



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO- GESTEC**

GEORGETON CORREIA

Construindo um Projeto Político Pedagógico dialógico a partir de contribuições freireanas: Estudo de Caso Participante realizado na cidade de Madre de Deus, na Bahia



ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Processos Tecnológicos e Redes Sociais

LINHA TEMÁTICA: Tecnologias Aplicadas à Educação

**SALVADOR
DEZEMBRO – 2016**



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO- GESTEC**

GEORGETON CORREIA

Construindo um Projeto Político Pedagógico dialógico a partir de contribuições freireanas: Estudo de Caso Participante realizado na cidade de Madre de Deus, na Bahia

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação – GESTEC. Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, Temática: Tecnologias Aplicadas à Educação, do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTAÇÃO: PROF.^a DR.^a DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Processos Tecnológicos e Redes Sociais

LINHA TEMÁTICA: Tecnologias Aplicadas à Educação

**SALVADOR
DEZEMBRO – 2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO


“A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO SOB A ÓTICA FREIRIANA: ESTUDO DE CASO REALIZADO EM UMA ESCOLA DE MADRE DE DEUS - BA”

GEORGETON PIRES CORREIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 20 de dezembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



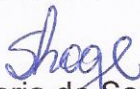
Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Antonio Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Profa. Dra. Maria do Socorro Castro Hage
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

DEDICATÓRIA

Meu Norte na vida foi uma matriarca com ares turrões, mas que amava ter a família ao redor de si. Se hoje me fosse dada a chance de dizer-lhe “*Olha, vó! Hoje sou um Mestre*”, decerto torceria o canto da boca ao dizer “*Hum, Hum! Alegria demais desperta o sono!!*” (embora por dentro estivesse estourando de orgulho).

Ainda que seus contornos tenham se desvanecido, um referencial continuará sendo sempre um referencial. Com você, **DONA DINDA** – que me serviu de inspiração para a carreira que escolhi, que abracei – compartilho esse pedacinho do meu sucesso.

Que sua memória nunca se apague!

AGRADECIMENTOS

Àqueles mais velhos que me precederam – os meus respeitos! – por fazerem de mim o que sou: muito obrigado!

À Prefeitura Municipal, aos colegas de trabalho e à Comunidade de Madre de Deus, a quem sirvo com orgulho: muito obrigado!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa TECINTED/UNEB, por me ensinarem enquanto aprendíamos juntos: muito obrigado!

Aos membros das bancas – de qualificação e defesa – pelo olhar cuidadoso e críticas indispensáveis à qualidade do trabalho: muito obrigado!

À professora Ana Lúcia Nunes Pereira, por me ensinar a ler Freire: muito obrigado!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Dídima Maria de Mello Andrade, pela paciência, dedicação e zelo com que me acompanhou: muito obrigado!

À minha família, pelo sangue que corre em minhas veias, meu reconhecimento por tão afortunada herança: muito obrigado!

Aos meus amigos, sem os quais eu decerto seria menos que metade de mim mesmo: muito obrigado!

A Charles Araújo, a melhor e mais acertada dentre todas as escolhas que já fiz na vida, pela cumplicidade e companheirismo: eu te amo!

Envolver-se seriamente na pesquisa implica, mais cedo ou mais tarde, pesquisar a si mesmo, ampliando a autoconsciência das limitações e possibilidades. O pesquisador não entra no seu campo de pesquisa como um elemento estável e fixo. Ele muda porque (ou quando) aprende. A escrita dos resultados é por isso também um exercício de autoescrever-se.

(STRECK, 2006, p. 271)

CORREIA, Georgeton Pires. **Construindo um Projeto Político Pedagógico dialógico a partir de contribuições freireanas**: Estudo de Caso Participante realizado na cidade de Madre de Deus, na Bahia. 2017. 115fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2017

RESUMO

O texto apresenta o registro originado a partir de um Estudo de Caso Participante conduzido no âmbito da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro, na cidade de Madre de Deus, na Bahia. A partir de suas inquietações sobre a carência de sistematização dos projetos existentes na escola o pesquisador, que também é um praticante servidor de carreira do município, propôs-se a desenvolver ação mobilizadora de autoformação continuada dentro da Escola, com fins à reelaboração de seu Projeto Político Pedagógico a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire. A metodologia encontra aporte teórico principalmente a partir da leitura de Yin (2001), e ANDRADE (2013). Para atender à necessidade de aprofundamento teórico sobre o Projeto Político Pedagógico, foram utilizadas influências de VEIGA(2002, 2012) e PADILHA (2002, 2004). Em função da densidade da literatura, destinou-se um capítulo inteiro à releitura de 05 (cinco) categorias teóricas presentes na leitura de FREIRE (1987, 1991, 2002). Como produto da intervenção, o autor apresenta sua contribuição como participante da redação coletiva do PPP da escola, tecendo algumas reflexões sobre a teoria da libertação e sua implicação com o processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico Dialógico.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico (PPP); Paulo Freire; Planejamento Dialógico; Práxis

CORREIA, Georgeton Pires. **Writing a Dialogical Pedagogical Political Project from Freirean contributions**: a Participant Case Study conducted in the city of Madre de Deus, Bahia. 2017. 115fls. Thesis (Master) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2017

ABSTRACT

The text presents the record made from a Participant Case Study conducted within the school Dejjair Maria Pinheiro Municipal, in the city of Madre de Deus, Bahia. Based on his concerns about the lack of systematization of the existing projects in the school, the researcher, who is also a practicing employee of the municipality, proposed to develop a mobilizing action of continuous self-training within the school, with the purpose of rewriting its Political Pedagogical Project from the theoretical contributions of Paulo Freire. The methodology finds theoretical support mainly from the reading of Yin (2001), and ANDRADE (2013). In order to attend the need for a theoretical study on the PPP subject he focused on the influence of VEIGA (2002, 2012) and PADILHA (2002, 2004). Due to the density of the literature, a whole chapter was devoted to 05 (five) theoretical categories presented in FREIRE's (1987, 1991, 2002) work. As a product of the intervention, the author presents his contribution as a participant in the collective writing of the school's PPP, weaving to some reflections on the theory of liberation and its implication with the process of collective construction of a Dialogical Political Pedagogical Project.

Keywords: Political Pedagogical Project (PPP); Paulo Freire; Dialogical Planning; Praxis

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

CME – Conselho Municipal de Educação

EMDPM – Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro

GESTEC - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IPEA – Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada

MCP – Movimento de Cultura Popular

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PP – Proposta Pedagógica

RLAM – Refinaria Landulpho Alves

RMEMD – Rede Municipal de Educação de Madre de Deus

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

TEMADRE – Terminal Marítimo da Petrobras Almirante Alves Câmara

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de Servidores lotados na EMDMP

Tabela 2: Descrição dos redatores do PPP

Tabela 3: Descrição dos encontros docentes sobre o PPP da EMDMP

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Pra começo de conversa	13
1.2 Traçando alguns contornos ao objeto da pesquisa	15
2. METODOLOGIA	20
2.1 Escolhendo a Abordagem	20
2.2 O Estudo de Caso Participante	23
2.3 O ambiente	28
2.3.1 Breve Caracterização da Cidade de Madre de Deus	28
2.3.2 A Rede Municipal de Educação de Madre de Deus	29
2.3.3 A Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro	30
2.4 Os sujeitos	33
2.4.1 Os Educadores	33
2.4.2 Os Educandos	34
2.5 O Percurso Metodológico	36
3. O QUE FAZ O PPP SER O PPP?	38
3.1 O PPP é Projeto, é Político e é Pedagógico	38
3.2 O PPP é práxis e acontece dentro/na escola	43
3.3 Planejamento Dialógico, PPP e Proposta Pedagógica – algumas distinções necessárias	48
4. DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO PARA O PPP: CINCO CATEGORIAS DE ANÁLISE INDISPENSÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DE UM PPP DIALÓGICO	54
4.1 Dialogar é Preciso	55
4.2 Sem Autonomia não há PPP	59
4.3 O Projeto é Político, sim!	63
4.4 O desenvolvimento da Criticidade é o fim da educação	67
4.5 O PPP é Práxis	71
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FREIRE E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO: O CAPÍTULO TEÓRICO DO PPP DA EMDMP	75
5.1 Educar pressupõe conscientização	77

5.2	Educar pressupõe desenvolvimento de cidadãos críticos	80
5.3	Educar pressupõe que seres humanos são seres históricos	91
5.4	Educar pressupõe a curiosidade como objetivo da educação.....	94
5.5	Educação é um ato político	98
5.6	Educação de acordo com princípios progressistas	99
5.7	Uma crítica à Educação Bancária	101
5.8	A Educação Problematizadora	103
5.9	O diálogo: cerne da Pedagogia da Libertação	105
5.10	A Pedagogia da Libertação acena para a nova EMDMP	107
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112

1. INTRODUÇÃO

A poucos dias da formatação da versão final desta dissertação, apenas 110 (cento e dez) publicações – das mais de 450.000 (quatrocentos e cinquenta mil) que compõem o acervo virtual – haviam sido registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) contendo as expressões “Projeto Político Pedagógico” no texto, de acordo com a ferramenta de busca do sistema. Dentre estas, havia, na data em que fiz a procura, apenas 12 (doze) que relacionavam as expressões “PPP” e “Freire”. Apenas 01 (uma) delas foi publicada a partir de pesquisa coordenada por uma instituição baiana.

A despeito do quanto pesquisadores escrevam sobre a temática do Projeto Político Pedagógico e do quanto se produza a partir do legado de Paulo Freire – Patrono da Educação no Brasil e agraciado com 41 (quarenta e um) títulos Doutor Honoris Causa em todo o mundo – o assunto simplesmente não se esgota. Nem se esgotam seus aspectos, elementos e categorias, os quais estão em constante e permanente processo de transformação. Debruçar-se com critério sobre uma temática é, portanto, sempre uma tarefa inovadora que tem a contribuir, a emancipar.

Particularmente, este texto que você, leitor, tem agora em mãos pertence a um contexto social, cultural e acadêmico bastante específico. Ele foi produzido por um profissional, professor, pesquisador e sujeito dotado tanto de uma historicidade quanto de uma história, com a qual se confundem os limites de condução da pesquisa a partir da qual ele – o texto, não o autor – foi redigido. Penso, assim, ser apropriado reservar algumas poucas páginas para uma breve apresentação.

1.1 Pra começo de conversa

O meu caminhar no mundo, desde que consigo recordar, esteve sempre envolvido com o cotidiano escolar. Em São Caetano, bairro popular de Salvador onde nasci, minha avó possuía uma escola privada que funcionava no andar térreo da casa onde morei boa parte de minha infância e adolescência.

Os céus não me agraciaram com uma boa memória. Essa carência privou-me de registrar algumas recordações que – acredito – teriam sido bastante úteis

quer para contar aos meus netos – se um dia (quem sabe?) eles vierem – quer para iniciar um texto que, ao registrar a execução de uma pesquisa, involuntariamente denunciará uma história de vida. A minha história de vida.

Sei dizer que não era nada fácil estudar em uma escola em que eu era o neto da dona/diretora. As expectativas sobre meu desempenho e sobre o meu comportamento eram as mais elevadas. Lembro – ainda que vagamente – de preencher minhas horas vagas na biblioteca da escola, menos porque era o comportamento esperado de mim, mais porque os colegas não aceitavam se misturar com o ‘nerd’ da escola.

Por quanto mais eu busque recordar, não consigo lembrar de registros negativos dessa aparente exclusão. A despeito do fato de eu não ser o mais popular entre os alunos da escola – ou, talvez mesmo, em função disso – tornei-me querido entre as professoras. O garoto prodígio que conseguia ler “corrido” aos cinco anos de idade poderia não ser muito bem aceito pelas outras crianças, mas era, decerto, requisitado no meio dos adultos – nem que fosse para se gabar, frente aos vizinhos.

Assim, passei boa parte de minha infância, dentro da Escola 25 de Dezembro, em meio a cenas de bastidores que não são comuns à maioria dos estudantes: elaboração de cadernos de planejamento, correções de provas, reuniões de pauta e organização do cotidiano escolar. Aprendi a ser professor antes da minha primeira aula de Didática. Pelo menos, é claro, a ser professor conforme estabelecia o entendimento de Dona Dinda, a dona/diretora da Escola 25 de Dezembro – e minha avó nas horas vagas.

Concluí o Ensino Médio aos dezesseis anos. No ano seguinte, ingressei numa graduação em “Tecnologias e Processamento de Dados”, faculdade que, à época – finais dos anos noventa – era sinônimo de garantia de empregabilidade. Apesar do esforço e das boas notas, me faltava algo. Acrescento a essa lacuna que eu percebia, um dado bastante contundente: aproximava-se o final do prazo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para que somente profissionais com graduação universitária estivesse à frente de séries iniciais do ensino fundamental. Na Escola 25 de Dezembro nenhuma das profissionais possuía graduação universitária (era final dos anos 90) e esse título seria necessário para que a Secretaria de Educação do Estado garantisse autorização de manutenção de seu funcionamento nos anos seguintes.

Então, aos vinte anos, prestei vestibular para o curso Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais, oferecido pelo Departamento de Educação Campus I da UNEB em 2000. De início, minha única intenção era garantir o diploma que me asseguraria a manutenção da empresa familiar e voltar, logo em seguida, ao curso que eu trancara. Eu acreditava àquela época que não havia nada mais distante de minhas aptidões e mais fora de minha sintonia pessoal como as disciplinas das Ciências Humanas que vi na matriz curricular do primeiro semestre do curso: Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc. Percebi, não muito tempo depois do início das aulas, que cometeria um ledor engano. Acabei me apaixonando pela faculdade de educação e adotando a carreira com o corpo e com a alma.

Concluí a graduação em 2004. Nos quatro anos seguintes experimentei a docência nos diversos segmentos: 1) Educação Infantil e Fundamental 1 na escola de vovó (como professor de Língua Inglesa e Coordenador); 2) Ensino Médio, com Prestador de Serviço Temporário na Escola Estadual Thalles de Azevedo e 3) docência superior, ensinando Metodologia da Alfabetização numa Instituição de Ensino Superior privada, em Salvador. Em 2008, recebi o convite para integrar a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dias D'Ávila, cidade da Região Metropolitana de Salvador.

Eis um dos momentos mais significativos da minha vida profissional, no que diz respeito à diversidade de conhecimentos adquiridos: trabalhei com levantamento e tabulação de indicadores oficiais, planejamento, elaboração de material informativo/educativo, desenvolvi trabalhos de ordem educativa/preventiva com/para as comunidades carentes, além de um sem fim de trabalhos técnicos ligados à assessoria do Gabinete do Secretário de Educação. Por fim, assumi, em 2013, a Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Madre de Deus, atividade profissional que desempenho até os dias de hoje e que serviu de berço à pesquisa que conduziu à elaboração do presente texto.

1.2 Traçando alguns contornos ao objeto da pesquisa

Registrar minha atuação profissional é requisito importante para a compreensão tanto do objeto da pesquisa que culminou com esta dissertação quanto da abordagem metodológica que escolhi. Sou coordenador pedagógico da

Rede Municipal de Ensino de Madre de Deus (RMEMD) desde o ano de 2010, tendo ingressado naquele ano através de concurso público para provimento de cargos da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Após o pleito para Prefeitos Municipais realizado em 2012, recebi o convite do recém-empossado Secretário Municipal de Educação para constituir uma Diretoria Pedagógica dentro da SEDUC, responsável pelo acompanhamento das 07 (sete) unidades escolares que compõem a RMEMD. No momento da elaboração deste projeto de pesquisa, portanto, dentre minhas atribuições profissionais figuram, justamente, conceber e articular programas de formação docente direcionados aos profissionais que atuam na rede municipal e promover, regularmente, fóruns de reflexão sobre o fazer pedagógico na sala de aula.

Desde que assumi o cargo, coordenei um sem número de reuniões¹ com coordenadores pedagógicos e professores da RMEMD nas quais tecemos algumas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem em nossas escolas, os baixos indicadores de rendimento de nossos alunos – a despeito dos esforços empreendidos tanto pelos docentes quanto pela administração – e os casos, cada vez mais preocupantes, de indisciplina escolar.

Numa dessas reuniões, apresentei o filme “Quando Sinto Que Já Sei²”, um vídeo documentário produzido pela Despertar Filmes, que registra depoimentos e entrevistas feitas com alunos, professores e pais que convivem com práticas educacionais inovadoras e de sucesso em todo o Brasil.

Tais reflexões têm nos conduzido, desde então, à necessidade de manter um fórum permanente de discussões sobre educação na contemporaneidade além de projetos educacionais que se aproximem das expectativas dos educandos atuais. Destacaram-se nessas discussões os professores da **Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro (EMDMP)**, por dois principais motivos.

Primeiro, em função do histórico vivido nos últimos três anos pela comunidade escolar, tendo a escola sido escolhida, pela gestão anterior, para concentrar todos os alunos em distorção idade/ano da rede municipal. Em janeiro de 2013, a maior parte do quadro docente da unidade foi relotada a partir de outras

¹ A Diretoria Pedagógica da SEDUC em Madre de Deus promove reuniões mensais com coordenadores pedagógicos e alguns professores sobre diversos aspectos pedagógicos das escolas que compõem a rede municipal de ensino.

² QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado. Produção de Raul Perez. Roteiro: Tiago Marinho. São Paulo: Despertar Filmes, 2014. (75 min.), son., color. Disponível em: <<https://vimeo.com/101830173>>. Acesso em: 25 maio 2015.

unidades de ensino do município, para que a escola – que antes só oferecia as séries iniciais do ensino fundamental – pudesse oferecer até as séries finais, em sistema de correção de distorção idade/ano. Esse processo (ao qual não precederam discussões com a comunidade) resultou na elaboração aligeirada de um Projeto Político Pedagógico, contando com a participação de quatro profissionais da rede municipal, apenas para fins de justificar a alteração de público atendido solicitada junto ao Conselho Municipal de Educação (CME). Nunca houve, portanto, relação de pertinência entre os professores da escola e o seu PPP.

À medida que foi amadurecendo a relação entre os professores, esse novo ambiente e os novos alunos, foram buscadas maneiras menos tradicionais de se aproximar da expectativa desses últimos. Assim, a escola ignorou o PPP escrito sem a participação do coletivo e diversos programas foram sendo criados, cada um por iniciativa de um professor ou um pequeno grupo deles. Hoje a escola possui pelo menos 4 projetos que lhe servem de eixo norteador, e nenhum deles está registrado no PPP da unidade. Por isso a necessidade de registrar – agora de forma coletiva, refletida, a partir de um grupo de discussão – em que base teórica se assentam as práticas docentes existentes na EMDMP.

Eis então o segundo motivo pelo qual os professores da EMDMP se destacaram nas discussões que mencionei anteriormente e o fator que serviu de gatilho detonador da minha curiosidade pela pesquisa que conduziu a este registro: **a carência de sistematização dos projetos desenvolvidos pelos professores da unidade escolar, atendendo à demanda dessa nova comunidade de alunos, bastante diferente do público outrora atendido pela unidade.**

Assim, ao final dos encontros pedagógicos de 2015, concordamos em reescrever, ao longo do ano de 2016, de forma colaborativa, o Projeto Político Pedagógico da EMDMP, ação que serviu de plano de fundo para a condução da pesquisa que ora me proponho registrar. Como Diretor Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Madre de Deus, é parte de minhas atribuições profissionais acompanhar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino que compõem a rede, buscando garantir – dentro do possível – uma unidade no entendimento da concepção de educação a ser praticada pela rede. Como pesquisador, propus-me a seguinte questão: **como é possível que a elaboração do Projeto Político Pedagógico se consolide, dentro de um ambiente escolar,**

em práxis verdadeira, a partir da contribuição teórica da pedagogia da libertação proposta por Paulo Freire?

