiro se as pessoas aqui não tem dinheiro nem pra pagar um médico, um remédio, isso não é ter ética, no governo ninguém tem ética, um é duma hora dum partido, outra hora é de outro partido, **uma hora tá falando mal dum, outra hora já não tá, tudo é por conchavo**, não por ideologia, não por uma convicção”.

Retomo Freire (1997, p. 17) para sustentar o entendimento da ética e estabelecer um diálogo com a fala (depoimentos acima) dos alunos. Apresento Freire (F) e os alunos (A.- em negrito) definindo ética respectivamente. F. define ética como uma postura que “condena o cinismo...”, A. ética “**...significa não ser sujo...**”; F. “...prometer sabendo que não cumprirá...”, A.. **... é fazer o que é certo e não enganar os outros...**; F. “...a exploração da força de trabalho do ser humano...”, A. **...questão da consciência crítica porque o educador é tão desvalorizado hoje...**; F. “...acusar por ouvir dizer (...)falar mal dos outros pelo gosto de falar mal...”, A. “**...uma hora tá falando mal dum, outra hora já não tá, tudo é por conchavo...**”; F. “...falsear a verdade...”, A. “**...deveria significar sinceridade...**”; F. “...iludir o incauto...”, A. “**...é ter um compromisso, é ser verdadeiro com aquilo que tu tá fazendo...**”; F.

“...golpear o fraco e indefeso...”, A. “...“tirar vantagem do próximo...”; F. *“...soterrar o sonho e a utopia...”, A. “...pessoas que desviam dinheiro (...) como é que tu vai tirar dinheiro se as pessoas aqui não têm dinheiro nem pra pagar um médico, um remédio...”;* F. *“...testemunhar mentirosamente...”, A. “...cumprir com o dever sem prejudicar e enganar outras pessoas...”.*

Percebo, através das falas até então desenvolvidas, de um lado a ação movida pelo senso comum em exercício dialógico com a escola, autocriticando-se e elaborando o bom senso. De outro, este diálogo ampliando-se com o meio e fundando com ele e a partir dele, uma nova teoria, um novo senso comum. Assim, *“coincidindo, identificando-se como os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência..”*.(Gramsci 1989, p.51).

4.3.4. - Ética através da lente dos pais

A percepção da V.P. acerca da qualidade ética estabelecida na Escola destaca as relações mais horizontais, mais democráticas, como sendo a expressão deste propósito. *“Não é difícil de perceber não, porque a gente vê que a relação deles com os professores que são pessoas acima deles, mas que eles têm uma facilidade muito grande de se aproximar, de esclarecer as dúvidas, de debaterem com os colegas... não existe muita diferença de discutir com o professor ou discutir com o colega...”*.

A P. também aponta na direção da qualidade das relações, infere ainda que a ética se sedimentou na Escola na medida em que o aluno compreendeu o significado da disciplina, do respeito mútuo, da importância da verdade, possível de ser dialogada.

“P. Tem e com muita propriedade, eu me lembro de anos atrás a disciplina, era um terror a disciplina, hoje em dia não se vê mais esse comentário sobre a disciplina, porque eles já compreenderam o caráter que tem a disciplina, a questão da mentira da verdade, eu sempre vejo isso, então eu acho que a formação passa por essa costura, depois os professores daqui, não tem um carrasco... (setor de disciplina) é muito mais pelo convencimento do que pela ação coercitiva, isso eu acho importantíssimo e acho o que nos diferencia de outras escolas... o J. e o C.A. (professores responsáveis pela disciplina nos turnos da manhã e tarde) são camaradas...”

A questão da disciplina por ser um ponto nevrálgico, no sentido de canalizador e exteriorizador de todas as tensões das relações escolar, torna-se um ponto interessante como fonte de informações para leitura do processo. No momento que explicita relações horizontais e democráticas, a preocupação ética e não moral com a questão da mentira/verdade, a utilização do convencimento e não da coerção, dá indicações significativas do processo de construção de sujeitos éticos e transformadores a partir do pensar certo freireano.

Ainda com Freire (1987, p.46), acerca da questão educativa afirma que *“educar é substancialmente formar”*. É o educador assumindo posição diante de seus alunos e diante do mundo. É a *“corporeificação das palavras pelo exemplo”*. Portanto, é formar para a transformação e

transformar pela ação. É assumir o conflito não como caos, mas como possibilidade de sua superação, novas construções e enriquecimento de sua experiência histórica, política, cultural e social de vivência em sociedade.