A redação coletiva do Projeto Político Pedagógico da EMDMP, partindo de um espaço democrático de discussão e reflexões sobre as práticas docentes observadas na escola foi coordenada por mim, porquanto Diretor de Ensino da rede municipal. Paralelamente, com o devido consentimento dos sujeitos participantes, conduzi pesquisa acadêmica sobre as reflexões estabelecidas durante o processo.

No corpo do projeto da pesquisa, busco alertar o leitor para eventuais carências de distinções que se percebem entre a pesquisa e a minha atuação profissional. Trata-se de uma escolha proposital, porque não compreendo distinções – senão didáticas – entre as mesmas. É comum que ambos os trabalhos – o do profissional e o do pesquisador – tenham a linha que os separa parcialmente dissolvida, pontilhada, em diversas ocasiões, já que ambos ocorrem ao mesmo tempo, num mesmo espaço, irmanadamente.

Como aluno do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), aproveite-me da articulação orgânica – possibilitada pelas características do programa – entre a prática profissional que possuo, advinda de quase 10 anos de experiência compondo equipe técnica de Secretarias Municipais de Educação e a teoria com que pretendo alicerçar a minha prática doravante. Essa inclusão qualificada de um praticante em um meio de acadêmicos não deixa de ser uma provocação do programa. Ao permitir a colaboração, em um mesmo ambiente, entre acadêmicos e profissionais não acadêmicos que buscam a Universidade para iluminar suas práticas com teorias apropriadas, revela-se a expectativa de avançar das práticas acadêmicas tradicionais em direção a uma nova maneira de se conceber a pós-graduação.

No Capítulo 1, o leitor encontrará algumas reflexões que estabeleci no momento de selecionar uma abordagem metodológica para me aproximar do objeto dessa pesquisa. Utilizei o conceito de Estudo de Caso Participante para chegar a um delineamento que considerei adequado como estratégia de abordagem do objeto proposto. Ali estão registrados, ainda, o campus da intervenção, registros para melhor compreensão dos sujeitos participantes, do ambiente da pesquisa e afins.

O Capítulo 2 nasceu da necessidade de sistematizar minhas leituras acerca do tema central da pesquisa que culminou no registro desta dissertação – o Projeto Político Pedagógico – seus contornos conceituais segundo a contribuição teórica da

professora Ilma Veiga(2002; 2012). Ali, busquei registrar distinções e relações entre as três dimensões que compõem o PPP de uma escola (Projeto / Político / Pedagógico), considerando-as como instâncias distintas, embora intimamente imbricadas. Mas além, reforço a asserção de PPP enquanto práxis, apontando pontos de interseção com o ambiente escolar e a prática pedagógica. Em seguida, discuto sobre os conceitos de Planejamento Dialógico, Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica (PP) da escola conforme a contribuição do professor Paulo Roberto Padilha (2002).

O Capítulo 3 pretende atender à lacuna, que percebi ao longo do caminho da pesquisa, de aprofundar algumas categorias teóricas presentes na literatura freireana. A fim de não “me perder” na vastidão da obra do Patrono da Educação Brasileira, elegi 05 (cinco) categorias de análise teórica para lançar foco e articular com o cerne da pesquisa. Assim, apresento ali minha compreensão acerca do **Diálogo** – compreendido como constitutivo da natureza humana, não apenas como uma necessidade desta – da **Autonomia** – capacidade de reconstruir o que lhe é ensinado – da **Política** – dimensão do PPP apresentada por VEIGA (2002) que mais se articula com a contribuição freireana – da **Criticidade** – compreendida por mim como objetivo final da educação libertadora – e, por fim, da **Práxis** – a impossibilidade de separar o trabalho intelectual do trabalho prático material.

Como demanda do GESTEC/UNEB, era necessário apresentar, ainda, um “produto” que materializasse a contribuição da pesquisa acadêmica ao espaço, ao ambiente em que ela foi conduzida. Esse aspecto de responsabilidade social está expresso no Capítulo 4, o qual é parte do Referencial Teórico do novo PPP da EMDMP.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma breve avaliação desse a elaboração dos objetivos das pesquisas até a consecução do “produto” dela decorrente, passando pela experiência de relacionar prática profissional e pesquisa acadêmica, finalizando com perspectivas e possibilidades que, compreendo, se descortinam a partir desta dissertação.

2. METODOLOGIA

Um dos principais problemas que se apresentaram a mim, um neófito pesquisador, no início da condução desta pesquisa refere-se precisamente à escolha da abordagem metodológica de que lancei mão durante todo o processo. Essa angústia é mais que justificada porque de tal escolha esperava-se, sobretudo, que espelhasse a afinidade dos procedimentos metodológicos a serem utilizados com o recorte dado ao objeto que estabeleci para a pesquisa. De outra maneira, a pesquisa poderia incorrer em incongruências conceituais que eventualmente desqualificariam todo o trabalho de pesquisa realizado.

Essa escolha foi realizada a partir da definição dos objetivos e questões levantados pelo recorte do fenômeno que eu desejava pesquisar – enquanto membro atuante de uma comunidade – e, também, a partir da minha trajetória, vivência de leituras e, sobretudo, atuação profissional. Aliás, neste ponto é preciso que se deixe claro que, por se tratar de uma pesquisa conduzida dentro do ambiente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – em cujos princípios figuram a relevância dos “produtos finais” das pesquisas ao exercício profissional de cada pesquisador –, preferi optar por uma forma de abordagem ao objeto que propositalmente se relacionasse intencionalmente com a minha prática profissional.

2.1 Escolhendo a Abordagem

Pesquisar sobre alguma coisa é procurar obter algum tipo de conhecimento sobre esse “algo”. Essa definição tão alargada do vocábulo permite que o utilizemos nas mais variadas acepções. Gatti (2007), contudo, alerta para um detalhe importante quando tratamos de pesquisas para fins acadêmicos: é preciso que pesquisas realizadas em universidades busquem um tipo de conhecimento que “ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2007,p.9). Assim, o ato de pesquisar busca, sobretudo, compreender com profundidade aquilo que, a princípio, só se nos apresenta superficialmente.

Era preciso, portanto, eleger uma abordagem metodológica que desse conta, minimamente, de revestir a pesquisa de algumas características que lhe conferisse razoável segurança quanto ao “produto” final que virá a registrar.

Chamo aqui atenção para um detalhe, e novamente obrigo-me a fazê-lo em nome da honestidade com que pretendi conduzir cada etapa desta investigação: no momento da redação do projeto que precedeu a condução da pesquisa, eu não tinha absoluta certeza quanto ao produto final que dela resultaria. Isso porque concebo o projeto como um contínuo “em processo”. Penso que ele sempre se reconstrua, que se (re)transforme a todo o tempo. Se o pesquisador recorta um objeto e elege uma abordagem metodológica ‘a priori’, tão somente o faz por uma questão de didática. Caso contrário não haveria escrita de texto, nem produtos conclusos, nem dissertações, nem publicações científicas. O mérito de um projeto de pesquisa – como aquele que apresentei antes deste texto final – é, em sua condição de “em processo”, servir de devir, de mobilizador, de indicador de outros projetos, de outras ações, relacionadas – ou não – ao objeto que fora proposto.

O método foi eleito pelo recorte dado ao fenômeno que desejava observar. Emergiu dele. E como esse recorte é fluido, é esperado que o primeiro também o seja. Entretanto, é preciso evitar que, em meio a tanta flexibilidade que propus, o resultado dessa pesquisa não incorresse justamente nos trabalhos criticados por Gatti, de caráter meramente descritivo, “verdadeiras estórias para uma boa mesa de bar” (GATTI, 2007, p.55)? Nesse sentido, lhe faz coro Macedo (2009), ao opinar:

Não podemos chamar de estudos científicos e acadêmicos rigorosos a enxurrada de monografias, dissertações e teses que perderam por completo o compromisso com os dispositivos e valores epistemológicos, metodológicos, comunitária e publicamente constituídos como valorosos, e que possibilitam às pesquisas a inserção na responsabilização/legitimação qualitativa da instituição universitária, onde, por exemplo, deve haver um compromisso inarredável com a formação qualificada do pesquisador ou do professor-pesquisador. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 79)

Vem daí a necessidade de que eu apresente algumas referências que me serviram de companheiras nessa caminhada de “aprender a fazer pesquisa”. Ainda, preciso registrar que o leitor eventualmente perceberá tratar-se de muito tênue a linha que divide a minha atuação enquanto pesquisador e enquanto profissional. A manutenção desse fator é proposital, uma vez que não compreendo distinções – senão didáticas – entre as mesmas. Não é raro que ambos os trabalhos – o do

profissional e o do pesquisador – apresentem interseções em diversas instâncias. Aliás, em se tratando de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), essa característica é mais que admitida: é desejável. Também por esse motivo preferi executar toda a escrita em primeira pessoa: ser-me-ia impossível redigir em terceira pessoa, como se não fosse eu parte integrante da pesquisa, um de seus sujeitos.

Ainda sobre essa matéria, é preciso que eu registre as contribuições que me foram feitas a partir da leitura de Feyerabend (2007). Para ele, a objetividade e o racionalismo da ciência atual são uma “quimera”. Com sua crítica à rigidez e ao rigor do método científico, esforça-se para apresentar, na pior das hipóteses, sua aspiração metafísica e seu desejo de descobrir princípios e fatos imutáveis de tudo que existe ou de partes exploradas do que é existente.

Feyerabend busca mostrar que a ciência limita a liberdade humana e a espontaneidade criativa. “A uniformidade” – postula – “prejudica o seu poder crítico [referindo-se à ciência]”, além de ameaçar “o livre desenvolvimento do indivíduo” (FEYERABEND, 2007, p. 51). O autor não observa a racionalidade científica e o conhecimento do aspecto de sua capacidade técnica, como faz o conhecimento. Ele considera o conhecimento como um dos muitos instrumentos de relacionamento do homem com o ambiente e com o mundo. Como tal, o conhecimento não único, nem dissociado de erros. Ele busca relativizar a racionalidade científica a partir de um conjunto de considerações, a saber: a observação de sua história; o fato de possuir uma existência num tempo e espaço; a tradição de que é originada; o fato de que ela se modifica constantemente e, em conjunto com seu desenvolvimento e o desenvolvimento da tecnologia, alterar suas formas e os conteúdos de manifestação mais rapidamente.

Foi somente, portanto, após a constatação de que “toda a metodologia, até mesmo as mais óbvias, tem seus limites. (FEYERABEND, 2007, p. 49)”, que eu me senti autorizado a executar uma escolha, em detrimento de todas as outras possibilidades não contempladas.

2.2 O Estudo de Caso Participante

A ideia de promover uma reelaboração do Projeto Político pedagógico da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro foi uma decisão coletiva, um desejo manifesto por uma comunidade de docentes da instituição, incomodados pela carência de relação entre o registro chamado “Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro” e as práticas educativas vividas cotidianamente, hoje, na instituição.

Percebi, então, que o problema apresentado apontava para a escolha de uma abordagem metodológica que trouxesse, em seu âmago, a concepção de uma relação dialética entre ambos: o fazer- pesquisa e a reflexão sobre a ação. Um tipo de abordagem que partisse do pressuposto de que é inconcebível que se compreenda a pesquisa destacada de sua função política de transformação da realidade.

Por um lado, era preciso eleger uma metodologia que viabilizasse a pesquisa sobre a própria prática docente, a construção de novas concepções conceituais e ressignificação de esquemas cognitivos já sedimentados produzindo, desta maneira, novos compromissos políticos e críticos com a realidade que nos acerca. Especificamente em se tratando do campo educacional, o Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa comumente adotada em função da inegável relevância de seu caráter pedagógico, posto que permite aos sujeitos envolvidos a consecução deste objetivo.

Do outro lado da moeda, não seria suficiente atender a essa demanda sem que a pesquisa tivesse fulcro na realidade da unidade escolar, que contasse com o envolvimento de toda sua comunidade, com objetivo ulterior de transformação de uma dada situação pré-estabelecida. A necessidade de atender a essas exigências concomitantemente conduziu à seleção do Estudo de Caso Participante como abordagem de inspiração qualitativa para me aproximar do recorte que estabeleci para ser o cerne desta pesquisa.

Como pesquisador iniciante e, portanto, não familiarizado com a metodologia de Estudo de Caso, busquei desconstruir um mal-entendido sobre o que um estudo de caso é e como ele, como uma forma de pesquisa qualitativa, pode fornecer importantes subsídios à prática profissional ou à tomada de decisões baseadas em evidências quer no ambiente educacional, quer no ambiente político. Um rigoroso

estudo de caso qualitativo consegue proporcionar a pesquisadores a oportunidade de explorar ou descrever um fenômeno dentro do contexto onde ocorre, usando uma variedade de fontes de dados. Isso garante que a questão não seja explorada através de uma lente, mas de uma variedade de lentes que permitam múltiplas facetas do fenômeno a ser revelado e compreendido.

O Estudo de Caso permite ao pesquisador explorar indivíduos ou organizações, intervenções das mais simples às mais complexas, relacionamentos, comunidades ou programas (Cf. Yin, 2001) e apoia a desconstrução e a subsequente reconstrução de vários fenômenos. Uma de suas vantagens é a estreita colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao permitir a esses últimos contar suas histórias de vida, através das quais descrevem suas visões de realidade e permitem ao pesquisador melhor compreender as ações dos participantes.

Para Yin (2001), deve-se considerar lançar mão de um estudo de caso quando: a) o foco do estudo é responder a perguntas do tipo "como" e "porquê"; b) não se pode manipular o comportamento das pessoas envolvidas no estudo; c) se pretende cobrir condições contextuais, porque o pesquisador acredita que elas sejam relevantes para o fenômeno em estudo; ou d) os limites não são claros entre o fenômeno e o contexto. A justificativa para a realização de análise qualitativa decorre da observação de que, dada a capacidade humana de falar, o objeto de compreender um fenômeno do ponto de vista dos atores é em grande parte perdido quando os dados textuais são quantificados .

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. (...) o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p.27)

Para o autor, adotar o estudo de caso como abordagem a uma pesquisa em educação significa investigar um fenômeno contemporâneo (ou um recorte feito a esse fenômeno) dentro contexto no qual está inserido, na vida real. Mais especialmente se advoga tal estratégia quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. Pergunto-me: não parece ser esse exatamente o caso em questão?

Assim, a justificativa para a escolha encontrou suas bases nas possibilidades que ela oferece de se explicar os vínculos causais percebidos durante a intervenção – a condução de um processo coletivo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar – os quais seriam complexos demais para outras estratégias, por exemplo, do tipo experimentais – já que não há variáveis, nesse contexto, que possam ser isoladas, controladas. Ainda, ela permitiu descrever a intervenção dentro do contexto em que ela esteve inserida – o cotidiano dos professores, alunos e demais envolvidos.

O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que se concentra na compreensão de um fenômeno dentro do seu ambiente contextual. É preciso prestar bastante atenção às condições contextuais, consideradas como altamente relevantes para o fenômeno a ser investigado, ao contrário de outras abordagens que se propõem a separar o fenômeno de seu contexto e se concentrar em uma série de variáveis. É, portanto, a estratégia de pesquisa preferida quando o fenômeno não pode ser divorciado do seu contexto e quando o foco está em eventos contemporâneos e a experiência dos atores é um dado importante.

Como mencionei anteriormente, a linha que me separa, enquanto pesquisador, da minha atuação profissional é demasiado tênue: ambas ocorrem ao mesmo tempo, num mesmo espaço, irmanadamente. É justamente essa sensação de permeabilidade entre as atuações que me impulsiona para uma abordagem metodológica que transcenda as definições tradicionalmente sedimentadas.

Como resposta eficiente a essa minha angústia, localizei na tese de Andrade (2013) a abordagem metodológica que decidi adotar para a minha pesquisa: um Estudo de Caso Participante, uma abordagem metodológica que “se traduz no imbricamento da pesquisa participante e o Estudo de Caso, propriamente dito” (ANDRADE, 2013, p.42).

Para Brandão (2006), a pesquisa participante é voltada para planejar e conduzir o processo de pesquisa juntamente com as demais pessoas que compõem o estudo em si. Consequentemente, isso significa que o objetivo da problematização e das questões de pesquisa se desenvolvem a partir da convergência de duas perspectivas: a da ciência e da prática. Uma pesquisa é participante não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobramentos através da participação ativa e crescente

desses atores. No melhor dos casos, ambos os lados se beneficiam do processo de investigação. Ele assevera:

A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, criativo, participativo, corresponsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p.24)

O processo de pesquisa participativa permite aos co-pesquisadores dar um passo atrás, distanciar-se de suas rotinas familiares, formas de interação e relações de poder, a fim de se questionar e repensar fundamentalmente as interpretações estabelecidas de situações e estratégias. Freire (2002) chamou de “distanciamento epistemológico” a esse olhar crítico e didático sobre suas próprias ações, com a finalidade última de aprimorá-las.

No entanto, a convergência das perspectivas da pesquisa e da prática não acontece simplesmente por tomar a decisão de realizar a pesquisa participativa. Pelo contrário, é um processo muito exigente, que evolui à medida que as duas esferas de ação (a pesquisa e a prática) se encontram, interagem e desenvolvem uma compreensão mútua.

O Estudo de Caso Participante pode ser associado aos métodos qualitativos, uma vez que os dados recolhidos através dessa abordagem tendem a ser predominantemente qualitativos. Trata-se de um tipo de pesquisa potencialmente gratificante, mas que apresenta desafios únicos para o pesquisador. Ela oferece a oportunidade de obter uma visão única sobre a organização ou um grupo social. Apresenta-se, nesse cenário, como uma abordagem metodológica muito poderosa, embora comumente apresente ao pesquisador desafios únicos, que incluem acesso ao ambiente da pesquisa, o desempenho de um papel aceitável ao grupo social, precisão na avaliação do efeito que sua presença tem sobre os demais sujeitos da pesquisa e a maneira de lidar com a análise e relatório das descobertas feitas, de modo a não comprometer o rigor e a objetividade da pesquisa.

No meu caso, em particular, parte desses desafios já estavam contornados desde antes do início da intervenção, considerando dois fatores bastante pontuais. Por um lado, a condição de coordenador pedagógico da rede municipal de ensino revestia-me de legitimidade para a ação proposta, a saber, a condução do processo de escrita do PPP. Por outro, o participar da comunidade escolar, como profissional

concurado e colega dos demais participantes, fazia com que a legitimidade conferida pelo cargo que ocupo na SEDUC de Madre de Deus seja reconhecida (em vez de refutada ou antipatizada) entre os meus pares.

Contudo, inevitavelmente o Estudo de Caso participante levantava dilemas éticos: por exemplo, a investigação não podia ser conduzida de forma velada. Assim, todos os participantes estiveram cientes da natureza da pesquisa em condução, da natureza e do alcance da investigação. Por outro lado, o caráter participativo transporta com ele a preocupação de que a presença do investigador possa influenciar a forma como se comportam os demais sujeitos da pesquisa. Num extremo, os participantes podem suspeitar da intenção do pesquisador e adotar postura de reluta em participar. Noutra, podem estar ansiosos para agradar e com isso, maquiar suas próprias impressões, eventuais preconceitos, etc. A relação pessoal entre pesquisador e demais sujeitos também podem influenciar a interação e todos esses fatores devem ser levados em conta na condução do trabalho de campo. Cabe ao pesquisador construir uma relação baseada na confiança e esforço colaborativo com fins à manutenção da máxima objetividade possível, dentro do contexto proposto.

Ser-me-ia, porém, impossível fugir a um terceiro desafio comumente apresentado aos pesquisadores que se utilizam do Estudo de Caso Participante como abordagem metodológica: relatá-lo. Relatar um estudo de caso pode ser uma tarefa difícil para qualquer pesquisador, devido à natureza complexa desta abordagem. É difícil relatar os resultados de uma forma concisa, mas mesmo assim é responsabilidade do pesquisador converter um fenômeno complexo em um formato textual facilmente compreendido pelo leitor. O objetivo do relatório é descrever o estudo de uma forma tão abrangente que permita ao leitor sentir como se tivesse sido um participante ativo na pesquisa e julgar se os resultados do estudo poderiam ou não ser aplicados à sua própria situação. É importante que se descreva o contexto em que o fenômeno ocorre, bem como o próprio fenômeno.

Não há uma única maneira correta de relatar um caso de estudo. Apenas para fins de exemplificação, cito duas formas possíveis, que são contar ao leitor uma história, ou apresentar um relatório cronológico. A armadilha em que pesquisadores iniciantes podem cair (e buscarei me esquivar destas) é se distrair em meio à abundância de dados coletados e não escolher de forma apropriada entre os que são necessários à pesquisa e aqueles que são supérfluos. Dessa maneira, procurei

estabelecer constantes paralelos entre os objetivos propostos no início da pesquisa e o texto apresentado no capítulo que falará sobre a intervenção.

2.3 O ambiente

2.3.1 Breve Caracterização da Cidade de Madre de Deus

A ilha de Cururupeba – assim chamavam os Tupinambá à extensão territorial hoje conhecida como Madre de Deus – era integrante da Capitania Hereditária de Francisco Pereira Coutinho, que lhe fora doada por D. João III para que a explorasse e colonizasse. Cururupeba era um importante cacique da região que resistiu aos intentos de Coutinho. Em 1559, Mém de Sá, o terceiro Governador Geral da Colônia, derrotou e expulsou os índios da ilha e, desde então, sua população vem sendo composta exclusivamente por brancos e negros.

Em 1696, a Ilha de Cururupeba passa à condição de distrito do município de Salvador, sendo denominada Madre de Deus do Boqueirão. Entre o final do século XVII e o final do século XX, o distrito pertenceu ora ao município de São Francisco do Conde, ora a Salvador, de quem se emancipou no ano de 1988, elevando-se à condição de município, tendo como ato oficial a Lei Estadual N. 5016 de 13 de junho de 1989.

Localizado na porção norte da Baía de Todos os Santos, possui uma área de 32,201 Km² (IBGE, 2016) configurando-se como um dos menores municípios do Estado da Bahia. A ilha, distante 61Km da capital do Estado – é ligada ao continente por meio de uma ponte construída no fim dos anos cinquenta, com a criação, do Terminal Marítimo da Petrobras Almirante Alves Câmara (TEMADRE) para escoamento de produtos derivados do petróleo, produzidos pela Refinaria Landulpho Alves (RLAM).

Seu clima é predominantemente tropical atlântico, com índices pluviométricos regulares ao longo do ano e com temperatura média anual em torno de 30° C. Quase metade da extensão territorial de Madre de Deus é, atualmente, tomada por Instalações industriais (gasodutos, tanques de armazenamento, etc.) que causam grande impacto e risco tanto para o meio ambiente quanto para a

população do município. É um paraíso tropical rodeado de gigantescas estruturas de aço pesado.

A população madredeusense estimada em 2016 era de pouco mais de 20 mil habitantes, constituindo uma densidade demográfica de 539,61 habitantes/Km² (IBGE, 2016). Os resultados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 mostraram claramente que a população de Madre de Deus, como a do Brasil, caminha rumo à predominância de uma população adulta e idosa. No censo de 2010, a estimativa da população adulta e idosa de Madre de Deus é de 10.038 habitantes, um percentual de 57,76%.

De acordo com o IPEA (2016) em 2010, o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de Madre de Deus foi de 0,708, situando-se na faixa de alto desenvolvimento humano. Entre 1991 e 2010 a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,36), seguida por Longevidade (0,181) e por Renda (0,13).

Entre 1991 e 2010, o IDHM passou de 0,467 em 1991 para 0,708 em 2010, envolvendo uma taxa de crescimento de 51,61% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47%) e abaixo da média de crescimento estadual (70%). Configurando assim a redução da distância entre o IDHM e o limite máximo do índice em torno de 45,22% entre 1991 e 2010. Madre de Deus ocupa a 7ª posição em relação aos outros municípios da Bahia.

A cidade de Madre de Deus tem um PIB (Produto Interno Bruto) de R\$ 282.744,00, apresentando uma renda per capita de R\$ 16.264,62 (IBGE, 2010). A renda média da população residente em 2010 era de R\$ 517,74 (IBGE, 2010). O percentual da população que estava na extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00) recuou de 19,27% em 1991 para 8,57% em 2000, mas voltou a avançar em 2010 ficando em 11,92% da população municipal. A porcentagem de pobres era de 45,04% em 1991, recuando em 2010 para 22,34% dos residentes.

2.3.2 A Rede Municipal de Educação de Madre de Deus

O Sistema Municipal de Ensino foi organizado através da Lei Municipal Nº 583/2013, de 07 de novembro de 2013, que definiu a estrutura da Secretaria

Municipal de Educação e a disposição dos Órgãos Colegiados, a saber: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselho do FUNDEB e Conselhos Escolares das Unidades Escolares.

Atualmente, o município de Madre de Deus possui dezesseis escolas, sendo uma escola estadual (Colégio Estadual Prof. Antonio Balbino), uma escola comunitária (Centro Comunitário Cristo Rei), uma instituição filantrópica (APAE-Madre de Deus), sete escolas privadas (Escola Gente Inocente, Colégio Wallon, Escola Imaculada Conceição, Escolinha Gileade, Escola Brasiletrado, Escolinha da Nana e Pequenino Jesus); e sete escolas municipais (Complexo de Educação Municipal Professor Magalhães Netto, Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro, Escola Municipal Nossa Senhora Madre de Deus, Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães, Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães, Escola Municipal de Maria Guarda e Escola Municipal Espaço do Saber). As sete escolas municipais atendem, hoje, a pouco menos de 3.000 alunos, a partir dos 4 anos de idade.

Segundo o PNUD (2016), a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola atingiu o índice de 99,25% das crianças do município. Já a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental ou com o fundamental completo foi de 86,70%. Por sua vez, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo era de 48,86%.

A proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo foi de 32,59%. Enquanto que, em 2000, a taxa de escolarização líquida (IBGE, 2000) no município de Madre de Deus para o ensino fundamental (crianças entre 7 a 14 anos) era de 83%, já para o Ensino Médio (jovens entre 15 a 17 anos), era de apenas 19,80%. O município de Madre de Deus em 2010 apresentava 9,52 anos esperados de estudo para a sua população (PNUD, 2016).

2.3.3 A Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro

Em finais dos anos noventa, um expoente social na cidade, figura respeitada, professora e educadora conhecida pela sua dedicação e atuação na área educacional na cidade de Madre de Deus teve seu trabalho reconhecido e homenageado através da utilização da escola que leva seu nome: Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro.

A escola foi inaugurada em 05/06/1997 e desde então, atua na cidade como uma Instituição de Ensino Pública. No início atendia apenas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir do ano de 2013, com o reordenamento da Rede Municipal, a escola passou a atender os alunos em distorção idade/série com alunos em idade acima de 14 anos e abaixo de 18 anos.

A partir do ano de 2013, pode-se observar grandes desafios enfrentados pela escola como: o baixo desempenho dos alunos, a insatisfação dos professores diante de tal cenário, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos. Assim, houve a necessidade da mudança da metodologia adotada diante da nova realidade que se apresentava na escola. Os planejamentos realizados em conjunto passaram a contemplar a realidade da clientela e todo corpo docente grandes discursões sobre o processo avaliativo necessário e contemplativo às dificuldades de acordo com o perfil de seus estudantes.

No ano de 2015 diversos projetos individualizados ganharam corpo e apoio da comunidade escolar, da comunidade local e da Gestão Pública com alto investimento em recursos digitais e de comunicação. A partir, de então, a organização didático-pedagógica da escola passa por reestruturações com relação às temáticas que deverão ser adotadas diante do perfil do público atendido e das competências e habilidades necessárias ao mesmo. Diante de tal realidade, a necessidade de uma ação multidisciplinar pela equipe de Gestão pedagógica que resultem em transposições didáticas é destacada pela equipe de docentes. Por este motivo, estão sendo possibilitados momentos de reflexão diante do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

A Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro, atuou, ao longo do ano de 2016, com as modalidades do Ensino Fundamental de Nove Anos e Aceleração da Aprendizagem nos segmentos das Séries Iniciais (1º ao 5º ano) com turmas de Nível A, B e C para as séries do 3º, 4º e 5º, respectivamente. Nas Séries Finais – Aceleração³ (5ª à 8ª séries) a organização das turmas acontece através do seguinte agrupamento: Aceleração I – 6º/7º anos e Aceleração II – 7ª/8ª séries.

³ O curso chamado de “Aceleração” foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Madre de Deus e pretende atender à demanda imposta por alunos com mais de 02 (dois) anos de distância entre sua idade e aquela considerada ideal para a série em que estavam matriculados. À época da condução da pesquisa, estávamos no último ano de funcionamento do projeto, que começa a ser extinto a partir de 2017.

A Instituição possui uma estrutura de bom nível onde se pode encontrar: 01 pátio interno, 05 banheiros, 01 portaria, 01 cozinha com refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 sala de professor compartilhada com a Biblioteca, 01 almoxarifado, 01 dispensa e 09 salas de aula com formação para atender 18 turmas divididas em igual quantidade nos turnos matutino e vespertino. A escola possui projetos de implantação para sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem como do Laboratório de informática e Ciências. O quadro de distribuição de recursos humanos se apresenta com 03 Gestores, sendo um Diretor e dois Vice-diretores, 03 Coordenadores Pedagógicos, 43 docentes, 08 administrativos e 23 funcionários de apoio, totalizando 83 funcionários para um total de 416 alunos, divididos para os dois turnos de funcionamento. No turno matutino 241 alunos ocupam o espaço escolar e mais 175 no vespertino com uma média de 20 alunos por turma e numa faixa-etária de 09 a 17 anos.

A ação educativa da Escola Deijair baseia-se numa concepção de futuro onde sua Visão de Educação é tornar-se uma escola de referência no município e no Estado, voltada para a qualidade dos serviços prestados ao corpo discente. Assim, sua missão pauta-se no respeito às diversidades e na garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola e numa formação consciente de seus direitos e deveres de modo, a capacitá-los no agir em busca da transformação da sociedade. Essa missão atende os critérios de competências e habilidades previstos na LDB 9394/96 que faz referência à formação do indivíduo.

Dessa forma, a proposta pedagógica da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro fundamenta-se, ao menos na análise do Projeto Político Pedagógico registrado junto ao Conselho Municipal de Educação, na proposta sociointeracionista com bases relacionadas à adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras que resultem no desenvolvimento global do educando. As metodologias de trabalho utilizadas nas turmas dos estudantes que se encontram com defasagem na relação entre a idade e a série/ano de sua escolarização possui foco nas aprendizagens significativas, contextualizadas e interdisciplinares que possibilitam aos seus estudantes e professores construir conhecimentos baseados nas questões que emergem em seu contexto social, formativo e cultural.

O objetivo registrado da EMDMP é a promoção da recuperação da trajetória dos alunos em situação de defasagem através de uma proposta de aceleração da

aprendizagem, que lhes possibilite avanços reais e a ampliação dos seus conhecimentos numa perspectiva social, pedagógica, política e cultural, respeitando as diferenças, promovendo a formação integral do sujeito e reintegrando-os no percurso regular normal.

2.4 Os sujeitos

2.4.1 Os Educadores

De acordo com os resultados divulgados na Prova Brasil de 2013, a Escola Deijair possui 33,30% do seu quadro de Docentes com formação para os anos iniciais e 59% para anos finais. O perfil dos professores compreende a educação como um fenômeno social e universal, onde se considera a atividade humana necessária ao exercício da cidadania. A maior parte deles possui cursos de Especialização já concluídos ou a concluir e atuam na Instituição há quatro anos ou mais. A maioria deles tem seu status assegurado por concurso público com Plano de Carreira estabelecido como um dos melhores do país.

A unidade Escolar possui 86 (oitenta e seis) servidores públicos municipais, assim organizados:

Cargo	Quantitativo
Auxiliar Administrativo	8
Auxiliar de Serviços Gerais	18
Vigilante	4
Coordenador Pedagógico	5
Porteiro	2
Auxiliares de Disciplina	9
Prof. Anos Iniciais	7
Diretor	1
Vice-Diretor	2
Professor Anos Finais	30
Total →	86

Tabela 1: Quantitativo de Servidores lotados na EMDMP

Fonte: SEDUC – Secretaria Municipal de Educação (2016)

2.4.2 Os Educandos

A Unidade Escolar atende uma comunidade de nível sócio- econômico médio-baixo residente nos setores circunvizinhos ao Colégio. De acordo com os resultados divulgados da Prova Brasil 2013⁴, a classificação socioeconômica dos alunos matriculados está no Grupo 4 dos indicadores sociais. Estes alunos são oriundos de famílias de pescadores, marisqueiras, comerciantes formais e informais, servidores públicos, trabalhadores do setor industrial e comercial de Madre de Deus.

De acordo com o Questionário Sócio Econômico que acompanhou a Prova Brasil em 2013, quanto à divisão de gêneros, o número de alunos da escola é bastante equilibrado: são 47% alunos do sexo masculino e 53% do sexo feminino. Pouco mais da metade dos estudantes (51%) se considera pardo, 17% brancos, 10% pretos, 8% indígenas, 3% amarelos e 11% não sabem opinar. Mais de 45% moram com mais 4 ou 5 pessoas em sua residência. Quase a metade dos alunos (47%) nunca foi ao cinema. 70% deles nunca foram a um museu.

Quanto à prática pedagógica, os níveis de aprendizagem se apresentam de modo heterogêneo com elevadas taxas de distorção idade/série, alto nível de evasão e repetência, baixo rendimento, indisciplina, desinteresse do processo ensino-aprendizagem e pouca participação. Assim, a EMDMP sentiu a necessidade de estabelecer metas de excelência que priorizasse a superação de tais deficiências configurada nos resultados divulgados da Prova Brasil nos últimos anos onde seus alunos apresentaram média de proficiência cerca de 35 pontos abaixo da média das escolas similares e mais de 50 pontos abaixo das escolas nacionais.

Não se pode esquecer e evidenciar a relação da comunidade e dos responsáveis dos alunos que, em sua grande maioria, não participam da vida escolar e não atuam junto à escola nos encontros com professores.

2.4.3 Os redatores

Seria virtualmente impossível contar com a participação de todos os profissionais da escola no processo de escrita propriamente dita do Projeto Político Pedagógico. Por isso, contamos com a participação de 02 (dois) professores além

⁴ Ver dados da Prova Brasil 2013 divulgados em <http://goo.gl/eC3IMz>

da Coordenadora Pedagógica da Unidade para, com a minha contribuição, elaborarmos o PPP. Esse grupo – ao qual chamamos de “redatores” – teve a obrigação de se reunir aos demais membros da comunidade, nos encontros pré-agendados para elaboração do PPP. Nessas ocasiões, foram estudados textos selecionados em coletivo, para a elaboração do capítulo de fundamentação teórica do PPP, que compõe o último capítulo desta dissertação.

É importante registrar que parte do processo de construção do texto consistia na validação de sua relevância pelos demais membros da unidade escolar. Assim, embora o texto tenha sido produzido diretamente pelos redatores os demais sujeitos iam validando a escrita ao longo dos encontros de coordenação pedagógica, apresentando críticas e propondo ajustes quando necessário.

Foram portanto três sujeitos – eu e mais dois profissionais – os responsáveis pela produção textual propriamente dita. O quadro a seguir apresenta, de forma sucinta, o perfil de cada um dos redatores que contribuíram diretamente com o processo de escrita do Projeto Político Pedagógico da escola:

DESCRIÇÃO DOS REDATORES
Noelma Santos , 49 anos, solteira, sem filhos. Residente na cidade de Candeias, Bahia. Graduada em Pedagogia há 17 anos, pela UNEB. É servidora efetiva da RMEMD (há 15 anos) e do Governo do Estado da Bahia (há 24 anos, onde atua como gestora escolar). Em Madre é concursada para a função de Coordenadora Pedagógica. Atualmente é lotada na SEDUC, sendo sua responsabilidade articular as ações dos coordenadores pedagógicos que atuam junto às séries iniciais do Ensino Fundamental.
Mário Ângelo Barreto , 42 anos, casado há 14, um filho. Residente na cidade de Madre de Deus, Bahia. Licenciado em História, pela Universidade Federal da Bahia, há 15 anos. É servidor concursado da RMEMD há 14 anos. À época da pesquisa coordenava o projeto Madre Canal, uma experiência interdisciplinar que articula conteúdos tradicionalmente ligados ao ensino de História à linguagem audiovisual.

Tabela 2: Descrição dos redatores do PPP

Fonte: Registros do Pesquisador

2.5 O Percurso Metodológico

É preciso deixar claro alguns passos que foram seguidos, com razoável nível de detalhamento, a fim de que fossem estabelecidos parâmetros para a execução da pesquisa. A primeira macro ação que foi conduzida no início da pesquisa foi uma reunião com todos os integrantes da comunidade escolar (aí contemplados funcionários ditos de apoio à docência, educandos e vizinhos da escola, além dos docentes), para estabelecer as bases do quanto pretendido: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro.

Em seguida, foi constituído o Grupo de Elaboração do PPP. Como disse no item anterior deste capítulo, seria quase impossível contar com um constructo a partir de um grupo tão grande e tão heterogêneo. Aos redatores competia a escrita do texto propriamente dito e sua apresentação aos demais profissionais para validação.

Durante as reuniões do Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTCP) as produções iam sendo validadas pelo coletivo de professores da instituição, até que se chegou a uma versão que se considerou final – ao menos uma versão adequada ao ano de 2016.

No quadro a seguir, apresento um resumo do andamento da elaboração e dos relatórios das reuniões de coordenação que tiveram como pauta a elaboração do PPP:

Data	Público Presente	Resumo das atividades realizadas
06/07/2016	Todos os profissionais da escola	Apresentação da proposta de reelaboração do PPP. Discussão sobre a necessidade de trabalho colaborativo. Apreciação do referencial teórico (validação da obra de Paulo Freire). Escolha coletiva dos redatores. Agendamento de datas para acompanhamento.
13/07/2016	Redatores	Leitura topicalizada e Discussão sobre o livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.
03/08/2016	Redatores + Coordenadoras Pedagógicas da EMDMP	Discussão sobre as categorias AUTONOMIA e POLÍTICA presentes na obra de Freire. Rascunho de esqueleto do novo PPP.
10/08/2016	Redatores + Coordenadoras Pedagógicas da EMDMP + professores de linguagem	Leitura do antigo PPP. Críticas. Pontos de supressão. Pontos de manutenção.
14/09/2016	Professores da Área de	Participação em HTCP/AC. Apresentação do percurso evolutivo até o momento. Compartilhamento de texto parcial proposto para

	Linguagem e Coordenadores + redatores	a fundamentação teórica. Críticas e sugestões.
21/09/2016	Redatores + Coordenadoras + professores de linguagem	Apreciação de texto elaborado por Mário e Noelma sobre os projetos estruturantes. Críticas e sugestões. Anotações de alterações a serem feitas.
05/10/2016	Redatores + Articuladores + Coordenadores + Professores de Linguagem	Validação de texto elaborado por Georgeton para compor o referencial teórico. Críticas, sugestões e anotações de alterações a serem feitas.
Tabela 3: Descrição dos encontros docentes sobre o PPP da EMDMP		
Fonte: Registros do Pesquisador		

No próximo capítulo, destinado a alguns registros que considere indispensáveis oriundos de minhas leituras sobre o Projeto Político Pedagógicos e conceitos correlatos, trarei sistematizações sobre os seus contornos conceituais do PPP segundo a contribuição teórica da professora Ilma Veiga(2002; 2012). Como o leitor verá na sequencia, registrei distinções entre cada dimensão do PPP, buscando principalmente responder aos seguintes questionamentos: o que significa ser Projeto? Por que ele é Político? O que caracteriza sua faceta de Pedagógico?