4.3.5 – Considerações finais dos entrevistados

Como último questionamento, deixei em aberto para que os alunos comentassem o que quisessem e do assunto que elegessem. Para a A.P.M. solicitei que sua fala conclusiva fosse a partir da participação dos pais no cotidiano da Escola e fechando com a análise da intencionalidade e prática do projeto político-pedagógico.

O aluno EAREMT3 serve-se de sua experiência de exercício de cidadania, no ensino médio, para contextualizar a análise de suas vivências no ensino superior, e faz essa leitura a partir do que intitula de questão e relação pedagógica. Assim acrescenta: *“acho a pesquisa (esta) é feita dentro da questão da pedagogia, eu acho que o colégio assim teve uma grande importância, por exemplo, eu dentro **da faculdade eu não tenho essa relação pedagógica, é uma dificuldade pra gente discutir o currículo do nosso curso, por exemplo, é os professores que são Doutores em alguns assuntos, não tem relação pedagógica nenhuma com a gente, por exemplo, nos desrespeitam”**.*

O desejo de continuar dialogando, refletindo, sobre cidadania toma conta do aluno EAREMT4. Expressa neste último momento a

satisfação e ao mesmo tempo o questionamento que não lhe dá sossego, que lhe gera angústias e possivelmente indicações de caminhos. Assim relata: “...cidadania... acho que é uma coisa que a gente fala muito, mas pratica pouco... **sei toda a teoria assim, do que deveria ser um cidadão, mas até eu fazer é muito longe**, eu ajudo um vizinho meu que não tem um livro, que não tem uma roupa, mas me dedicar 2 horas por semana, ir ajudar, não sei se eu faço, não faço, eu acho que é isso assim, o que eu mais assim, que põe, pra mim, pelo menos, a mim, que eu vejo que aí eu já me sinto mais até, não digo na obrigação, **mas fico pensando que eu deveria de fazer e não faço**”.

O aluno QAREMT3 reforça a posição do aluno EAREM4, evidenciando o necessário exercício da alteridade cidadã, “fazer as coisas sempre pensando que isso fosse para ti mesmo”.

O aluno QAREMT2 aproveita a oportunidade para exercitar o seu papel de cidadão e de intelectual orgânico com a entrevistadora, quando afirma e, ao final faz uma convocação: “o único jeito de ser feliz é com igualdade social, não deixe a ganância tomar conta de seu cérebro. Só a luta de classes fará mudar o mundo e isso só ocorrerá quando houver a conscientização das massas, procure você também a ajudar nesse processo”.

Como última fala dos alunos que se posicionaram neste último questionamento, encerro com o aluno QAREMT6, que percebe no diálogo que estabeleceu um caminho para a construção da cidadania. Assim finaliza: “Trabalhos como este podem ajudar no exercício de uma boa cidadania”.

Para concluir este diálogo com os alunos, trago Gramsci (1989, p.21), apontando a ligação da filosofia da práxis com a massa de simplórios através do intelectual orgânico, que é aquele elemento que obtém a compreensão crítica de si mesmo, “... através de uma luta de *“hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real*”. Neste estudo, busquei evidenciar o processo de formação do intelectual orgânico, analisando a fala dos estudantes em seus processos históricos, sensível às transições próprias do mundo juvenil para um mundo adulto.

Chama-me atenção a visão de totalidade demonstrada por muitos alunos. Kosik (1986, p.35) define totalidade: “*realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido*”. Sirvo-me desta fala de Kosik para colocá-lo em diálogo com o aluno EAREMT3, que dentro de seu momento histórico atual realiza um curso superior e faz a sua crítica. Kosik (id. p. 52) aponta como momentos de um processo indivisível da totalidade concreta, como concepção dialético-materialista os seguintes: “1- *destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade*”; **aluno EAREMT3:** “*dentro da faculdade eu não tenho essa relação pedagógica, é uma dificuldade pra gente discutir o currículo do nosso curso*”; Kosik: “2- 3 – *conhecimento do caráter histórico do fenômeno e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, de sua função e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social*”; **aluno EAREMT3:** “*, é uma dificuldade pra gente discutir o currículo do nosso curso, por exemplo, é os professores que são Doutores em alguns assuntos, não tem relação pedagógica nenhuma com a gente, por exemplo, nos*