3. O QUE FAZ O PPP SER O PPP?

É dispensável justificar, ao iniciar este capítulo, o porquê de sua existência e qual sua relação com o objetivo maior desta dissertação. Insisto em fazê-lo, contudo, tão somente pela necessidade de organizar, à medida que vou fazendo este registro, meus próprios pensamentos e seleciono, dentre tantas possibilidades de temas inter-relacionados com o objeto de minha pesquisa, que conceitos são prioritários na redação de um texto com contornos tão bem definidos, como é o que ora apresento.

Busquei organizar esse capítulo em três tópicos que, embora distintos entre si, guardam significativas articulações um com o outro. No primeiro tópico, apresento o conceito de Projeto Político Pedagógico conforme nos ensinado pela professora Ilma Veiga (2002). Ali, busco apresentar o resultado de minha compreensão sobre a obra da professora registrando as distinções e as relações entre as três dimensões que compõem o PPP de uma escola: por que Projeto? Por que Político? Por que Pedagógico? Tratam-se de três instâncias indissociáveis, como veremos mais adiante.

No tópico seguinte, traço relações entre o PPP, a escola e a prática pedagógica, assentida como práxis, como unidade indissolúvel entre ação e reflexão sobre esta, como ação transformadora. Para concluir este capítulo, discuto sobre os conceitos de Planejamento Dialógico, Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica (PP) da escola conforme a contribuição do professor Paulo Roberto Padilha (2002), membro do Instituto Paulo Freire e que me servirá de elo com o capítulo seguinte.

3.1 O PPP é Projeto, é Político e é Pedagógico

Mais do que um documento formalizador de uma legalidade ou do que um item que visa atender a um procedimento burocrático, o Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar constitui o resultado de um processo de construção coletiva em que os pares (educandos, educadores e comunidade do entorno escolar) registram sua concepção sobre prática educativa, sobre currículo, sobre como entendem a avaliação, enfim, sobre como enxergam a finalidade da escola em si e

os meios em que essa finalidade se consolida. Refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico implica compreendê-lo como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Como nos ensina Veiga (2002), o projeto político pedagógico “não é algo que é construído e em seguida arquivado (...). Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (VEIGA, 2002, p.13).

O PPP não se limita à dimensão estritamente pedagógica, nem é a justaposição dos planos de aula de cada educador. Ele reflete a realidade do conjunto pertencente à unidade escolar em que foi concebido. Seu objetivo é conferir transparência à ação educativa da escola a que pertence, compreendida como um universo potencial.

Entendido enquanto instância final de uma produção coletiva e autônoma, o PPP não pode ser resultado de um decreto ou portaria ou qualquer outro documento normatizador que se imponha à unidade escolar, oriunda de um gabinete de conselhos ou colegiados sem contato com os sujeitos a que interessa o conhecimento deste PPP. Pelo contrário, o PPP necessita encontrar-se ancorado em uma fundamentação teórica que incentive verdadeira participação autoral de todos os sujeitos direta ou indiretamente ligados ao contexto em que ele foi construído. Somente assim será possível dar vida a um espaço distinto e singular que venha a atender às necessidades educativas da comunidade à qual ele pertence.

Por outro lado, a escola democrática é o lócus da elaboração, da aplicação e da avaliação do seu próprio PPP. Nessa perspectiva, é indispensável que ela (a escola) assuma suas responsabilidades sem delegar essa iniciativa às esferas administrativas superiores. Pelo contrário, é preciso exigir das Secretarias de Educação condições de autonomia necessárias para que – mantendo uma fortalecida relação entre a Unidade de Ensino e o Sistema Educacional a qual pertence – o PPP se implemente enquanto constructo coletivo daquela instituição.

Ao analisarmos as três dimensões constitutivas do PPP, a professora Ilma Veiga (2002) nos ensina que a primeira delas – o Projeto – refere-se a ter em mente, a partir de uma ruptura com o presente – considerando a real situação econômica, social e cultural de educandos e educadores envolvidos – o que desejamos para o nosso futuro – apontando limites, possibilidades, potencialidades alcançadas em decorrência de um processo verdadeiro de transformação social.

A ação de projetar ou de planejar é eminentemente humana e faz parte de nosso cotidiano. Nós costumamos a todo momento antecipar o futuro, projetando a nossa ação. No momento em que escrevo este texto, penso no corpo que ele precisa constituir, organizo mentalmente antecipando a forma final que ele adotará, listo alguns horizontes de possibilidades, algumas das quais descarto, outras que almejo, numa constante (re)elaboração de um projeto. Isso equivale a dizer que a elaboração de um projeto não é tarefa alienígena a nós, seres humanos, nem uma atividade demasiado complicada, que demande uma capacidade intelectual acima da média, visto que planejamos as nossas ações a todo instante. A diferença que se guarda entre o planejamento das pequenas ações cotidianas e o planejamento – ou o projeto – de uma instituição escolar é seu perfil mais formal, mais organizado que uma lista de afazeres domésticos diários, por exemplo.

Em essência, o ato de projetar encontra-se associado à tentativa de ruptura com uma situação de inércia, de equilíbrio, de conforto em direção a uma situação de instabilidade preñe de oportunidades de aprendizagem significativa, porque apenas fora das zonas de conforto é que a aprendizagem se estabelece. O projeto encerra, assim, a promessa de um status melhor que o atual à medida em que, conforme nos ensina a professora Ilma Veiga, “busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 2002, p. 13)

A segunda dimensão do PPP faz-nos lembrar de que não se trata de um projeto em sentido amplo – como um projeto de vida, como o planejamento das nossas férias ou como uma projeção financeira para um investimento familiar – mas de um projeto Pedagógico. É nessa condição que

reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades. (VEIGA, 2002, p. 13)

Compreendemos, então, que o projeto, em sua dimensão pedagógica, relaciona-se à forma como o educador dispõe seu trabalho pedagógico, aos procedimentos de organização da escola como um todo e de reflexo dessa organização sobre o trabalho em seu ambiente menor com seus educandos – quer seja uma sala de aula tradicional ou um espaço alternativo de mediação pedagógica.

Na condição de pedagógico, o projeto demanda uma fundamentação teórica em que explicita o referencial em que se ancoram seus atores para compreender sua prática pedagógica. Um PPP dialógico, que tenha como objetivo o desenvolvimento da criticidade e a potencialização de sujeitos epistemologicamente curiosos⁵, deve estar alicerçado nas elaborações teóricas de uma pedagógica crítica viável, “que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.” (VEIGA, 2002, p. 16).

Por ser pedagógico, o projeto demanda, ainda, que os profissionais responsáveis por liderar sua elaboração possuam amplo domínio das bases teóricas e metodológicas subjacentes à concepção educacional eleita pelo conjunto de atores educacionais daquela instituição e, portanto, assumida coletivamente. É na dimensão pedagógica que podemos localizar, por exemplo, a “possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola” que vem a ser, nas palavras da professora Ilma Veiga, “a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2002, p. 15). O projeto é pedagógico porque assume a responsabilidade de definir as ações educativas e as particularidades de que necessitam as unidades escolares para o cumprimento de seu propósito e intencionalidades ulteriores: consubstanciar-se em espaços sociais de fomento à aprendizagem.

Por fim, tratemos da última dimensão do PPP, a que lhe confere a característica de ser política. Uma vez que o PPP é uma ação intencional – evito, sempre que posso, chamá-lo de documento, com medo de lhe subtrair a característica de devir – dotada de um sentido desvelado e que traduz um compromisso assumido por um coletivo, ele se articula intimamente com os interesses sociais e políticos de uma parcela da comunidade, se envolve com seus movimentos de tensão e, por isso, é político.

É em função da dimensão política do projeto que perceberemos tratar-se de um PPP envolvido com a constituição de um processo em que as decisões são tomadas democraticamente, considerando todos os sujeitos por ele envolvidos como atores equipotentes, ou o reflexo de um cotidiano pautado na hierarquização, na sujeição das opiniões de um grupo minoritário sobre uma massa maior, na elaboração de práticas heterônomas, que visam perpetuar uma situação dada. O

⁵Acerca da *curiosidade epistemológica*, um conceito elaborado por Paulo Freire, discutiremos com mais detalhamento no capítulo seguinte.

projeto é político porque denuncia a concepção política daqueles que o elaboram e praticam. O projeto é político “no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2002, p.13)

Não há como conceber a existência de um Projeto Pedagógico neutro, que não seja permeado por um viés político ideológico. É Freire que nos ensina dessa maneira:

Todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde (FREIRE, 1991, p. 44-45)

Quando o Projeto Político Pedagógico é constituído por um processo democrático de decisões, em que se autorizam todos os sujeitos envolvidos no processo – educandos e educadores, esses últimos entendidos não somente como os portadores de um diploma universitário, mas como todo profissional adulto que atua em uma escola – ele estará preocupado com o estabelecimento de um modelo de organização da prática pedagógica voltada para a superação racional, de forma dialogada, dos conflitos que surgem na vivência cotidiana. Ao contrário das tradicionais práticas de avaliação sob a perspectiva do *ranking* – que apontam o aluno dito “melhor” e segregam o considerado “inferior” – o PPP democrático demonstra uma preocupação política de reduzir ao máximo as relações de competitividade entre os sujeitos nele envolvidos, com vistas à diminuição dos efeitos mitigadores da divisão do trabalho – em oposição à colaboração entre sujeitos – e das consequências perversas de uma comunidade pautada no reforço às diferenças e na hierarquização das instâncias de tomadas de decisão.

Compreendidas as três dimensões do PPP, é necessário que compreendamos que, neste contexto, elas se encontram tão intimamente relacionadas que o resultado dessa fusão é maior que a soma das três dimensões. O PPP é um Projeto porque espelha uma projeção, uma potencialidade. É Pedagógico porque, sendo projeto, se faz dentro da escola, com rigor metodológico e a partir de um arcabouço teórico. E é Político porque, sendo projeto pedagógico, reflete a intencionalidade e as concepções sociais, econômicas e relacionais dos sujeitos que lideram a sua elaboração cotidiana.

Especificamente as dimensões política e pedagógica são dotadas de um significado em que não se pode dissociá-las. Nesse sentido, conforme nos ensina Veiga,

é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. (VEIGA, 2002, p. 15)

O registra o conjunto de decisões e ações conscientes de um conjunto de educadores para o desenvolvimento do trabalho educativo. Assim, todo Projeto Político pedagógico traz, de forma explícita ou de maneira velada, uma concepção de educação que é reflexo da concepção do coletivo de educadores que o validam. É justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto pedagógico. A opção por este ou aquele pensamento educacional, por este ou aquele modo de organizar o currículo e os espaços escolares é o que diferencia, na prática, um projeto político pedagógico de outro.

Conforme mencionei no início do capítulo, procurei, até aqui, apresentar o conceito de PPP segundo a contribuição teórica de Ilma Veiga (2002) e estabelecer distinções e relações entre as três dimensões constituintes. Preciso, contudo, deixar claro ao leitor que não tenho pretensão de esgotar a publicação da professora Veiga. Por intencional opção, deixei de lado importantes conceitos presentes em sua obra – como a Gestão Participativa, os princípios norteadores do PPP ou, ainda, o processo de avaliação que nele se encerra – exclusivamente em função das limitações do escopo traçado para esta dissertação. Concluída essa primeira parte, apresento, na sequência, uma sistematização em que busquei relacionar o PPP, a escola e a prática pedagógica – onde registro a minha compreensão de PPP como práxis, conforme visto na literatura freireana.

3.2 O PPP é práxis e acontece dentro/na escola

A escrita que venho apresentando até este ponto do texto resulta de um esforço que venho empreendendo a fim de compreender como ocorre o processo de

construção e reconstrução de um projeto político-pedagógico dialógico, quais as finalidades que motivam a sua construção e em que contexto social e econômico ele se faz indispensável. Nesse tópico, pretendo apresentar o Projeto político-pedagógico como o registro através do qual a escola expressa – em uma base teórica e prática – sua identidade. Mais do que registro, aliás, ele é práxis, uma vez compreendido como ação e reflexão da prática pedagógica que tem espaço no ambiente escolar.

O projeto político pedagógico é práxis porque é ação humana transformadora. Conforme advoga Padilha (2002), ele resulta de um planejamento dialógico que se manifesta como forma de subversão e de não-aceitação de um projeto de escola centralizador, autoritário, burocrático e reproduzidor de desigualdades sociais. A consolidação de um projeto político pedagógico, assim, não equivale à elaboração de um documento a partir de um determinado roteiro mas, acima de todas as coisas, significa implantar um processo coletivo de ação reflexiva sobre o cotidiano da escola. Essa conquista exige o esforço conjunto e o engajamento político de toda a comunidade escolar à qual se impõe – por sua vez – a consciência de sua importância para a garantia contínua de um processo de melhoria da qualidade da escola, de democratização de suas práticas e da relevância social dos seus resultados.

Sendo assim, pensar uma construção dialógica do PPP é refletir sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual. Para Veiga,

é preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta. (VEIGA, 2012, p. 32)

Quando afirmo ser práxis, me dou conta de que é um desafio compreender o Projeto Político Pedagógico como processo e, justamente por essa característica, sempre em construção. Compreendê-lo como resultante de uma implementação gradativa, cujos resultados aparentes não são imediatos é uma exigência que se revela à medida que ele se constitui. Assenti-lo não como registro documental frio, mas como reflexão sobre a própria ação implica experimentar o PPP como objeto em permanente construção, em constante movimento, porque é processo e processo educativo.

A práxis é um conceito básico na obra freireana e justamente por isso dediquei, no capítulo que segue a este, um tópico inteiro sobre esse conceito. A reflexão sobre a práxis nasce a partir da intimidade e da coesão que há – ou, pelo menos, que deve haver – entre a palavra e a ação dos educadores. A educação só se compreende a partir da realidade do ser humano, porque somos seres históricos. Na condição de práxis, o PPP está a serviço da humanização dos sujeitos da escola, para desvelar a realidade e proporcionar a evolução em direção a uma curiosidade epistemológica a partir da curiosidade ingênua.

Por esse motivo – pela possibilidade que têm os educadores de revelar ou assombrear a realidade – é que Freire diz que a educação não é neutra, mas sim um ato político; porque as concepções políticas dos educadores estarão asseguradamente apresentadas em suas ações, em seus princípios éticos e nas práticas pedagógicas por eles utilizadas. Na obra de Freire, compreendemos que pronunciar o mundo é existir humanamente, é demarcar o seu local como sujeito histórico, autoral, agente e, por isso mesmo, sujeito de práxis. Para Freire, não há “nenhuma separação entre pensamentos-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto social ao qual ela se refere”. (FREIRE, 1978, p. 23)

Para Freire (1987), só podemos nos considerar verdadeiros críticos se nos permitirmos viver a “plenitude da práxis”. Em outras palavras, é preciso que a nossa ação envolva uma reflexão crítica a qual, num processo dialético de reorganização constante do nosso pensamento, nos conduza à superação de um conhecimento ingênuo da realidade. Este conhecimento “precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação” (FREIRE, 1987, p. 73).

Afirmar que o PPP é práxis equivale dizer que não se trata nem mera teoria, nem mera ação prática, mas da unidade indissolúvel entre as duas coisas. Ele é reflexão e ação ambas críticas. O PPP é processo coletivo, com um propósito comum, possui uma intenção, uma vinculação institucional. Como projeto, ele pensa o futuro. Como práxis, ele confirma a nossa própria historicidade.

A práxis é sempre uma atividade, embora nem toda atividade seja práxis. Sobre esse tópico, nos ensina Vazquez:

Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada. Justamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam à determinada transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (VAZQUEZ, 1977).

A partir dessa explicação, podemos compreender que a práxis é uma série – unitária ou composta por mais de uma unidade – de atividades – quer mentais, quer físicas – realizadas pelo homem. A práxis se opõe à passividade e pode gerar novas ideias e ações, baseadas nas necessidades humanas. É assim, através da práxis – ação e reflexão sobre si mesma – que o homem se impõe como autor social e transformador de suas relações políticas e sociais. É através da práxis que o indivíduo se historiciza.

O PPP é práxis, na medida que envolve três instancias básicas. Em primeiro lugar, a consolidação de uma intencionalidade a qual projeta – dá sentido – à ação. Em segundo, destaco o saber acerca do objeto que se deseja transformar – a realidade social – e o tem (o objeto) como foco da intencionalidade programado em função de si (o saber). A terceira instância do PPP enquanto práxis se confunde também com a sua faceta política: ela demanda uma intencionalidade planejada, metodologicamente rigorosa e científica sobre o objeto em que atua com vistas à transformação da realidade. O antônimo desse conceito é a atividade operacionalizada de forma mecânica, irrefletida, repetitiva, meramente casual ou espontânea, que não tenha declarada nem consciente a sua intencionalidade.

É indispensável que o Projeto Político Pedagógico seja compreendido dentro do ambiente escolar como um local de partida para um horizonte de possibilidades numa base cotidiana, destinado a regular a direção para este ou aquele ponto específico de acordo com a concepção do conjunto de educadores que o lideram. Ao nos questionarmos, como orienta Freire (2002), sobre o tipo de cidadão que desejamos ser egresso do nosso PPP e que projeto de sociedade nós concebemos, estamos implicando nosso rumo a este caminhar. A direção deste movimento é estabelecida a partir da compreensão e da proposição que se fundamentam no entendimento coletivo de educadores, educandos e demais membros da

comunidade escolar: o que fazemos na escola? Para que o fazemos? Em nome de quem o fazemos?

Sendo o Projeto Político Pedagógico ato político que tem por cenário o ambiente escolar e por finalidade ulterior o fomento à transformação social, é necessário compreender que

Um PPP que registre a proposta de um currículo crítico isto é, um currículo comprometido com a superação das realidades opressivas, voltado para o desenvolvimento da autonomia dos seres humanos, pode também significar uma forma de resistência aos currículos hegemônicos que se caracterizam como elitistas e “bancários” (SAUL;SAUL, 2013, p. 111)

Em primeira acepção, o Projeto político pedagógico – ao tempo em que a consolida – estabelece os contornos da competência pedagógica do educador e da sua atuação no espaço escolar. A escola é o lugar central da educação básica, espaço por excelência para vivificação do PPP e o lócus onde se encontram as concepções políticas, pedagógicas e sociais dos educadores – os sujeitos adultos da relação –, a realização – a saber, a prática pedagógica em si mesma – e a avaliação de um projeto educativo pautado nas necessidades de desenvolvimento dos educandos, enquanto seres em construção de uma consciência crítica.

A concepção de uma escola alternativa às instituições tradicionais – pautadas numa pretensa “transmissão” de saberes a partir de um sujeito que conhece e outro que ignora – implica, entre outras coisas, o enfrentamento de dificuldades que são subjacentes ao processo. Acima de tudo, implica uma mudança da própria prática pedagógica. É comum que a mudança gere temor ou insegurança, porque mudar significa substituir uma prática instituída por uma que não existia até então; significa enfrentar novos conflitos, novos horizontes. A escola, todavia, é o ambiente por excelência para que se iniciem operações de significativas mudanças sociais.

Acerca da relação entre o PPP e a escola e desta com a transformação social e fazendo-nos aperceber sobre a importância de que o PPP seja coletivamente discutido, alvo de ampla reflexão e elaboração de um conjunto de atores equipotentes, Veiga enfatiza que

é necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. (VEIGA, 2003, p.13)

Ainda sobre a escola, é preciso lembrar que, embora faça parte de um sistema de educação – municipal, estadual ou federal – ela detem autonomia para tomadas de decisão. Os órgãos reguladores (secretarias, conselhos, etc) embora busquem normatizar a prática educativa nas unidades escolares, não suporta a prescrição das práticas dos docentes. Em outras palavras, um projeto político pedagógico emancipador, ao compreender os processos vividos nas práticas educativas das escolas, segue ao encontro das vivências cotidianas e das exigências e necessidades de cada escola que, embora associada a dezenas de outras pertencentes a uma mesma rede, guarda em si a peculiaridade e a heterogeneidade características dos ambientes sociais preñes de sujeitos que se autorizam a pronunciar o mundo à sua maneira, a fazer o seu registro histórico, a se historicizar.

Conforme apontado até aqui, tem-se que o PPP seja práxis justamente por deter características constituintes desse tipo de atividade humana e ainda em função da transparência e do caráter coletivo de seu processo de elaboração, crítica e reelaboração. Essa práxis possui e ao mesmo tempo pertence a um espaço de cena que é a instituição escolar. No tópico a seguir, escolhi apresentar as relações – conforme as concebi no desenvolvimento desta pesquisa – ente o Projeto Político pedagógico, o planejamento dialógico e a proposta pedagógica, conforme nos ensina Paulo Roberto Padilha (2002).

3.3 Planejamento Dialógico, PPP e Proposta Pedagógica – algumas distinções necessárias

Ao longo deste capítulo, busquei apresentar alguns conceitos indispensáveis à compreensão de como VEIGA (2012), PADILHA (2002) e SAUL (2013) concebem o Projeto Político Pedagógico, relacionando-o com o conceito de práxis, conforme compreendemos a partir da leitura de FREIRE (1987) e VAZQUEZ (1977). A similaridade dos conceitos de projeto, planejamento e proposta, contudo, podem confundir aqueles que não tiverem a oportunidade de se deter com um pouco mais de calma sobre a literatura especializada. Por esse motivo, escolhi a obra de PADILHA (2004) para registrar nesse texto – utilizando esse exercício para

organizar, mentalmente, minha própria compreensão a esse respeito – as distinções e aproximações entre os conceitos de Planejamento – compreendido sob uma perspectiva dialógica – o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da unidade escolar.

De acordo com Padilha, em um sentido amplo, planejar é

um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja” (PADILHA, 2002, p. 63).

Como podemos inferir, a própria conceitualização do planejamento conforme proposta por Padilha evoca uma característica dialógica do mesmo, vez que o concebe necessariamente como instância que deve levar em consideração os contextos “de quem planeja” e de “com quem se planeja”. Resta esclarecido, assim, a intimidade da relação entre a responsabilidade do ato de planejar e o Projeto Político Pedagógico, sendo ambas atividades humanas construídas por todos os atores envolvidos no processo educativo, seres autores de seu próprio fazer educacional, equipotentes.

O planejamento educacional – à semelhança do PPP – deve ser elaborado de forma contextualizada e estar a serviço dos valores e concepções de um grupo social para e com o qual ele será aplicado. É um planejamento dialógico, portanto, uma vez que demanda participação de igual prestígio entre o educador – o mais experiente na relação – e o educando – supostamente aquele sujeito em processo de evolução a partir de uma consciência ingênua através do desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Isso implica, por outro lado, elaborar e conceber o trabalho escolar de forma independente, assumindo a autonomia da instituição escolar na seleção dos temas a serem abordados em cada período de aprendizagem, de acordo com a conveniência dos sujeitos – educandos e educadores – e do contexto – as notícias da atualidade, o panorama social e econômico da região, por exemplo, sem se submeter aos programas pré-moldados de um sistema que não respeite a autonomia da escola e de sua comunidade.

Padilha defende a busca da autonomia escolar, bem como o esforço para garanti-la (a autonomia) a todos os cidadãos, em oposição ao ideário e às práticas

neoliberais, presentes na agenda de algumas esferas da administração pública atualmente no país. Por esse motivo, reforça a todo o tempo a proposta de que, durante o Planejamento, o educador se faça seu co-autor, junto com o educando, compartilhando com ele as tomadas de decisões que, em sua opinião, são inerentes ao processo de aprendizagem. A autonomia se consolida a partir da oportunidade que concedemos aos educandos de exercer tomadas de decisões em situações concretas da vida. Freire apresentou uma boa síntese dessa opinião: “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2002, p. 66). Se, por um lado, compreendemos o Projeto Político Pedagógico como práxis – como já mencionei anteriormente –, o que implica a indissolubilidade entre teoria e prática, por outro lado – e talvez justamente em função daquele –, a fim de que seja considerado dialógico, o Planejamento demanda que as decisões sejam tomadas a partir do envolvimento de todos – especialmente dos que executam – e não somente por supostos intelectuais.

É no cotidiano da sala de aula – ou de espaços alternativos de ensino e aprendizagem, conforme esteja organizada a escola em questão – que compreendemos a relação dialógica entre o educador e o educando. Considerando o caráter tradicionalista da formação da maior parte dos educadores brasileiros, esse é um hábito difícil de se desenvolver: a prática de dividir o poder, de compartilhar as decisões, de exercer a democracia através do diálogo entre sujeitos equipotentes, sem hierarquias nem autoritarismo. O planejamento dialógico é, em si mesmo, um poderoso instrumento de mobilização popular.

A escola se converte, a partir da prática do planejamento dialógico, em ambiente propício para que se discuta política, as carências sócio-culturais de seu entorno, as necessidades econômicas da comunidade, as potencialidades do coletivo de sujeitos educadores e educandos cotidianamente presentes nesse território de produção social e, acima de todas as coisas, das expectativas de intervenção social que potencialmente se encerram dentro do contexto escolar. Na escola, a partir da consolidação de uma prática dialógica de planejar, o educador tem, sim, o direito, a oportunidade e condições de falar *ao* educando o que achar necessário e conveniente. Mas mais importante que isso é falar *com* o educando, se abrindo para a prática do diálogo e do reconhecimento do outro enquanto ser de igual potência a si, que conhece e ignora em dimensões que não se parametrizam hierarquicamente, dotado de autonomia para assumir a co-autoria do revolucionário papel de transformador social junto com o educador.

Nesse cenário, educadores e educandos se relacionam politicamente numa base constante, estabelecem relações igualitárias de poder e agem em direção a mudanças e à construção de novas realidades. Nesse ambiente – uma escola que reconhece a importância de um planejamento dialógico – educandos e educadores praticam o exercício da cidadania e da verdadeira democracia.

A Proposta Pedagógica, por sua vez, é, nas palavras de Padilha, “a alma do PPP” (PADILHA, 2004, p.3) e faz referência mais precisamente à ação didático-pedagógica do educador. É a Proposta Pedagógica quem operacionaliza, quem traça o caminho metodológico para a consecução dos objetivos preconizados no Projeto Político Pedagógico. Dentro do escopo da Proposta Pedagógica é preciso considerar a definição dos princípios de convivência – discutidos colegiadamente com os educandos – e os espaços em que serão explorados – se por disciplinas ou durante o desenvolvimento de atividades interdisciplinares – para se chegar ao tema gerador – do período ou da unidade, conforme esteja posta a organização da unidade escolar.

A proposta pedagógica da unidade escolar é responsável, ainda, por definir quais as opções metodológicas que se deve utilizar para cada trabalho, seja ele disciplinar, inter ou transdisciplinar. Os tempos e espaços de ensino e de aprendizagem também precisam estar definidos neste registro, bem como potenciais formas de associar a gestão democrática às aprendizagens cotidianas dos alunos. As definições sobre o ambiente e o tempo pedagógico em que educadores se reunirão as atividades de planejamento também devem fazer parte deste tópico.

As prioridades elencadas no Projeto Político Pedagógico, os critérios de avaliação que deverão orientar o trabalho do corpo docente, a quantidade e a caracterização dos projetos norteadores, os profissionais designados para acompanhar cada uma das atividades, as condições físicas requeridas para que sejam executadas – os recursos materiais, humanos e financeiros, por exemplo – além do cronograma de execução, todas essas são instâncias que precisam estar definidas na Proposta Pedagógica.

Padilha conclui estabelecendo uma relação sintética entre o Projeto Político pedagógico e a Proposta Pedagógica dessa maneira:

enquanto o projeto político-pedagógico, que é (re)construído aos poucos e, portanto, processualmente, nos ajuda a identificar os princípios, as diretrizes e as propostas de ação para mudar e melhorar a nossa escola, a

sua proposta pedagógica, na perspectiva da escola cidadã, vai se constituir na ferramenta necessária que destaca o fazer didático-pedagógico docente, dá centralidade a ele e organiza as ações da escola de modo que garanta o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. (PADILHA, 2004, p. 6)

Essa cumplicidade entre as duas instâncias de planejamento – o PPP, macro, que espelha o “corpo” da escola e a PP, sua alma, que estabelece as vias de concretização do primeiro – faz de ambas, à semelhança do que ocorre com a ação e a reflexão na constituição da práxis, entes indissociáveis. A proposta pedagógica da escola não se separa do projeto político-pedagógico: ao contrário, ela “nasce no processo da construção daquele e nos ajuda a concretizar os objetivos gerais, específicos e as metas presentes no projeto” (PADILHA, 2004, p.6).

Numa tentativa de, por um lado, resumir o que busquei apresentar até o momento, e, por outro, dar conta do que prometi no início do capítulo, sinto a necessidade de fazer os últimos registros, conforme se seguem, à guisa de conclusão deste, como se fora possível concluir um pensamento em estado de construção.

A **Proposta Pedagógica** é a interface que visa assegurar o processo de ensino e de aprendizagem conforme registrados no **Projeto Político Pedagógico**. Tanto ela (a PP) quanto seu “dono” (o PPP) precisam se materializar através de um **Planejamento Dialógico**, ato de resistência e de rebelião contra modelos heterônomos e que visam à manutenção de um modelo social autoritário, preconceituoso, racista e xenofóbico, que permite aos diversos atores do processo educacional ressignificar suas experiências, refletir sobre suas próprias práticas, evoluir a partir de uma consciência ingênua em direção a uma consciência crítica, dando sentido a projetos individuais e coletivos dotados de relevância social. Por sua vez, compreendemos o PPP da escola como o “processo de mudança e de antecipação do futuro” (PADILHA, 2004, p. 1), responsável pelo estabelecimento de princípios e diretrizes que regem os diversos atores da cena educacional de uma determinada instituição de ensino. Ele é práxis porque é movimento de ação-reflexão-ação e se consolida enquanto ação humana transformadora.

No capítulo a seguir, apresento 05 (cinco) categorias analíticas presentes na literatura freireana que considereei indispensáveis à prática da elaboração de um PPP dialógico, fruto de um processo coletivo e colaborativo.

Diálogo, Autonomia, Política, Criticidade e Práxis são os conceitos que elegi, dentro do escopo desta pesquisa, para servir de arcabouço teórico parcial da condução da mesma. Concluída a escrita, percebo que havia potencialmente mais duas ou três categorias de análise de que eu poderia lançar mão. Espaço, entretanto, é um dos elementos a se considerar no registro de uma pesquisa e seria irresponsável ampliar a quantidade em detrimento da qualidade da análise. Deixei propositalmente implícita a razão da escolha de cada um deles. Espero que o leitor consiga inferi-la, ao final da leitura do capítulo.

4. DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO PARA O PPP: CINCO CATEGORIAS DE ANÁLISE INDISPENSÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DE UM PPP DIALÓGICO

Tomar por base o referencial teórico freireano diz mais sobre minhas convicções políticas que acadêmicas, neste particular. Militante da esquerda, Freire viveu e empreendeu esforços em sentido à democratização do acesso à educação e à intervenção no/sobre o mundo através das práticas sociais de leitura e escrita. A leitura das obras deixadas por Freire permite tanto acesso à sua visão de mundo – a qual ele registrou através de uma densa elaboração conceitual – quanto à sua atuação como militante político e suas concepções de educação.

É notável a relação estabelecida por Freire com o saber histórico quando da formulação de suas categorias de pensamento, tendo a experiência humana como cerne de suas concepções. Tanto mais perceptível ainda é a multiplicidade dessas categorias, as quais contornam, margeiam e ao mesmo tempo servem de arcabouço a discussões na área da educação. Especificamente quanto à relação com o Projeto Político Pedagógico, percebo que cinco destas categorias analíticas estão intrinsecamente relacionadas com o processo de elaboração do PPP e, portanto, merecem ser discutidas no escopo deste texto.

A principal categoria presente em Freire que busco articular com o objeto da minha pesquisa é o **Diálogo**. Freire compreende o diálogo como constitutivo da natureza humana, não apenas como uma necessidade desta. Em seguida, busquei registrar meu entendimento acerca de uma segunda categoria icônica na obra freireana, a **Autonomia**, a capacidade de reconstruir o que lhe é ensinado. Como busquei apresentar no capítulo anterior, a dimensão **Política** do PPP articula-se com a mesma categoria presente em Freire, motivo pelo qual abordo-a no terceiro tópico deste capítulo. Na sequência, elegi a categoria **Criticidade** por entender que o seu desenvolvimento é o objetivo final da educação libertadora. Por fim, uma vez que estamos discutindo uma dimensão do fazer docente na escola, utilizo-me da categoria **Práxis** compreendida como a impossibilidade de separar o trabalho intelectual do trabalho prático material.

Não me parece exagerado lembrar ao leitor que tais categorias de análise apresentam-se diluídas nos ensaios, livros e discursos de Paulo Freire, o que equivale a dizer que não existe uma publicação especificamente destinada a cada

uma delas. O destaque que faço tem caráter didático – para fins de registro deste texto – e relacional – uma vez que busco a todo momento articular as categorias de análise com o Projeto Político Pedagógico objeto desta dissertação.

4.1 Dialogar é Preciso

Para Freire, a conscientização das camadas populares quanto às suas condições de subalternidade e opressão somente poderia ser feita através do diálogo que é a ideia chave para que compreendamos tanto a sua visão de mundo, quanto a sua postura política e suas práticas educacionais. Ele considerava o diálogo como item basilar e estruturante do conhecimento. Classes escolares organizadas de acordo com um modelo de educação baseado no diálogo convertem-se em um local de encontro onde a informação é pesquisada por todos os sujeitos.

Dentro desse cenário, é aparente que Freire não considera o diálogo como uma simples técnica de ensino que conduz à consecução de determinados resultados: ele considera o diálogo principalmente como complementar à própria natureza humana. Nós precisamos dos outros para nos conhecermos e podemos afirmar nossa identidade apenas através de outra pessoa, ou seja, através do diálogo. Freire (1995) sugere que o ser humano possui existência histórica e social como nenhum outro ser vivo e, assim, detém a capacidade de conhecer a si mesmo.

Em outras palavras, os seres humanos estão conscientes de sua incompletude com nenhum outro ser. Assim, tanto a consciência da sua condição de “inacabado” quanto a necessidade de liberdade seriam, na concepção de Freire, imanentes ao próprio homem. Logo, são essas as características que o levam a transformar o mundo, que conduzem na busca por alternativas que o completassem, num movimento permanente e constante.

Essa é a primeira referência em Freire que se precisa utilizar na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que se pretenda libertador: a noção de que não há um produto final, um conjunto de saberes dos quais os educandos precisam se apropriar, para se “tornarem” aptos a serem promovidos a uma série escolar subsequente. Encarar o processo educativo como devir em constante mutação dentro do mundo e com ele.

Para Freire, o diálogo “é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 51): não se trata de uma construção histórica, mas da própria historização. É o movimento através do qual se constitui a consciência, ao se abrir para além dos limites daquilo que é finito, subvertendo suas fronteiras e buscando-se fora de si mesma. “Buscar-se a si mesma [a consciência]”, diz Freire, “é comunicar-se com o outro” (FREIRE, 1987, p.11). A negação do diálogo é também negação do próprio homem,

(...)é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura. Na solidão, uma consciência que é consciência do mundo, adentra-se em si, adentrando-se mais em seu mundo, que, reflexivamente, faz-se mais lúcida mediação da imediatez intersubjetiva das consciências. A solidão – não o isolamento – só se mantém enquanto renova e revigora as condições do diálogo. O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se.. (FREIRE, 1987, p. 10-11)

O diálogo é parte da natureza humana porque os seres humanos, como seres sociais, são essencialmente comunicativos; os seres humanos precisam uns dos outros para aprender coisas novas. O diálogo permite, assim, a comunicação, e através de comunicação as pessoas são capazes de superar a situação que os limita e desenvolver sua consciência para uma postura mais crítica. Aprender algo é, portanto – na concepção de PPP que aqui se apresenta – evoluir de uma leitura ingênua do mundo para uma leitura crítica, considerando o diálogo como essência do processo educativo e não como técnica pedagógica.

Freire (1987) destaca a importância de um processo de liderança revolucionário que reconheça o conhecimento das outras pessoas, a fim de transformar a realidade. Para ele, não se pode “sloganizar as massas” (FREIRE, 1987, p.76), antes promover diálogos com elas a fim de que o conhecimento que detém, originado de sua experiência na/da realidade, tornado fértil a partir do conhecimento crítico daquela liderança, vá se tornando, paulatinamente, cada vez mais complexo e função da mesma realidade.

Acerca da natureza do diálogo é preciso deixar claro que não é a estrutura conversacional que o define, mas a manutenção de atributos como a presença da curiosidade, da inquietação e do respeito mútuo entre os dialogantes. Em outras palavras, a simples existência de alternância entre turnos de fala não revela

obrigatoriamente a presença de um diálogo enquanto que, por outro lado, é possível haver diálogo mesmo nas situações em que um palestrante, por exemplo, detem o turno da fala por um longo período de tempo. Nas palavras de Freire,

A dialogicidade supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo. (...) Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência (FREIRE, 1995, 81).

Durante o diálogo, é indispensável que os sujeitos exercitem a prática do silêncio durante o exercício da fala do outro. Ora, todos nós temos o direito a dizer a nossa “palavra” e temos prazer em fazê-lo. Mas é a capacidade de silenciar e escutar o outro, admitindo que o conteúdo do seu discurso é tão importante quanto o seu, que faz de si um bom dialogista.

O professor – assim como todos os demais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – possui conhecimento, ou seja, ele “tem o que dizer” (FREIRE, 1987, p.73). Assim, ele tem tanto o direito como a obrigação de fazê-lo. No entanto, é preciso que se desenvolva o exercício humilde de reconhecer-se como não sendo o “único a ter o que dizer” e que o conteúdo do seu discurso não é, obrigatoriamente, o ponto mais importante do diálogo. Por óbvio que pareça, Freire advoga que “dizer” e “escutar” são ações equitativamente importantes no desenrolar de um diálogo. Sem esse equilíbrio, simplesmente não há diálogo.

Diálogo e dominação são antônimos. Os sujeitos partícipes de um diálogo estão em pé de igualdade um junto ao outro. Aquele que comunica algo não pode se considerar superior àqueles que estão recebendo, ouvindo. Um educador, quando dialoga com seus alunos, o faz na esperança de que estes aprendam; mas isso só acontecerá caso eles se percebam como agentes de um diálogo e não pacientes de um monólogo. A própria natureza do processo educativo “faz da dialogicidade uma relação natural a ele” (FREIRE, 1995, p.80).

Para que se estabeleça uma educação problematizadora, portanto, é necessário abandonar o pensamento de que os educadores são detentores do conhecimento. Nesse modelo, o educador deve estar pronto para uma relação baseada no diálogo e, conseqüentemente, na escuta. Ainda, é preciso que o educando não aceite o professor como único sujeito do conhecimento. Professor e

aprendiz são co-docentes um do outro, visto que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 44)

Freire propõe o diálogo nesse modelo educacional como a instância na qual educador e educando conjuntamente se submetem ao ato de conhecer. Para se estabelecer um diálogo é necessário que as pessoas envolvidas, os interlocutores, estejam interessados no que vão dizer e no que vão ouvir. Se não houver interesse por parte dos interlocutores, não haverá diálogo.