desrespeitam”. Ou seja, a partir de sua experiência histórica, insere-se em um novo meio, a universidade, que ainda dentro do senso comum estabelece uma pseudoconcreticidade de universo inquestionável do saber/poder/conhecer. Desconstrói essa pseudoverdade; aprofunda seu conhecimento sobre esse fenômeno, compreende que as relações que as constitui são também reais, concretas, humanas, carregadas de imperfeições e, independente da instituição “universidade” ou da titulação do “professor”, uma vez descoladas ou isoladas da práxis, *“é puramente escolástica”* (Marx 2001, p.100) ou como no dizer de Freire (1987, p.24), *“a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”*. E, finaliza protestando que nessa relação não é respeitado como educando/cidadão.

A.P.M.- A participação efetiva dos pais no cotidiano da Escola sustenta um indicador da qualidade do projeto, em avaliação nesta pesquisa, portanto era fundamental perceber como se dá esta participação aos olhos da sua própria representação, a A.P.M.. O destaque dado pela V.P. aponta que a desejada participação acontece, na própria A.P.M., muito mais por busca de esclarecimentos relativos às atividades dos alunos e sua relação com o desempenho escolar, conforme ilustra o exemplo a seguir, do que por aspectos conceituais, de crítica ou sugestão ao projeto no qual seus filhos são formados: *“Olha eu que estou convivendo diariamente com os pais, principalmente das crianças do currículo, do fundamental (presto expediente na A.P.M. no turno dessas séries/vespertino), até mesmo alunos do segundo grau, a gente vê que os pais, antes de qualquer discussão, tanto dos pequeninos até dos adolescentes, eles sempre procuram saber da escola... principalmente se estas atividades (extraclases) não vai afetar na parte dos estudos deles”*.

A P. apresenta em seu relatos, em diferentes momentos, uma auto-crítica aos papéis dos pais e da própria Associação, bem como da dinâmica do projeto pedagógico: *"...talvez o projeto devesse ter envolvido mais os pais e os co-responsáveis... A própria A.P.M. também não consegue agradar os pais a gente tá preocupado como é que a gente vai fazer a eleição... mas como vamos fazer? fazer propaganda? fazer chamada? eu acho que a gente está aqui e podia ter feito uma ação melhor.(...)os pais são (idealmente) sujeitos ativos nos procedimentos da escola, eu acho que a questão da participação pequena não é só dos pais na escola, é nessa sociedade.(...) hoje está cheio o auditório (quando dos Seminários de Pais), talvez pelo novo e agora eles vêm empurrados pelos filhos.."*

Talvez seja esta uma das atitudes cidadãs de relevância que os alunos passaram a exercer, ou seja, desejar, estimular para que seus pais participem da sua Escola, do lugar de sua formação, que com isto invistam tempo neles, como filhos.

A A.P.M. analisando a intencionalidade e prática do projeto: aspectos positivos e negativos.

Este questionamento buscava informar a possibilidade de práxis do projeto, radiografando seus êxitos e limites, fazendo deles reconstrução. A V.P. não escondeu em sua expressão e texto, permitindo inferir sobre sua cumplicidade, seu lugar afetivo e ativo neste contexto, afirmando: *"Eu posso responder da forma mais simples do mundo, porque eu acho que essa intenção desse projeto é uma coisa que realmente pegou o gosto, e ele é feito ao pé da letra, é coisa que não fugiu, até agora não fugiu, tudo que a*

escola propôs dentro do projeto pedagógico, ela vem aplicando diariamente aos alunos na formação da escola”.

A P. permite-se uma avaliação mais definida, em suas críticas acerca das naturais contradições dos processos institucionais. Dá especial destaque à fragilidade do envolvimento dos pais no projeto, analisando isto como auto-crítica, a partir de seu pertencimento ao mesmo. *“Um dos aspectos negativos, vou começar pelo negativo é que **a gente** não tenha sabido passar isso aos pais, passar o projeto aos pais, não tenha buscado a participação, o entendimento do que é o projeto, que quando o pai entende o projeto da escola, ele participa,(...) e a gente nunca conseguiu um número de pais pra discutir, íamos (para as reuniões pertinentes ao projeto) eu e a V.P. e mais meia dúzia, outro aspecto negativo não sei”.*