Somente graças a essa condição do diálogo como exigência existencial é que podemos nos educar, no encontro com os outros:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (...). E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 51)

É necessário que o ato de dialogar esteja prenhe de construções de significados e isto só será possível quando percebermos uma interação entre aquilo que está sendo pronunciado os conhecimentos previamente estruturados, pois “a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 70).

Alguns condicionantes há à existência do diálogo – como categoria postulada por Freire –, dentre os quais destaco a “humildade” de reconhecer no interlocutor um par em vez de um subordinado. Para Freire, é impossível haver diálogo sem o exercício da humildade (FREIRE, 1987, p.51). Pronunciar o mundo – ato que permite aos homens recriá-lo a todo instante – implica inexoravelmente o abandono de práticas arrogantes. Diálogo é um encontro de homens em busca de transformação do mundo. Se um dos lados dialogantes perde a humildade, o diálogo é (cor)rompido. Se o sujeito percebe como fonte de ignorância sempre o outro, nunca a si, não possui condições tem de dialogar com o outro. É impossível que

haja diálogo onde não há a percepção de distinção humana não hierarquizada e o reconhecimento do “eu” no outro.

O diálogo, que significa encontro de pessoas com outras, é também experimentado através da palavra, para pronunciar o mundo. Assim, o diálogo não é possível entre aqueles que querem pronunciar o mundo e aqueles que não o desejam. Um diálogo é uma realidade existencial e deveria ser aplicado à pedagogia também. Freire (1995) não considera o diálogo apenas como uma necessidade da natureza humana. É justamente essa característica do diálogo que faz dessa categoria importante de se articular com um PPP dialógico: diálogo é também um sinal da instância democrática do educador. Um educador democrático é um dialogista por natureza. Por fim, compreender o diálogo como exercício entre sujeitos que possuem direitos de fala equipotentes implica necessariamente reconhecer a autonomia de cada um desses sujeitos no processo dialógico. Esta é a segunda categoria que passo a tratar a seguir.

4.2 Sem Autonomia não há PPP

Um educador que se pretenda preocupado em fomentar a autonomia em seus educandos deve atentar-se à estreita relação que guardam entre si a autoridade e a liberdade: o equilíbrio entre as duas é indispensável. Para Freire (2002), a ruptura da primeira em favor da segunda gera autoritarismo e o oposto, licenciosidade (Cf. FREIRE, 2002). Por um lado, o autoritarismo gera um sujeito dependente da autoridade do outro, carente da capacidade de fazer escolhas por si mesmo. A licenciosidade, por outro lado, cria sujeitos dependentes de seus próprios impulsos e desejos, incapazes de assumirem responsabilidade por seus próprios atos. Ambos os excessos tolhem, cada um a seu modo, o desenvolvimento da autonomia, uma vez que impedem que os sujeitos da aprendizagem se autorizem na consolidação de uma legislação própria acerca de como viver e se portar no mundo.

No contexto educacional – já que estamos discutindo o PPP – ou fora dela – vez que a pedagogia freireana transcende o ambiente escolar –, é preciso que a liberdade seja constituída, declarando os seus contornos de forma crítica, para que se promova, de fato, a autonomia dos educandos. É no diálogo cotidiano com o exercício da autonomia e da liberdade de outros sujeitos, e com a autoridade de

pais, dos diversos adultos do ambiente escolar, até mesmo do próprio Estado, que o educando irá amadurecer a sua própria liberdade e consolidar a sua autonomia.

De acordo com Freire (2002), assumir uma tomada de decisão – de forma ética, ponderada – é ação fundante da autonomia do sujeito. A tomada de decisão precede a constituição da autonomia. A autonomia, aliás, vai “se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2002, p. 41).

Ao educador – e esse deve ser o foco do qual não se deve desviar na elaboração de um PPP dialógico – cabe oportunizar aos aprendizes situações em que exercitem essa escolha consciente de agir de forma autônoma, respeitando os limites da liberdade de outrem e percebendo que sua autonomia só se constitui através do respeito à autonomia dos outros. Afinal,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 41)

Uma vez compreendido que ela não se confunde com permissividade, nem com irresponsabilidade, a autonomia do educando precisa ser respeitada por todos os membros da comunidade escolar: esse respeito é condição precípua para o seu desenvolvimento. Professores, estudantes e gestores da escola devem demonstrar respeito pelos direitos que todos os indivíduos possuem de falar livremente sua opinião e ser ouvido. É preciso se abster de qualquer ação que possa sonegar-lhes ou abreviar-lhes esse direito.

Quando o professor tem consciência de que deve respeito à identidade, à dignidade e, por conseguinte, à autonomia do educando, e, em termos práticos, busca coerência com este saber, ele cria virtudes e qualidades “sem as quais aquele saber vira inautêntico”, discurso esvaziado de significação, “inoperante”. Trazer à discussão palavras como democracia e liberdade mas impor a vontade do educador à do educando serve tão somente para “irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador” (FREIRE, 2002, p. 25).

Os educadores precisam criar um ambiente que permita aos educandos a prática do pensamento criativo. Isso é possível dentro do ambiente escolar. É responsabilidade deles ensinar aos educandos o valor de sua autonomia e dos

demais sujeitos. A escola precisa se converter num espaço onde a comunidade de seu entorno se reúna com a finalidade de criar uma vida comum, de abrir caminhos para o crescimento. Os alunos devem ser encorajados a aprender a julgar as pessoas e ideias não por seus rótulos, mas pelos seus frutos. Eles também devem saber que uma atitude democrática para grupos minoritários, muitas vezes, envolvem decisões impopulares, como permitir-lhes expressar-se a partir de seu ponto de vista.

O respeito pela autonomia do educando implica fundamentalmente tratá-los de maneira a lhes permitir agir, dentro do contexto educacional, de forma autônoma enquanto o contrário – o desrespeito à sua dignidade – ameaha situações e atitudes que ignoram, aviltam e degradam a autonomia do outro, negando-lhe a condição de igualdade mínima entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Respeitar a autonomia e a dignidade do educando é, acima de tudo, demonstrar que ele é compreendido, que suas origens são respeitadas, bem como o seu lugar de enxergar, pensar e pronunciar o mundo em que vive. Negá-lo não é simplesmente deixar de fazer um favor ao sujeito, como ação discricionária – que pode ou não ser concedida, à escolha de seu agente –, mas subtrair à relação com o outro um imperativo ético. Afirmá-lo, é afiançar que sua liberdade ocupe o espaço deixado pelas práticas autoritárias, à medida que sua autonomia se constitui.

De acordo com Freire (2002), autonomia e liberdade não são sinônimos. É preciso fazer com que a liberdade construa a sua autonomia, dentro do seu próprio escopo, ainda que tome para essa finalidade materiais exteriores a si, remodelando-os para o seu propósito. Esse é o sonho fundamental para o exercício de uma autoridade coerentemente democrática. Somente a partir da constituição da autonomia é que “a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência” (FREIRE, 2002, p.36). Nesse espaço, em que a responsabilidade vai sendo assumida, é que a autonomia encontra sua fundação.

A propósito do que discuto, aqui, sobre respeito à autonomia do educando – e especificamente porque busco relacionar cinco importantes categorias presentes na obra de Freire ao processo de elaboração de um PPP dialógico – é preciso registrar que uma importante forma de manifestar esse respeito é através da participação ativa dos educandos no currículo escolar e no processo de avaliação escolar. Ora, não parece uma forma de opressão que seres dotados de uma historicidade, inseridos num contexto de aprendizagem – ou seja, de busca junto

com outros seres humanos/históricos – não sejam sujeitos autores do seu próprio movimento de busca?

A escola precisa minimizar a busca pela padronização de seus educandos, se permitindo a leveza criteriosa da criatividade e do exercício da autonomia discente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. É indispensável assumir que não existe homogeneidade quando se trata de trabalho com seres humanos. O educador tem o dever ético de respeitar a dignidade e a autonomia do educando, compreendendo sua identidade como um “estar em processo”. É óbvio que esse dever precisa se expressar através da sua prática educativa e que através desta o respeito se realize. Acerca dessa obrigação, Freire (2002) pontua que exige uma “reflexão crítica permanente” (FREIRE, 2002, p. 26) sobre a prática avaliativa do educador. O ideal, opina, é que conseguíssemos criar um modelo de avaliação a partir da participação dos educandos. Afinal, o trabalho do professor não é isolado em si, antes um trabalho que compartilha com seus educandos.

O educador que deseje contribuir para a construção de um processo social mais justo precisa começar com o reconhecimento de que o seu educando é um ser humano igual a si e, portanto, digno do mesmo respeito à sua autonomia e da mesma oportunidade de diálogo consigo. Essa é a base da humanização, processo através do qual buscamos ser reconhecidos como seres humanos. Um PPP dialógico que busque a autonomia e a humanização de seus educandos precisa trabalhar “com” eles – em oposição a trabalhar “para” eles ou “sobre” eles – tendo fé na capacidade de desenvolvimento de sua própria consciência crítica.

Para que nos tornemos completamente humanos, precisamos desenvolver um processo educativo libertador, que nos permita tornarmo-nos criticamente conscientes de nossa situação e aptos a agir sobre ela, a fim de transformá-la. Os objetivos da educação libertadora são a conscientização, o desenvolvimento da consciência crítica da situação de cada um e, com base nessa consciência, a capacidade de transformar o mundo e redimensionar a nossa situação nele. Ulteriormente, respeitar a autonomia do educando, no processo educativo, é contribuir para sua humanização.

Da forma como o termo foi empregado por Freire, entende-se por humanização como sendo a relação desejada entre educandos e educadores e, em última instância, entre todas as pessoas; uma relação construída na base da confiança mútua e no respeito, tendo a autonomia como centro dessa base. Quando

a humanização é praticada nas salas de aula ela se estende – em sua visão – ao reino das interações sociais. A pedagogia freireana e o exercício da autonomia são, assim, uma forma possível de se viver no/com o mundo.

A política é instrumento de mediação dessas relações do sujeito no mundo e com ele. De igual maneira, é uma dimensão fundante do Projeto Pedagógico que é, também, Político. Por esse motivo, elenquei-o como categoria analítica importante para este trabalho e passo a discuti-la a seguir.

4.3 O Projeto é Político, sim!

Quando se discute a obra de Freire, é impossível separar suas concepções filosóficas de sua militância política, uma vez que ambas estão profundamente imbrincadas. Para ele, o ato político equivale à união entre iguais, com a finalidade de servir de instrumento de pressão para uma eficiente transformação da realidade. Uma ação entre iguais, de resultados imprevisíveis, O “novo”, nesse sentido, somente poderia ser alcançado a partir de um movimento endógeno, de discussões geradas e nascidas entre pares, no espaço público da política.

A transformação social, objetivo ulterior da agremiação política dos oprimidos, somente seria possível, nas palavras de Freire, a partir da constituição de um perfil autônomo do sujeito. Para ele, no momento em que os sujeitos delegam a um grupo de especialistas, ou a um agremiação burocrática, a responsabilidade integral pela tomada de decisões, perdem sua condição de revolucionários.

É nesse sentido que reforço a relação intrínseca entre política e a categoria analisada anteriormente – a autonomia – vez que o indivíduo necessita ser representado face à luta política através de uma educação libertadora e, a partir desta educação elaborar o próprio pensamento, autônomo, descobrir-se ignorante de um vasto universo – portanto carente de ainda aprender muito –, tornar-se consciente e engrossar o movimento de luta por mudanças.

Outra relação que preciso registrar, ainda no início da análise desta categoria, refere-se à indissolubilidade – na opinião de Freire – entre a prática educacional e a postura política do educador. Freire buscou advertir sobre o mito da educação neutra e seus efeitos perniciosos para os educandos, enquanto instrumento de manutenção de uma ideologia dominante. Conceber uma educação

neutra – e um espaço pedagógico igualmente neutro, onde se treinam os alunos para práticas apolíticas – é tão irresponsavelmente impossível quanto imaginar uma maneira humana neutra de estar no mundo. Numa época em que o Brasil discute a possibilidade de um projeto chamado “Escola sem Partido⁶”, a advertência freireana precisa ser levada em consideração na elaboração de um Projeto Político Pedagógico dialógico, que pretenda como objetivo a criticidade e a transformação social.

Acerca da relação instintivamente existente entre educação e política – e da tentativa de esterilizar a primeira de vestígios da segunda –, Freire admoesta com uma atualidade impressionante:

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 2002, p. 69)

Sobre a impossibilidade de ser, o ato de educar, uma instância neutra, Freire sustenta que nada tem a ver com uma atitude autoritária do educador, disposto a impor – como se fora possível – a um conjunto de educandos sob sua responsabilidade, suas próprias convicções políticas. O que não permite sua neutralidade seria “a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia”. (FREIRE, 2001, p. 21).

“Do ponto de vista crítico,” – afirma o autor – “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.” (FREIRE, 1989, p. 15). Entretanto, essa afirmação não implica necessariamente dizer que a natureza política abarque a totalidade do processo educativo, nem que o caráter educativo esgote a compreensão do ato político. Reafirmo: Freire envidou um esforço muito grande para buscar desfazer o mito que afirma ser possível haver uma ciência neutra ou uma educação igualmente neutra.

⁶ Criado em 2004, o movimento Escola Sem Partido ganhou visibilidade nacional nos anos de 2014 a 2016, época em que, ao lado Movimento Brasil Livre e do movimento Revoltados Online, foi às ruas pedindo pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Segundo Salomão Ximenes (in GADOTTI et al, 2016), o movimento Escola Sem Partido é “a mais ruidosa articulação social que se constituiu contra o reconhecimento, no Brasil da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar” (GADOTTI et al, p. 50).

Semelhantemente, advoga ser impossível “uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral” (FREIRE, 1989, p.15) ou, ainda, a concepção de uma prática política a qual seja desvestida de qualquer significação educativa.

À elaboração de um PPP dialógico, consistente com uma proposta progressista de educação, é indispensável que se compreendam quais são os limites da prática educativa. Esta última, por sua vez, implica obrigatoriamente que os profissionais tenham clareza quanto à vinculação política de seu projeto e que estes educadores “assumam a politicidade de sua prática” (FREIRE, 2001, p.25). A simples afirmação de que a educação é um ato político não é suficiente. Apenas registrar que o ato político é também um ato educativo, por sua vez, também não é suficiente. É imprescindível que nós assumamos a politicidade da educação, ou seja, a qualidade que ela tem de ser política. A natureza da prática educativa é política em si mesma. Em outras palavras, sequer podemos dizer de uma eventual “dimensão política” da educação, porque toda ela é política.

Freire (2002) advoga ser impossível pensar-se progressista e, ao mesmo tempo, compreender o ambiente escolar como um espaço de neutralidade científica e educacional – despido das lutas de classe que ocorreriam fora dos muros da escola – onde os educandos precisam introjetar um certo conjunto de conteúdos selecionados por uma autoridade externa a eles. Reconhecer os limites da prática educativo-política demanda clareza quanto a três fatores fundamentais: quem se beneficia da mesma, contra quem ela se posiciona e qual a sua motivação.

Em outras palavras, tanto a prática educativa dita progressista refere-se a uma vinculação política de quem a professa quanto o faz a prática autoritária. Não há – e Freire fez questão de deixar isso bastante claro – como adjetivar uma de certa e a outra de errada. O que existe é um propósito em favor do qual se lança mão de uma ou de outra. A educação autoritária, domesticadora, não é uma prática irresponsável, nem irrefletida, nem desleixada. Entretanto, sua responsabilidade refere-se à manutenção dos interesses de uma parcela social que é dominante e opressora. A prática educativa libertadora, por outro lado, se relaciona com um chamado para a humanização, com uma rebeldia contra a possibilidade – também histórica – de desumanização das massas, de transformação social em favor dos oprimidos. “Os primeiros” – Freire nos ensina – trabalham “a serviço dos interesses

de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e de homens” (FREIRE, 2001, p. 44)

A análise freireana acerca da relação existente entre pedagogia e a política aponta haver uma característica de interdependência em seu desenvolvimento e prática. Política é a direção racional de todas as ações humanas. É o ponto de convergência de todas as expectativas coletivas. Nela sintetizam-se tanto os esforços para se sustentar um modelo dado quanto para se transformar uma sociedade. Mais que um gesto de tradução ou de representação da voz e dos anseios de uma comunidade, a política é uma forma de criar condições para que as pessoas governem, em vez de apenas ser governadas. É uma maneira de envolver movimentos sociais contrários a práticas – econômicas, raciais, sexistas, xenofóbicas, homofóbicas – de que lançam mão o capitalismo global e outras estruturas opressivas de poder.

A pedagogia não se refere a treinamentos, nem a métodos de ensino, nem a doutrinação política. Para Freire, pedagogia é uma prática política e moral que permite o desenvolvimento de conhecimentos, competências e relações sociais imprescindíveis para que os educandos tornem mais complexos, para si mesmos, o significado do que significa ser “cidadão crítico”, à medida que também vão ampliando – e aprofundando – sua participação em uma promissora democracia substantiva.

A consciência política é constitutiva – ainda que não exclusivamente – da maneira como atua o educador. Freire (2001) nos convida a negar o pensamento de que existe uma relação entre rigor necessário ao educador e os índices de reprovação de uma determinada turma. Negar as práticas de vaticinar, logo ao início do ano letivo, os alunos que irão ou não ser aprovados, como se professores fosse, também, videntes. A recusar-se a pautar seu trabalho a partir de esterótipos, como aqueles que pré-definem as reações do docente a partir de um determinado “tipo de aluno”. Tudo isso é agir com consciência política. Porque somos educadores, somos também políticos.

Política é o ambiente de realização de todas as coisas que se relacionam ao humano. É a instância quase concreta na qual as aspirações e os desejos de um coletivo de sujeitos são convertidos em movimento preche de potencialidades, em ação verdadeiramente transformadora. Esse local coletivo tanto engloba a esfera da vida individual – porque vivemos em sociedade e, portanto, todas as decisões de

uma entidade coletiva têm rebatimento na vida cotidiana de cada um de nós – quanto se entrelaça com a esfera do saber, com o campo da prática educativa.

Por fim, ainda de acordo com Freire (1987), a forma como nós pensamos a política não se dissocia da forma como compreendemos o mundo nem as relações de poder nele existentes, nem o processo educacional em si. De igual maneira, a transformação social é objetivo ulterior a ser perseguido por uma prática pedagógica baseada no diálogo e nos princípios da libertação. O elemento básico dessa transformação – a criticidade – é a categoria analítica presente na obra de Freire que abordarei na sequência.

4.4 O objetivo principal da educação é o desenvolvimento da Criticidade

Como disse anteriormente, a criticidade é – sob a ótica das contribuições freireanas – o elemento básico que permitirá a transformação social, uma vez que se apresenta como a consciência desenvolvida por homens e mulheres de que é possível lutar a fim de conquistar e manter por um lado a autonomia individual para o agir e também para o pensar e por outro, as oportunidades de empoderamento de novas ações críticas estabelecendo, desta maneira, um círculo “virtuoso” de intervenção do sujeito sobre o contexto em que se encontra inserido e com o qual é um ser histórico em si mesmo.

Negar a formação de um educando prenehe de curiosidade crítica e estimular sua ingenuidade – como o faz a visão bancária da educação, a qual minimiza quase ao limite da anulação o poder criador dos educandos – se põe em favor dos interesses de uma camada da sociedade que é dominadora, que rejeita qualquer possibilidade de transformação social, que, através da opressão, busca perpetuar seu status. “Por isto mesmo” – assevera Freire – “é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p. 39)

O desenvolvimento da criticidade está profundamente articulado com as demais categorias analisadas até aqui, num encadeamento de interdependências de conceitos. O pensamento crítico não só é necessário ao diálogo como também é gerado por ele. Para que haja diálogo, é fundamental que o sujeito se autorize a exercer sua autonomia, lançando mão de um pensar crítico, que possibilite a

compreensão do mundo como intrínseco à existência humana. Ou seja: o diálogo implica a assunção de que as pessoas sejam críticas e autônomas e se posicionem frente a uma dada situação social, ou seja, atuem politicamente.