Quanto aos aspectos positivos a P. destaca: *“eu acho que é essa questão da gente ter um diálogo aberto, fraterno, as pessoas se gostam, a gente percebe que as pessoas se gostam e isso não pode ser generalizado (em outros espaços), a maioria das pessoas se tratam bem, (...) eu vejo essas duas coisas, enquanto a gente conseguiu fazer, a gente conseguiu marcar, pelo menos, posições de fazer, representativo mesmo, participar dos projetos, discutir, mas muito esforço e pouca gente”.*

Dificuldade em ampliar a presença, de forma coletiva, dos pais na escola, aparece como aspecto negativo mais marcante. Analisar essa ausência demandaria uma nova pesquisa. Porém, penso ser possível a partir de minha experiência, ao longo de nove anos e meio, fazer alguns indicativos. Existia um mecanismo de comunicação constante através documentos escritos. Neles versavam todos os movimentos do fazer pedagógico e administrativo. Essa era a via escola-pais. A comunicação

pais-escola, dava-se de forma direta e individual e às vezes em pequenos grupos. Esta comunicação era marcada, como aponta a P. pelo “*diálogo aberto, fraterno*”. Não tinha data e/ou hora marcada para iniciar nem para terminar. Nele havia, não uma explicação institucional, mas uma troca no sentido de receber as críticas, como possibilidades de fundamentar, refletir e se necessário reconstruir nosso fazer, tendo como devolução ou resultado o firmamento de novos compromissos ou o reafirmamento de velhos compromissos. Como também cita a P., a participação coletiva cresceu, no que se refere aos fóruns criados para formação dos pais (Seminários de Pais), em que no início tínhamos literalmente meia dúzia de pais e nos últimos anos tínhamos nosso auditório cheio. Penso que a liberdade instaurada através do diálogo, como momento aberto, verdadeiro, de possibilidades de releitura do projeto político-pedagógico, tenha proporcionado uma tranquilidade, uma confiança, talvez até desmobilizadora do grande grupo, com o objetivo de fortalecimento mútuo para resoluções ou discussões do processo.

5. CONCLUSÕES PARA NOVAS REFLEXÕES

Inseri-me nesta pesquisa com a curiosidade de quem quer enxergar além das aparências, que já percebia enquanto sujeito do processo. Porém, não deixando de ser sujeito, mas com o foco do meu olhar mais sensível para o aluno e suas famílias, mergulhei para compreender a realidade concreta, provocada pela ação de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório. Relembrando que essa realidade concreta é, como sugere Freire (In: Brandão 1982, p.35): *“algo mais do que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida”*. Portanto, conclui o autor *“...a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”*.

Na extensão e intenção deste estudo, busquei, inicialmente, através do diálogo com autores, alunos, pais e professores, acrescido da minha observação, captar a dinâmica do projeto político-pedagógico e identificar sua práxis emancipatória ou não. Na seqüência, descobrir as possibilidades e/ou limites que uma escola, através de um projeto dessa natureza, tem para significar ou ressignificar a ação e o pensamento de seus alunos em suas realidades concretas.

Tive como ponto de partida dois pressupostos. O primeiro, apontado por Gramsci (1989, p. 12), como possibilidade de nos construirmos como sujeitos de nosso processo histórico, a partir da crítica

ao meio e da autocrítica, construindo “...a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário”. Possibilitando a superação do senso comum e a construção de uma concepção de mundo própria, crítica, unitária e coerente, não aceitando do exterior, “passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”.

De outro lado, considerei, também, como elemento de possibilidade, a leitura da educação como reprodutora das relações de forças que mantêm a imobilidade da sociedade dominante, referenciado em Bourdieu (1992).

Para encaminhamento das considerações das questões desta pesquisa, resgato o já dito na p. 30 deste trabalho, acerca do conceito de cidadania na perspectiva emancipatória. Referência esta que utilizo para analisar e compreender a significação ou a ressignificação do pensar e agir do aluno. Me assento nesse paradigma com essa perspectiva, por fundamentar o projeto político-pedagógico em foco. Retomo literalmente o conceito de cidadania: homem, mulher, sujeito construtor de sua história, com direitos e deveres, capaz de aperceber-se como inconcluso e, portanto, em constante busca e formação. Sujeito que em relação com outros e com seu meio recebe e reflete influências. Enquanto ser de relações históricas, deve permeá-las por um profundo comprometimento ético, testemunhado em seu cotidiano; capaz de reconhecer que somos, como aponta Freire (1996, p.21), “...seres condicionados mas não determinados”, em condições de reconhecer “...a história como tempo de possibilidade e não de determinismo” e o futuro como problemático e não inexorável; sujeito capaz de realizar a reflexão crítica de sua prática e da realidade em que está

inserido; de tornar esta reflexão práxis, permanecendo sensível a esta dinâmica, compreendendo-a e efetivando-a dialeticamente; sujeito que ensina e aprende, que exercita o ato pedagógico e, por conseguinte, percebe a não existência da neutralidade e que, conscientemente ou não, sua ação será sempre política, de intervenção no meio em que vive; sujeito com autonomia que poderá promover, juntamente com outros, a transformação de si e a diferença de forma qualitativa no seu entorno.

Perceber a possibilidade de uma escola com um projeto político-pedagógico, de caráter emancipatório, significar ou ressignificar a ação e o pensamento de seus alunos, foi o ponto de partida desta pesquisa.

Ouvindo alunos e pais, ficou claro que, para a grande maioria, a escola, juntamente com a família, é uma instituição que influencia a formação do sujeito crítico, portanto, significando ou ressignificando suas ações. Vislumbram essa possibilidade a partir do livre acesso ao dialogar com a escola e perceber nela, a capacidade mediatizadora do processo de construção da cidadania, colocando-os de forma questionadora, o universo de suas realidades concretas.

Os sujeitos dessa pesquisa apontam para a compreensão de que, como menciona Arroyo (2001), o processo de cidadania não inicia, necessariamente, nem termina na escola, mas é um espaço rico para fortalecimento desse processo. Contemplando, como sugere Freire (1997), ter a prática educativo-crítica como tarefa mais importante *“...propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”*. Ao assumir-se, realiza a crítica de si mesmo, do senso comum, se reconhece como *“ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,*

transformador, criador, realizador de sonhos”, construindo sua autonomia. Construindo-se como intelectual orgânico.

Percebem através da escola e para além da escola. Desenvolvem o exercício do olhar e do fazer crítico, em detalhes que para muitos, “apenas são parte”, como a disciplina/indisciplina escolar. Como aponta um aluno, orador na formatura de sua turma *“aprendemos que educação não é sinônimo de repressão e sim de questionamento, de reflexão, de formação de cidadania”* (OTEM/2000).

Apresentam em suas falas um significado muito forte e constante de cidadania, refletidas no pensar e no agir. Explicitam, em sua maioria, a superação do senso comum e o exercício da construção de novos olhares e de novos fazeres. Portanto, apontam para o rompimento do paradigma da reprodução do sistema educacional. Caracterizam assim, a possibilidade da efetivação da práxis de um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, através de seus sujeitos, formando um novo senso comum.

A partir de suas análises acerca da organização da sociedade, esboçam coerência entre a intencionalidade política do projeto pedagógico, ratificando o pensar certo de Freire.

Deve ser destacado que o pensar e o reflexo desse pensar coletivo, não é homogêneo e uniforme, porém apontam na direção da superação do senso comum, da expectativa da construção da cidadania, baseada na crítica e autocrítica de seus contextos e momentos históricos diferentes. Vejo a não uniformidade como positivo, na perspectiva da

construção da autonomia e como momento de transição que estão, da adolescência para a fase adulta.

A fala da A.P.M., reforça o dito até aqui. Explicita essa significação cidadã na educação de seus filhos e a cumplicidade necessária entre família e escola para a construção de uma educação emancipatória.

Através da segunda questão desta pesquisa busquei identificar de que forma é processada e percebida pelo estudante, essa significação ou ressignificação paradigmática, de caráter emancipatório.

Como já apontei na conclusão da questão primeira, há uma significação e/ou ressignificação, portanto, exclui-se a possibilidade da reprodução de maneira geral e fechada em seu sistema, impossibilitando e inviabilizando a sua ruptura.

Essa significação e/ou ressignificação é percebida pelos alunos em momentos como da definição de cidadania como: *“pessoa que se preocupa com o lugar e com a sociedade em que mora... deve saber dialogar... lutar e persistir... participar politicamente...que tem ética... participa das decisões de sua sociedade...que não exclui... que não discrimina...”*. Gramsci (1989, p. 21) nos lembra que *“a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico”*, que progride até a completa concepção de mundo coerente e unitária.