Compreende-se, portanto, a criticidade como sendo uma atitude crítica e interventiva diante da realidade que leva os sujeitos à reflexão sobre sua própria prática individual, além da coletiva, como condição indispensável para a intervenção social e a emancipação dos sujeitos. Para Freire, o desenvolvimento da criticidade é fruto de uma ação intencional, rigorosa, metódica, de uma prática educativa libertadora. Um Projeto Político Pedagógico elaborado em comunhão com os princípios da promoção do diálogo equipotente entre pares de um processo é capaz de gerar o pensamento crítico, uma das condições precípuas da intervenção crítica do sujeito face à constante transformação social e ao reconhecimento de sua mutabilidade.

A curiosidade epistemológica seria, nesta perspectiva, o efeito de uma atuação crítica sobre a curiosidade ingênua, aquela do senso comum. Na verdade, para Freire,

a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não-eus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos, "admiram" o mundo. (FREIRE, 2002, p. 17)

Como alcançar o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de enxergar o mundo e sobre ele atuar? A essência de ambas as curiosidades – já vimos – é a mesma. “Como manifestação presente a experiência vital” – ensina Freire – “a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (FREIRE, 2002, p. 18). Os cientistas, os filósofos – e parte dos educadores, ousos acrescentar – superam a dimensão ingênua da curiosidade e se tornam epistemologicamente curiosos. Mas como se dá essa transição?

Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, **uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista** [grifo meu] **é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica**, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2002, p. 17)

Freire estabelece uma relação de transformação desde a curiosidade ingênua até a curiosidade crítica, mediada pelo processo educativo. Sobre o ato educacional pautado pelo diálogo e baseado na autonomia, o autor advoga ser um de seus principais objetivos “possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2002, p. 22). Em outras palavras: à medida que o educando – na qualidade de sujeito participativo de um PPP dialógico e com a colaboração de professores comprometidos com uma postura libertária – exerce a capacidade inerente de aprender ele irá, paulatinamente, desenvolvendo a curiosidade epistemológica, sem a qual “não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2002, p. 13). Um dos objetivos principais da prática educativo-crítica – e, portanto, um dos saberes fundamentais de que precisa se revestir um profissional que professe essa concepção de educação – refere-se à necessidade de se promover uma evolução desde a curiosidade espontânea (ou ingênua) até uma curiosidade epistemológica.

Ao contrário, entretanto, do que uma conclusão precipitada possa delinear, não ocorre que o educador irá “conscientizar” o educando – expressão, aliás, impossível sob a perspectiva freireana. Antes, espera-se que ele, o educador, como sujeito mais maduro do processo educativo, permita a participação autônoma do educando nas discussões, na elaboração de atividades e na leitura dos textos. Principalmente, que invista na seleção de conteúdos de estudo que tenham relação direta com a vida do educando, com os seus problemas e com o mundo em que vive. Freire propõe que

o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 1991, p.83).

É em função da criticidade que se estabelece a evolução do “saber ingênuo” em “saber científico”. A esse respeito, é urgente ressaltar duas coisas de acordo com a concepção freireana. A primeira é que, para ele, não há como se falar em uma “boa curiosidade” e uma “má curiosidade” ou em uma “curiosidade certa” e uma

“curiosidade errada”. Quando Freire estabelece uma distinção entre a “curiosidade ingênua” e a “curiosidade epistemológica”, ele enfaticamente postula tratar-se de duas categorias com a mesma natureza constitutiva basilar. São expressões distintas da mesma entidade formativa. Não há, portanto, como se estabelecer um “ranking” em uma escala hierárquica entre ambas. Derivo, daí, a segunda constatação a que me referi lá atrás: face à distância existente entre a ingenuidade (o saber constituído a partir da pura experiência) a criticidade (o saber oriundo de procedimentos metódicos e rigorosos) não há que se dizer haver uma ruptura, mas uma superação (ou evolução, como opto, às vezes, em registrar). A consolidação de uma curiosidade epistemológica se dá “na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2002, p. 17).

A produção do conhecimento do objeto se dá, segundo Freire, a partir do exercício ativo da curiosidade epistemológica, traduzida aqui como a capacidade crítica de distanciar-se do objeto, de observá-lo, de definir sua geografia, de perceber seus limites, entabulando uma aproximação metódica do mesmo, comparando, perguntando, enfim, agindo com a curiosidade que – crítica de si mesma – não se conforma em se encerrar em seus contornos, mas busca transbordar-se.

O pensamento crítico, para Freire, representa uma ferramenta para o engajamento cívico. Não se refere à reprodução do passado para compreensão do presente. Ao contrário, o pensamento crítico oferece uma forma de pensar além do presente, além de si mesmo, ultrapassando os confins imediatos de sua experiência para entrar num diálogo crítico com a história e imaginar um futuro que não apenas reproduza o presente. O pensamento crítico não pode ser a reprodução intelectual daquilo que já existe.

Por fim, é preciso registrar que, no entendimento de Freire, criticidade requer práxis – compreendida tanto como reflexão quanto ação, tanto como interpretação quanto mudança. A consciência crítica se desenvolve não apenas a partir do esforço intelectual, mas também a partir da união autêntica entre ação e reflexão. Essa vinculação nos leva, dentro dos objetivos propostos neste texto, à última categoria analítica da obra freireana que pretendo analisar.

4.5 O PPP é Práxis

Não é suficiente que as pessoas se reúnam através do diálogo para construir conhecimento a partir de sua realidade social. É preciso que elas – as pessoas, sujeitos históricos – atuem em conjunto sobre o seu ambiente, a fim de que possam refletir com criticidade sobre a sua própria realidade e, assim, transformá-la através de novas ações e reflexões críticas. Essa compreensão é a base do conceito de práxis como presente na obra de Freire e parte substancial de um Projeto Político Pedagógico dialógico e comprometido com a constituição de uma curiosidade epistemológica a partir da curiosidade ingênua, conforme postuladas por Freire.

Práxis não é apenas a ação baseada na reflexão. Ela é ação que incorpora um certo conjunto de qualidades, as quais incluem comprometimento com o bem estar humano, a busca pela verdade, o respeito pelos outros. É a ação das pessoas que são livres, que tem condições de agir por si mesmas. A práxis refere-se à compreensão e intervenção da/na sua própria existência a partir de uma instintivamente imbricada relação possível entre a subjetividade e a objetividade, entre a ação e a reflexão. “Por isso é que” – opina – “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22). Por outro lado, quanto mais nos assumimos sujeitos de ação reflexiva, mais nos tornamos capazes de mudar, de evoluir, de transformar a nossa historicidade, em eterno devir, num movimento constante de complexificação do estado de curiosidade ingênua para o estado de curiosidade epistemológica.

Na opinião de Freire, apenas o desenvolvimento de uma concepção pedagógica baseada na práxis – como aqui compreendida – possibilitará o estabelecimento de uma relação verdadeira entre a educação e o processo de humanização dos sujeitos. O ato pedagógico requer – enquanto componente constitutivo do processo educacional – atenção acurada tanto aos sujeitos nele envolvidos quanto às finalidades das ações de cada um desses sujeitos. Assim, Freire busca aprofundar o conceito de práxis dentro do universo educacional como a capacidade inerente ao sujeito de combinadamente atuar e refletir sobre sua própria atuação. A respeito do caráter combinado dos dois fatores, Freire não deixa dúvidas:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.

Subtraída da ação, a práxis se converte em verbalismo. Subtraída da reflexão, a práxis se converte em ativismo. “O próprio discurso teórico”, indispensável ao fazer da reflexão crítica, “tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2002, p. 22). O próprio distanciamento epistemológico pregado por Freire, o qual necessita ser adotado pelo discurso teórico a fim de compreender a realidade em que está inserido e, dessa forma, constituir-se em construção de conhecimento, só se justifica “em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.” (FREIRE, 2002, p. 22).

Assim, o fazer dos seres humanos é práxis,

(...) é ação e reflexão. (...) É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se (...) nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1987, p. 77).

O conjunto ação + reflexão, contudo, somente poderá ser considerado práxis quando implicado pelo homem sobre o mundo para transformá-lo (ao mundo e, ato contínuo, ao próprio homem). De outra maneira, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 1987, p.25). A superação possibilitada pela intervenção da práxis demanda inserir criticamente os oprimidos dentro da realidade do opressor com o objetivo de atuar sobre ela.

A impossibilidade de intervenção do oprimido sobre a realidade do opressor é um dos maiores problemas que se apresentam à possibilidade de libertação. Ocorre que a realidade do opressor funciona de forma análoga a uma força capaz de fazer imergir as consciências: um “quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram” (FREIRE, 1987, p.24). A realidade do opressor é, assim compreendida, fundamentalmente domesticadora. Libertar-se dela demanda, necessariamente, forçar-se para fora de seu vórtice. É exatamente por conta de compreender o volume de força necessário para essa libertação que Freire admoesta ser, tal empreitada, possível tão somente à autêntica práxis que justamente por não ser “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 24) é capaz de fazê-lo.

Para Freire, a educação bancária não reconhece o educando como ser histórico. A proposta problematizadora, pelo contrário, lança-se a partir desta precisa característica de serem, os homens, seres históricos e da historicidade. A educação problematizadora reconhece os sujeitos da educação – educandos e educadores também – como estando longe de um acabamento, de uma plenitude, de uma conclusão e que vivem, esses seres inconclusos, em uma realidade “que sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 1987, p. 47). Aliás, sequer seria possível à educação problematizadora – determinada a romper com a hierarquização vertical característica do modelo que antagoniza – consolidar-se enquanto prática libertária se não negasse, em princípio, a dicotomia entre educador e educando, ou se o pretendesse fazer fora da esfera do diálogo, ou, ainda, sem reflexão sobre a ação.

Em outra faceta, ainda, de uma possível análise, tem-se que a diferença entre homens e animais – que também estão em constante evolução e, portanto, apresentam-se inacabados – seja que os primeiros, sujeitos de/com história, sabem-se portadores dessa condição. Somente por isso existe educação entre homens, mas não entre animais.

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 1987, p.47)

É aparente que a teoria educacional de Freire seja uma iniciativa para concretizar uma epistemologia baseada na práxis. Em outras palavras, de transformar a realidade de acordo com os objetivos concebidos pelo próprio ser humano. Freire concebeu uma teoria pedagógica estabelecida fundamentalmente a partir da práxis, mas também da consideração dialógica entre as vivências constituintes da identidade do ser humano e da disposição apresentada por este de se converter em sujeito co-autor do processo educacional.

Por fim, preciso registrar que a definição dos contornos do conceito de Práxis em Freire – distinguindo-o de outros com os quais comumente se confundem – é fundamental no momento da elaboração coletiva de um Projeto Político Pedagógico. O PPP é **Práxis** porque é movimento de ação-reflexão-ação e se consolida enquanto ação humana transformadora. Na concepção de PPP que aqui

busquei apresentar, objetiva-se a evolução, a partir de uma leitura ingênua do mundo, para uma leitura oriunda do exercício da **Criticidade**, considerando o **Diálogo** como essência do processo educativo. Ulteriormente, um processo que vise o desenvolvimento da **Autonomia** dos sujeitos através da prática dialógica, que não se pretenda neutro, antes reafirme sua postura **Política** de rebelião contra um sistema opressor a partir do empoderamento dos educandos enquanto sujeitos autores de sua própria intervenção social, dotados de historicidade.

O penúltimo capítulo desta dissertação, que apresento a seguir, reflete uma prática de escrita originada do contato com os professores autores do PPP da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro e materializa a minha contribuição ao capítulo teórico do PPP da unidade escolar. Em alguns trechos, é bastante similar a este capítulo das categorias de análise, o que é compreensível. Em si mesmo, apesar de manter coerência com o restante do texto, constitui uma unidade que pode ser compreendida ainda que destacada dos demais capítulos. É o único capítulo em que abri mão do uso da primeira pessoa do singular durante a escrita, justamente porque compõe um documento outro, além desta dissertação.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FREIRE E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO: O CAPÍTULO TEÓRICO DO PPP DA EMDMP

Não seria exagero dizer que o filósofo e educador político brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é um dos principais catalisadores da inovação e da transformação educacional na segunda metade do século XX. Tornou-se conhecido internacionalmente na década de 1970, após exitosas experiências na alfabetização de adultos em situação de subalternidade social. De fato, ele sempre será conhecido como um dos mais importantes educadores dessa época.

A despeito do fato de Freire haver escrito uma teoria inovadora de educação, a maior parte de sua produção era comumente interpretada como um método para alfabetização de adultos. Ainda hoje, embora muitos profissionais considerem-se educadores críticos, eles, se muito, adotam o que Saviani denunciou como postura “crítico-reprodutivista” (Cf. Saviani, 2000), porque insistem em três erros principais. Primeiro, insistem em interpretar Freire como um conjunto de métodos, em vez de buscar entender seus princípios teóricos e filosóficos, o que permitiria recriar a sua obra e aplicá-la de acordo com o contexto de cada um. Um segundo erro bastante comum é que, alegando pôr fim a práticas educativas opressivas, acabam por criar um novo modelo de opressão. Destaco, ainda, um terceiro erro que observo correntemente: proclama-se o empoderamento dos alunos, mas apenas reforçamos a nossa própria posição.

Um dos maiores problemas com os educadores brasileiros hoje é que eles acabam criando um modelo metodológico rígido, não deixando espaço para o diálogo, que, na verdade, é um dos requisitos básicos da pedagogia de Freire. O trabalho de Freire tornou-se o foco da atenção no final dos anos 70 e início dos anos 80 entre sociólogos e educadores, preocupados com o problema do analfabetismo e da discriminação das minorias sociais, bem como com a educação nos países de Terceiro Mundo.

Seus princípios filosóficos e teóricos, no entanto, foram muitas vezes reduzidos quer a um método de alfabetização de adultos quer a uma teoria educacional aplicável apenas em países do Terceiro Mundo. Na década de 1990, no entanto, suas obras começaram a ganhar renovada atenção e desta vez não só entre os educadores de adultos, mas também entre os demais professores. Este aumento do interesse é, acredito, uma consequência direta do fato de que seus

livros publicados na década de 90 centram-se na discussão sobre a necessidade de redefinir o papel das escolas na sociedade, questionando o sistema educacional existente.

No Brasil, o renascimento do movimento educacional progressivo na primeira metade dos anos 1980 trouxe o renascimento dos livros de Freire que tinham sido marcados como subversivos durante o período de ditadura militar (1964-1985). A crise econômica fez com que o poder dos militares enfraquecesse e permitiu que se iniciasse o processo de redemocratização. Além disso, este processo foi acelerado pela abertura das políticas subsequentes e pelo fortalecimento dos movimentos populares que até então tinham sido suprimidos.

A nomeação de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo em 1989 foi uma preciosa oportunidade para colocar as ideias dos educadores progressistas em prática em um contexto formal de escolaridade. Após sua atuação como gestor, a ênfase de seus trabalhos se desloca a partir da luta por uma revolução política.

Entre 1960 e 1970, quando a sociedade brasileira foi governada por governos autoritários, havia uma necessidade urgente de luta por transformações das estruturas sociais, por aquisição de direitos políticos.

Na década de 1990, no entanto, com o processo de redemocratização, que começou no início da década de 1980, as pessoas tinham adquirido alguns direitos políticos, mas não tinha nenhuma experiência no exercício destes direitos. Era, portanto, necessário ensiná-las a utilizar esses direitos. Em outras palavras, era preciso, através da educação, ensinar a população a cumprir os seus deveres como cidadãos.

Em uma sociedade dominada pela ideologia neoliberal baseado na ética do mercado, as propostas educacionais foram reduzidas a mera formação de uma força de trabalho qualificada para o benefício do desenvolvimento econômico do Brasil.

Para Freire, a educação participa da "formação" de indivíduos e isso implica a necessidade de educar o indivíduo 'cientificamente' e tecnicamente, bem como socialmente para que o indivíduo cumpra seu papel como cidadão. Para desenvolver realmente um país, o desenvolvimento econômico não é suficiente: o desenvolvimento social e cultural também é indispensável.

5.1 Educar pressupõe conscientização

Entre os anos 1930 e 1960, período de desenvolvimento industrial no Brasil, a sociedade brasileira experimentou anos de turbulência, econômico extraordinário desenvolvimento e mudanças na estrutura social. Paulo Freire, como um intelectual de classe média influenciada pelo otimismo pedagógico da Escola Nova, desenvolveu seus pensamentos durante este período de crise política que começou na década de 1930 e terminou com o golpe militar em 1964.

A teoria da educação de Paulo Freire é baseada nos programas de alfabetização desenvolvidos com classes populares durante o período de 1950 a 1960. Freire foi bem sucedido em trabalhar com classes populares por dois fatores. Por um lado, a liberalização política após quinze anos de governo autoritarista e, pelo outro, face ao surgimento de uma série de mobilizações populares, como consequência das políticas do governo brasileiro que estabeleceram como prioridade o crescimento econômico à custa do empobrecimento da classe popular, principalmente da região Nordeste.

Paulo Freire, um intelectual que vivia na empobrecida região Nordeste – àquela época com 30 milhões de analfabetos, o que correspondia a cerca de metade da população da região – sentiu a necessidade, não só de ensinar essas pessoas a ler e escrever mas também de, através da prática educacional, envolver as pessoas politicamente e educá-los nesse processo de conscientização e de movimentos populares.

Subsidiado pelo governo do Recife, juntamente com outros intelectuais progressistas, Freire fundou o MCP (Movimento de Cultura Popular), no início da década de 1960, ao tempo em que desenvolveu campanhas de alfabetização com base no que ficou posteriormente conhecido como "Método Paulo Freire". Com o golpe de 1964, no entanto, Freire foi rotulado como comunista e subversivo e obrigado a ir para o exílio.

A obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) foi originalmente escrita em seus primeiros anos de exílio no Chile, cujo contexto social assemelhava-se ao brasileiro. O livro, traduzido para mais de 40 línguas diferentes, permanece, ainda hoje, como sua principal obra teórica. O golpe de Estado havia convencido Freire de que os únicos que poderiam transformar radicalmente a sociedade eram os que sofriam as injustiças e estavam em uma situação de miserabilidade, em uma sociedade

moldada de beneficiar apenas à elite. No entanto, para que o oprimido pudesse superar sua situação, isto implicaria necessariamente,

(...) no reconhecimento crítico, na “razão” dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p.18)

Para Freire, os oprimidos são seres duais: de um lado, imersos na realidade opressiva, eles aderem a valores, interesses e ideologias do opressor e têm medo de ser libertados deste mundo "seguro". Por outro lado, eles querem libertar-se da sua realidade opressiva. Ao mesmo tempo em que os oprimidos são "desumanizados" por sua realidade opressiva, eles também querem libertar-se desta realidade dada e cumprir os seus papéis como seres humanos. Assim, tendo como possibilidades a humanização e a desumanização, apenas a primeira deve ser considerada como uma opção, e para que o oprimido seja capaz de lutar pela sua própria libertação da condição desumanizada e recuperar o seu sentido de historicidade como seres humanos,

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas o resultado de sua conscientização. (FREIRE, 1987, p. 30)

Somente através de uma educação para a conscientização por meio da prática da reflexão e da ação e,

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1987, p. 52)

Influenciado pelo otimismo pedagógico da Escola Nova, Freire acreditava que, para que o oprimido pudesse vir a ser um participante ativo na construção de uma nova sociedade brasileira, era necessário que se elaborasse uma pedagogia da humanização, em que a liderança revolucionária estabelecesse uma relação permanente de diálogo com os oprimidos.

A educação burguesa tradicional e autoritária é uma pedagogia desumanizante que, ao invés de desenvolver consciência crítica, forma pessoas passivas e facilmente manipuláveis. Este tipo de educação corresponde à concepção que Paulo Freire chamou de Educação Bancária, em que o professor –

que sabe tudo – deposita o conhecimento nos alunos para que eles encham suas consciências com pedaços fragmentados de informações.