Os alunos explicitam o exercício da cidadania, através de suas ações e leitura crítica sobre suas realidades concretas como: a escola, o trabalho e suas relações, o modo de produção de nossa sociedade, a universidade, a igreja, a si mesmos, a política eleitoral, o voto, as diferenças

sociais, a preocupação com um mundo menos individualista e da gradativa sonegação de direitos por parte da sociedade e do Estado. Complementa esta questão, a fala da A.P.M. que percebe como importante para a consolidação dessa significação e/ou ressignificação emancipatória, no fazer e/ou no pensar do aluno, a relação dialógica estabelecida entre a escola e sua comunidade. A P. destaca assim: “*o grande diferencial aqui é o diálogo (...) outro...passa pela questão de respeito a cidadania...*”. Aqui resgato em Freire (2001, p. 10), a compreensão que me parece sustentar estas possibilidades apontadas, através do cotidiano do projeto político-pedagógico, colocar-se “*em relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica*”. Percebem, também, como elemento importante para essa formação, o caráter democrático das relações e decisões e a qualidade do convívio coletivo.

Na terceira questão desta pesquisa busquei perceber se esta formação de cunho emancipatório fornece elementos para a criação de uma nova cultura. Esta nova cultura que forme o intelectual orgânico, sujeito capaz de contaminar o coletivo com o exercício da crítica e, dialeticamente, a superação e possibilidade da formação de um novo senso comum, assumindo esse movimento como essência do seu vir-a-ser, possibilitando a construção de um caminho emancipatório. Como no dizer de Freire (1997), na certeza do inacabamento, da inconclusão, transitar da leitura “*ingênua*” em “*crítica*”, “*virando epistemológica*”. Conhecer para anunciar a novidade e neste mesmo ato, da construção do conhecimento, intervir no mundo, “*intervindo educo e me educo*”. Que explicita e evidencie o fazer cidadão, juntamente com outros cidadãos, esse caráter emancipatório, de (re)conhecimento de sua autonomia frente ao seu meio, da potencialidade de seus atos, da certeza de sua inconclusão, portanto, ser em

potencialidade de eterna transformação e coletivamente, da transformação do meio, da sociedade em que vive.

Como elementos formadores de uma nova cultura, apreendi e aprendi de suas falas e de seus fazeres, indicadores que permitem vislumbrar esta construção: são noções de comprometimento, de firmamento de posições na busca constante da construção de seus direitos, da responsabilidade do cumprimento de seu papel social em uma melhor qualidade de vida para o seu meio, participação ativa em movimentos sociais, políticos, importância de posicionar-se, de opinar, de dialogar, exercício da consciência crítica, exercício da cidadania, da clareza do imperialismo econômico internacional e nacional, participação na política estudantil, questionamento de valores, a importância de não reproduzir conhecimentos, clareza da ação crítica como modificadora de condutas, através do trabalho voluntário ou não como instrumento de emancipação, como educador, da construção de uma ética permeada por sinceridade, que coloque o sujeito acima do capital, não enganosa, comprometida com o coletivo, respeitosa, leal. Indicadores estes, ganham amplitude, ao situar estas ações não mais localizadas somente no interior da escola, porque a maioria destes alunos já concluíram seus estudos e encontram-se no curso superior e/ou mercado de trabalho. Assim, gerando em outros meios, com outras pessoas, a possibilidade de ampliar seus horizontes e das pessoas de seus convívios, levando sua bagagem cidadã para novas construções. Permite perceber, na fala de um dos alunos, o exercício de sua capacidade crítica e de cidadania ao discutir, com clareza, sua relação pedagógica com os professores de seu curso superior.

A A.P.M. corrobora estas alusões com sua fala, enfatizando que a ética vivida no processo educacional, através das relações horizontais

e democráticas, contribui para que o aluno vivencie e fundamente seu fazer na escola e no seu meio. Assim, assumindo-se como sujeito de seus atos e responsáveis pela construção de uma sociedade melhor.

Percebo, à luz dos diálogos até então estabelecidos, de que uma escola com um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório, tem possibilidade de, através de um exercício dialógico, com data para iniciar e sem data para terminar, superar o senso comum. Autocriticando-se permanentemente, elaborando o bom senso como caminho fundante de uma nova teoria, de um novo senso comum. Fazendo-os, como no dizer de Gramsci (1989, p. 51), coincidir *“identificando-se como os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a a máxima potência...”*.

Esta construção, à medida que avança em seu processo histórico, fundamenta o modo de ser do novo intelectual, aquele que é orgânico de seu meio e constituído ativamente *“na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, (...) da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)”* (Gramsci 1982, p. 8). Esta construção, como aponta o autor, não é mecânica, *“mas um devenir histórico”*. É esse aluno capaz de, a partir de sua prática/pensar/prática, de sua observação de outras práticas e da crítica a si mesmo e de seu meio, do construir e reconstruir novas práticas/conceitos - em colaboração (constituindo e sendo constituído) de outras pessoas e grupos – gerar novos olhares/fazerem que alterem qualitativamente a vida das pessoas. Ou seja, acolhendo a filosofia da práxis como pressuposto de seu fazer.

Portanto, entendo que através desse processo histórico em curso, os alunos pesquisados, intelectuais orgânicos, já a partir de seus fazeres, estão, em sua maioria, construindo uma nova cultura, juntamente com outras pessoas que, possivelmente, já tenham sido ou serão tocadas pelo germe da crítica e da transformação que movimenta esses intelectuais, em um devenir histórico.

Este projeto estudado, avaliado e construído coletivamente deixou em nós, seus autores e protagonistas, a certeza freireana, de que *“aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo”*.

6- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação.** Jun/1997, mimeo.

_____. Paulo Freire corporificou a pedagogia do diálogo. **Revista do CPERS**, Porto Alegre, jun/1997.

ANDREOLA, Balduino Antonio et. al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista.** Santa Maria, Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

ARROYO, Miguel. **A universidade e a formação do homem.** In: SANTOS, Gislene A (org.) **Universidade, formação, cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação.** In: ANDREOLA, Balduino Antonio et. al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista.** Santa Maria, Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições**. IN: SOUZA, C. L. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP, Papyrus, 1991.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (23/12/96), **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9394**, Brasília, 1996.

FAGUNDES, Édina Vergara. **A inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular em Pelotas (RS): limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: MATUÍ, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação. Um estudo introdutório**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985.

_____. **Pressupostos do Projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28,8 a 2,9,94.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogía da Exclusão; o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação.** Pelotas, Seiva, 2002.

_____. **A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos a importância política e epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire.** In: ANDREOLA, Balduino Antonio et. al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista.** Santa Maria, Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo, Cortez: Autores associados, 1987.

_____. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo, Cortez: Autores associados, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere.** vol. 5. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 1976.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

JUNIOR, Caio Prado. **Dialética do conhecimento.** 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

_____. **Esboço dos fundamentos da teoria econômica.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960.

_____. **A revolução brasileira.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

KIELING, José Fernando. Contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico-metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação.** FaE/UFPel, Pelotas (6):131 – 164, jan/jun.1996.

_____. **Processos educativos no meio rural e seus pressupostos históricos.** Texto apresentado no III Encontro da ASPHE, abr/98.

_____. **A favor do conhecimento histórico.** Revista História da Educação – ASPHE – UFPel- vol. 4, nº 7, p. 107-116, Abr/2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. IN: Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, (20) nº 101 Jul,ago, 1991.

_____. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. IN: Revista ANDE. São Paulo, (10): 47-54. 1984.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

_____. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. In: Revista Ande. São Paulo. (10): 47-54

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

MATUÍ, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **História**, org. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, 1989.

MEC, SEED. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília, 1998.

MOCHCOVITH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

OLIVEIRA, Maria Luiza Menna de. **Avaliação da aprendizagem: uma discussão em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2001.

POLO, Pedro. **Entrevista com Pablo Gentili**. Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal. Mimeo, Cidade do México, 2001.

RODRIGUES, Ana Beatriz Longo. **Projeto político-pedagógico: nexos, articulações... construções**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Gislene A.. (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 2 ed. 1982.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. C.S. Vasconcelos, 1992.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP, Papirus, 1991.

_____.(org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

ZAN, Clacy. **Radiografia de uma prova**. IN: Revista ANDE, ano 9 (15) São Paulo, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

Maurício César Vitória Fagundes

Pesquisa: REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO - CATEGORIAS DE ANÁLISE HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos.

Carta aos pais e, ou responsáveis, solicitando autorização para os alunos menores participarem da pesquisa.

Pelotas, 14 de Maio de 2002.

Sr. Pai, Sra. Mãe e, ou Responsável.

Sirvo-me da presente, para solicitar-lhe que autorize o(a)

a participar da pesquisa que estou realizando, como parte integrante de minha dissertação de Mestrado em Educação.

Nesta pesquisa, analiso o projeto político-pedagógico do Colégio Anglicano Santa Margarida, objetivando perceber as possibilidades e limitações da concretização da intencionalidade desse projeto, como também quais significações e repercussões dessas intencionalidades, encontram-se manifestas no cotidiano de seus estudantes, sujeitos principais desse processo.

Sua participação é muito importante. Assim que concluir este estudo, estarei efetuando novo contato para lhes informar os resultados.

Sendo o que se apresentava para o momento, mais uma vez agradeço sua prestimosa atenção.

Atenciosamente.

Maurício César Vitória Fagundes

Nome por extenso da pessoa que autoriza

Assinatura

ANEXO 2

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

Maurício César Vitória Fagundes

Pesquisa: REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO - CATEGORIAS DE ANÁLISE HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos.

Roteiros de entrevistas e questionários

Questões para alunos de 8ª série.

- 1- Como percebes a organização de nossa sociedade?
- 2- Como descreverias um cidadão?
- 3- Fale sobre o exercício da cidadania no mundo da educação, do trabalho e outros campos que julgues importante comentar.
- 4- Consideras-te um cidadão? Faze uma autocrítica.
- 5- Como acontece a construção da cidadania?
- 6- Que comportamento ou prática cotidiana tens que te diferencia de alguém que, na tua ótica, não exerce sua cidadania?
- 7- A Escola acrescentou alguma contribuição na forma de perceberes e te relacionares com o teu meio? Comenta.
- 8- Desejas acrescentar algo mais?

Questões para alunos de 3º ano.

- 1- Como percebes a organização de nossa sociedade?
- 2- Como descreverias um cidadão?
- 3- Fale de que maneira deve se dar o exercício da cidadania no mundo da educação, do trabalho e outros campos que julgues importante comentar.

- 4- Consideras-te um cidadão? Faz uma autocrítica.
- 5- Como acontece a construção da cidadania?
- 6- Que comportamento ou prática cotidiana tens que te diferencia de alguém que, na tua ótica, não exerce sua cidadania?
- 7- Tu participas de algum grêmio, diretório estudantil ou alguma organização que provoque a reflexão e ação no meio em que tu vives? Comenta.
- 8- Tu já exerces alguma atividade de trabalho? As relações que se dão nesse contexto vão além da execução de atividades técnicas? Criatividade, aplicação dos conhecimentos originados através da escola, liderança, participação político-sindical... Comenta.
- 9- **Ética.** O que esta palavra te suscita? Tu a percebes nas diversas relações (pessoais, sociais, políticas, trabalho, educacionais...) que se estabelecem em teu meio, em nosso país? Comenta.
- 10- A Escola acrescentou alguma contribuição na forma de perceberes e te relacionares com o teu meio, com as pessoas....? Comenta.
- 11- Qual teu projeto profissional e como pretendes exercê-lo?
- 12- Desejas acrescentar algo mais?

Questões para a A.P.M.

Gostaria que vocês, a partir do contato com diversos pais e alunos, relatassem a percepção destes quanto ao projeto político-pedagógico da Escola, tendo como referência:

- 1- Qual relação que os alunos estabelecem com a Escola? E com seu meio? Comenta.
- 2- A formação oferecida tem um caráter crítico frente a realidade? Comenta.

- 3- Os conteúdos têm utilidade e significação? Tanto em relação ao mundo do trabalho quanto ao exercício da cidadania... Comenta.
- 4- A formação ética é percebida nos atos cotidianos da escola? Comenta.
- 5- É possível apontar algumas atitudes cidadãs, derivadas da ação da Escola?
- 6- Qual diferencial da escola na vida das pessoas?
- 7- Qual a avaliação mais comum que ocorre entre pais e estudantes acerca da formação oferecida pela Escola?
- 8- Os pais são sujeitos ativos no cotidiano da Escola? Se não, o que poderia,deveria ser feito? Como poderiam tornar-se sujeitos ativos? Explicita.
- 9- Como órgão representativo, quais destaques (positivos e negativos) que a A.P.M. faz acerca da relação entre as intenções e a prática do projeto político-pedagógico, vivido na rotina escolar?