Ou seja, o ato de conhecer é reduzido a um ato de “depositar comunicados”. Destarte “cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.” (FREIRE, 1987, p. 36).

A Educação Bancária busca manter a separação entre o professor e o aluno, ou seja, entre aqueles que sabem tudo e aqueles que não sabem nada e precisam obedecer e se adaptar de acordo com o que lhe é imposto. Além disso, ela reproduz a divisão entre o opressor e o oprimido. Percebo, a partir da comparação da leitura do atual Projeto Político Pedagógico da EMDMP com as experiências que observo em seu cotidiano escolar, haver uma certa distância – ainda que não diametral – entre o que traz o registro do PPP e o que vivem seus sujeitos cotidianamente. A proposta pedagógica, por exemplo, é apresentada através de uma Matriz Curricular, composta de diversas disciplinas, embora alguns projetos criados pelos professores nos últimos dois anos rompam com a barreira entre os conteúdos, propondo aos educandos problemas e intervenções na comunidade.

A essa forma de reagir à educação autoritária, desumanizadora, Freire chamou de educação problematizadora, que se baseia na

criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 4)

Conseqüentemente, enquanto a educação bancária suprime o poder criativo para manter a submersão da consciência, a educação problematizadora estimula o poder criativo em direção à emergência de uma consciência para intervenção crítica na realidade. Além disso, enquanto o conceito bancário da educação está fundado no relacionamento narrativo/dissertativo entre educador e educando, a educação problematizadora, pelo contrário, baseia-se na relação dialógica na qual ambos aprendem e ensinam juntos.

O diálogo é parte da natureza humana porque os seres humanos, como seres sociais, são essencialmente comunicativos; os seres humanos precisam uns dos outros para aprender coisas novas. O diálogo permite, assim, a comunicação, e

através de comunicação as pessoas são capazes de superar a situação que os limita e desenvolver sua consciência para uma postura mais crítica.

Por isso mesmo é que não se pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em razão da realidade. (FREIRE, 1987, p.76)

Portanto, o principal objetivo da educação é desenvolver a consciência ingênua dos oprimidos em direção a uma consciência mais crítica, tornando objetiva a sua realidade concreta e fazendo-os refletir sobre ela. Este processo irá levá-los a desvendar as causas de sua opressão, permitindo-lhes agir sobre a sua realidade opressora, a fim de transformá-la.

Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando. (...) Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão.

A sociedade brasileira, marcada por seus regimes autoritários e populistas, não tem a tradição de oferecer educação que desenvolva consciência crítica já que a classe dominante teme as críticas, as pessoas ativas e participantes e, acima de tudo, receia perder o controle sobre elas.

Paulo Freire desenvolveu tanto uma teoria quanto uma prática educacionais que se colocam completamente contra os princípios da classe dominante. Ele tomou como ponto de partida o poder que cada pessoa comum, que todo ser humano tem na construção da sociedade. De acordo com a teoria da educação desenvolvida por Freire, é através da conscientização dos oprimidos que eles irão aprender a organizar-se de forma que, em conjunto, como um grupo, lutem contra o seu inimigo principal, com o objetivo de mudar a estrutura social elitista e discriminatória existente.

5.2 Educar pressupõe desenvolvimento de cidadãos críticos

O golpe militar de 64 era visto como necessário pelos generais para resolver o caos político e econômico causada pelos governos democráticos do início dos anos 60. Com essa finalidade, os militares centralizaram as finanças públicas e o poder político. Após os anos do primeiro choque do petróleo da OPEP no início dos

anos 70, o seu poderio começou a enfraquecer, como consequência da desaceleração do crescimento económico, bem como dos crescentes relatos de evidências de corrupção e malfeitos dos militares.

No início dos anos 80, quando a economia começou a estagnar, a legitimidade dos militares foi questionada, abrindo espaço para o ressurgimento da oposição que ulteriormente obrigou as autoridades militares a restabelecer a democracia.

A retomada da democracia foi marcada por dois fatores. De um lado, a eleição presidencial direta de 1989, após décadas de ditadura militar. De outro, a promulgação da Constituição de 1988, na qual se buscou privilegiar a descentralização política, fiscal e administrativa, ao tempo em que se propunha a melhoria dos serviços públicos, o crescimento económico e melhor distribuição de renda.

Vários intelectuais exilados após o golpe de Estado foram autorizados a voltar ao Brasil no final da década de 1970. Paulo Freire recebeu anistia em 1979 e retornou ao Brasil no ano seguinte. Após 16 anos de exílio, retornou ao Brasil ansioso para atualizar as notícias do país e por cooperar no processo de redemocratização. Suas obras escritas na década de 1990 refletem os anos turbulentos políticos de uma sociedade em transição para a democracia.

Influenciado por suas leituras em sociolinguística e psicolinguística, bem como contribuições de Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Gramsci, Dewey, Habermas e outros, ele melhorou suas proposições tendo em conta a complexidade da sociedade moderna e os problemas que a educação enfrentava, então.

Nos livros publicados após o seu retorno, Freire ratifica sua pedagogia revolucionária, enfatizando os aspectos sociais e políticos da sociedade moderna complexa e a urgente necessidade de democratizar a educação para construir o que ele chamava de “escola pública popular”. Dos 7 (sete) livros publicados na década de 1990, 5 (cinco) são dirigidas aos professores da educação básica, colocando ênfase na relação professor-aluno e o papel do educador em uma escola democrática.

Seu primeiro livro escrito em 1990 foi “A Educação na Cidade”, publicado em 1991. Nas eleições de 1988, o Partido dos Trabalhadores ganhou a prefeitura da cidade de São Paulo, àquela época com uma população de nove milhões de habitantes. Freire, membro do PT desde sua fundação em 1980, foi nomeado

Secretário Municipal de Educação. Em seu primeiro mandato, o PT introduziu uma reforma educacional baseada em três princípios: participação, descentralização e autonomia.

A reforma educacional conduzida pela administração petista corporificava tanto os princípios pedagógicos de transformação subjacentes à filosofia freireana quanto os princípios socialistas da plataforma política do PT de construir uma escola pública popular.

A administração municipal petista em São Paulo foi capaz de levar a cabo uma reforma tão drástica na educação, como resultado das mudanças introduzidas pela Constituição de 1988, que pela primeira vez na história do Brasil a autonomia dos sistemas de ensino municipais foi reconhecida, ampliando-se as oportunidades de inovação administrativas e políticas. A obra “A educação na cidade” discute e analisa as realizações dos primeiros dois anos da implementação desta reforma educacional drástica na cidade de São Paulo durante o período de 1989 e 1990.

Nesse livro, Freire, como um educador progressista, junta-se a seus colegas na luta pela melhoria e expansão do ensino público. A partir de 1986, enquanto os conservadores defendiam o ensino privado e a liberdade de escolha, os setores progressistas lutavam para a expansão do que eles chamavam de Escola Pública Popular. Compreende-se “pública” no sentido de que receber educação e participar ativamente na sua construção é o direito de cada cidadão. No entanto, ela mantém o caráter “popular” da educação, ao ensinar os alunos a refletir sobre sua própria realidade, integrando o que eles estudam com as suas vidas, a fim de desenvolver a capacidade crítica e contribuir na democratização da sociedade.

A Educação é, assim, compreendida como uma obrigação do Estado ao mesmo tempo em que é responsabilidade das pessoas participar da construção da escola.

Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire repensa a importância e atualidade dos princípios teóricos apresentados na *Pedagogia do Oprimido*, levando em consideração os problemas e conflitos da sociedade de então, bem como os 20 anos de experiências práticas com a aplicação destes princípios teóricos em diferentes contextos em todo o mundo.

Acima de tudo, influenciado pelo resultado da primeira eleição presidencial direta realizada em 1989, esse é um livro escrito com indignação relacionada à elite

conservadora e neoliberal, disposta a lançar mão de todas as ferramentas para manipular e enganar as pessoas para manter o status quo.

No entanto, também é escrito com amor e esperança, na possibilidade de que as pessoas superem situações que as limitam e se organizem para a luta pela transformação da sociedade em busca de uma sociedade mais democrática.

Nas eleições presidenciais de 1989, o líder do PT Luís Inácio "Lula" da Silva foi um dos mais fortes candidatos. Ele, no entanto, perdeu a eleição para Fernando Collor de Melo, filho de uma família oligárquica do Alagoas, apoiado pela elite conservadora do Brasil, com uma pequena margem de diferença.

Collor, no entanto, embora representasse a esperança de avanços no processo de redemocratização da sociedade, traiu a fé do povo brasileiro através da adoção de políticas económicas que produziram uma recessão ainda mais profunda.

Além disso, o governo de Collor foi manchado por uma série de escândalos de corrupção, o que levou ao impeachment do presidente em 1993. O Vice-Presidente Itamar Franco sucedeu a Collor. Da mesma forma que aconteceu com seu predecessor, a crise econômica se aprofundou ainda mais e série de escândalos no Congresso Nacional levou o povo a questionar a legitimidade e autoridade das instituições políticas e dos políticos em si.

Paulo Freire considera este momento político turbulento a oportunidade perfeita para mobilizar o povo brasileiro na luta pelos seus direitos como cidadãos. Nessa atmosfera, a tarefa de uma educação popular e democrática seria, em sua opinião,

Possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos educadores, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. (...) linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 20)

Ou seja, somente por meio da educação é possível quebrar a cultura do silêncio e fazer com que as pessoas descubram que podem não apenas falar mas, através do seu discurso crítico sobre o mundo, reconstruí-lo. No entanto, é necessário deixar claro que uma compreensão mais crítica da realidade por si só não é suficiente para a sua transformação. A revelação é um passo que irá envolver as pessoas em uma luta política: “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a

educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.” (FREIRE, 1992, p. 16).

A fim de lutar contra o aumento da “desvergonha” e da corrupção na sociedade brasileira, uma educação que se pretenda participante ativa na formação dos indivíduos e que assuma um papel importante na transformação da sociedade, deve ser baseada na ética para assim colaborar com o avanço do processo de democratização processo da sociedade.

Por isso, na obra Política e Educação (2001), Freire alerta para a necessidade de reconhecer a importância da natureza política da prática educativa como consequência do caráter diretivo da educação. Conseqüentemente, qualquer decisão ou opção tomada no processo de ensino e aprendizagem tem o seu peso político, que é o posicionamento de alguém acerca da educação, acerca do mundo,

que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado. (FREIRE, 2001, p. 35)

A educação burguesa tradicional e autoritária tende a apresentar-se como despolitizada e a defender a sua pretensa neutralidade em nome de verdades ditas científicas. Além disso, o questionamento das estruturas sociais não é considerado um tema a ser ensinada nas escolas visto que a escola burguesa foi criada para manter a hegemonia das elites. Educadores progressistas, portanto, devem lutar para a materialização de uma educação que, através do ensino de áreas subjetivas, contribuam para “desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante”. (FREIRE, 2001, p. 28)

Uma escola participativa na formação dos alunos deve visar o desenvolvimento técnico e científico dos alunos, bem como a sua formação moral , política e ética. É uma escola que não pode existir sem uma educação de e para a cidadania. Segundo Freire, ser um cidadão significa ser um

indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2001, p.25)

A cidadania é, então, uma invenção social e exige ser praticada com base em uma determinada ética e um determinado conhecimento político, a fim de cumprir os seus requisitos.

Para que as escolas cumpram esta demanda – e esse é um dos objetivos que pretendo perseguir, a partir do estabelecimento de um fórum constante de discussão entre os docentes –, é indispensável que todos os educadores assumam a responsabilidade para com a sua profissão e sejam coerentes com a sua escolha política de ser democrático ou autoritário. Em ambos os casos, “ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos.” (FREIRE, 2001, p.44).

Isso implica dizer que, ao mesmo tempo em que é obrigação do Estado cumprir as suas funções, a fim de ser capaz de exigir de nós o cumprimento de nossos deveres como cidadãos, nós também temos que cumprir os nossos deveres como cidadãos, a fim de pressionar o Estado para realizar suas próprias funções. Contudo,

O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade é a regra. Aplaudese o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão. (FREIRE, 2001, p.44)

A Cidadania torna-se uma questão importante uma vez que o Brasil tem uma tradição de ter um senso muito fraco de afirmação e garantia dos direitos dos cidadãos contra o Estado uma vez que os direitos são considerados como privilégios a ser concedidos pelo Estado, o que enfraquece as pressões populares sobre as autoridades públicas e privilegia aqueles que têm laços pessoais com os donos do poder.

As duas seguintes obras de Paulo Freire – Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997) e Cartas a Cristina (1994) – são ambas fortemente influenciadas pela sua experiência na administração municipal de São Paulo, pelas eleições municipais de 1992, em que o PT foi derrotado por um partido de direita e, principalmente, pelas eleições presidenciais de 1994.

Freire destaca a necessidade de que os educadores assumam a sua tarefa profissional com seriedade e dedicação uma vez que a prática educacional,

encarregada de formar cidadãos, é indispensável para a vida social. Em *Cartas a Cristina* (1997), ele analisa criticamente as raízes de sua teoria da educação, escrutinando suas experiências de vida desde a infância a partir de uma perspectiva progressiva pós-moderna. Junto com suas memórias há uma franca crítica aos neoliberais, cujos princípios vão completamente contra a utopia humanista freireana.

Quando o PT ganhou as eleições municipais para São Paulo, em 1988, Freire foi nomeado Secretário Municipal de Educação. Ele trabalhou na implantação da Escola Pública Popular que visava o empoderamento de classes populares, fazendo-as participar coletivamente na construção de uma escola que realmente atendesse aos seus interesses, com base no compromisso e solidariedade na formação da consciência de classe.

Contudo, nas eleições municipais seguintes, em 1992, o PT perdeu para a ala conservadora de direita, representada pelo PSD, o Partido da Social Democracia. A nova administração, neoliberal, introduziu um projeto chamado Controle de Qualidade Total nas escolas municipais. Essa proposta era baseada nos modelos gerenciais da indústria, que obrigava os educadores a participar da formação de trabalhadores para atender ao interesse da indústria e do capitalismo, adotando modos mais eficientes de administração escolar e planejamento curricular.

Essa reforma escolar buscou basear-se e na lógica da racionalidade técnica de modelos de mercado, no qual, em nome da ordem, da moralidade e da ética em esforços educacionais, propõem uma reforma da escola para produzir, de forma mais eficiente, trabalhadores competentes.

Essa visão neoliberal ia completamente de encontro com a visão petista de uma escola pública popular, de acordo com a qual

O povo não deve ser chamado à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, e sim para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber feito de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (GADOTTI, PEREIRA, 1989, p.191)

Para Freire, uma vez que a educação é tomada como política e diretiva, a escola não pode ser

um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo. (FREIRE, 1997, 13)

A prática educativa que visa educar cidadãos críticos deve ensinar a pensar corretamente, ou seja, a transformar informação em conhecimento. A fim de alcançar esse objetivo, o processo de aprendizagem deve transcender o ato de receber informações. Antes, precisa ser um ato em que os alunos se tornem sujeitos do processo de conhecimento. Somente quando os alunos participam do processo de conhecimento, é que é possível desenvolver o conhecimento crítico, que implica o domínio técnico bem como a reflexão política. Esse equilíbrio é o que buscamos propor a partir da contribuição freireana ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro.

Para concretizar uma educação popular e democrática, os professores precisam assumir a sua tarefa profissional com seriedade ao se envolverem na prática docente. É essencial compreender a tarefa de ensinar como uma união entre teoria e prática e não apenas um conjunto de técnicas e habilidades. Por um lado, se pretendemos que os professores sejam reconhecidos como intelectuais é preciso estudo sério da história, da filosofia, da cultura e da teoria crítica. Por outro, para que os professores estejam em constante desenvolvimento profissional é preciso uma análise crítica de sua prática. O reconhecimento da profissionalização da profissão docente e seu empoderamento subsequente é uma questão muito importante no contexto brasileiro.

Os professores – mas principalmente as professoras! – são frequentemente desvalorizadas tendo o seu papel confundido com o dos pais, o que lhes tira certas responsabilidades profissionais tais como se envolver no desenvolvimento profissional permanente e projetos políticos. A consequência dessa desvalorização é nefasta: a despeito dos ganhos que a categoria obteve com o Plano Nacional de Educação e dos recentes reajustes que sofreu o Piso Salarial do Magistério, os professores da educação básica ainda são menos remunerados que outras categorias profissionais com formação similar.

Em Cartas a Cristina (1994), Paulo Freire também nos alerta que, para a verdadeira promoção da democratização da sociedade, não é suficiente que se estabeleça apenas a democracia política ou econômica: é uma questão crucial,

também, buscar a social democracia. Para fins de contextualização, é preciso lembrar que no Brasil do início dos anos 2000, um dos únicos direitos políticos oferecido às massas era o direito de voto. Contudo, devido à situação miserável em que vivem as massas, o voto é facilmente manipulável.

Além disso, a mera existência de leis que asseguram uma pretensa igualdade não é suficiente: é indispensável que elas se apliquem de forma indiscriminada, independente de quem sejam esses envolvidos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento econômico não significa necessariamente uma distribuição de renda mais igualitária, uma vez que no Brasil, com o avanço do capitalismo, as desigualdades de concentração de renda tem se constituído em um grave problema social.

Seguindo na linha do tempo da história do recente processo de redemocratização, podemos observar que as denúncias públicas de uma série de escândalos durante o governo de Collor e Itamar Franco, o avanço dos movimentos populares, os avanços feitos pelos movimentos sociais como o MST, são todos sinais do avanço da democracia em toda a década de 1980 e na década de 1990. Nesse contexto, um dos principais deveres dos educadores progressistas é ampliar a complexidade do processo democrático e uma maneira de fazê-lo é ensinar as massas a exercer o direito ao voto de forma segura, crítica e consciente.

Em *Cartas a Cristina* (1994), Freire mostra-se especialmente preocupado com a necessidade de votar conscientemente e supervisionar os políticos como um importante dever dos cidadãos (porque à época da escrita das cartas as eleições presidenciais diretas estavam para ser realizadas em 1994). Lula, representando o PT, foi um dos mais fortes candidatos e Freire colocava sua fé na possibilidade de que um líder representante das massas fosse eleito pela primeira vez, uma vez que a ala de direita havia sido enfraquecida pela série de escândalos que se seguiram à eleição de Collor.

No entanto, nessa eleição Lula foi novamente derrotado por uma pequena diferença, desta vez contra o sociólogo do PSDB, Fernando Henrique Cardoso. FHC foi originalmente um intelectual de esquerda que, assim como Freire, foi exilado durante a ditadura. Mas nas eleições de 1994, ele formou uma aliança com os políticos da direita para ganhar mais votos e aumentar suas chances de ser eleito, manobra que evidentemente funcionou bem.

FHC criou o Plano Real, um plano econômico que conseguiu reduzir as taxas de inflação e estabilizar a economia brasileira. Em contrapartida, a política de educação de seu governo deu prioridade ao desenvolvimento de uma educação que contribuísse para o crescimento econômico, privilegiando ações com foco na integração das pessoas no mercado de trabalho e na formação para o desenvolvimento econômico. O objetivo principal da política educacional neoliberal no governo de FHC era fazer com que a educação fosse base para o desenvolvimento econômico a partir da formação de trabalhadores aptos, capazes de utilizar as ditas novas tecnologias demandadas pela conjuntura econômica do país àquela época.

Como reflexo aos resultados das eleições de 1994, os próximos dois trabalhos de Freire – *À Sombra desta Mangueira* (1995) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) – foram escritos com justificada indignação contra o poder da elite neoliberal dominante, a persistência da injustiça social, a impunidade daqueles que se mantêm no dos quem está no poder e a perversidade do capitalismo. No entanto, os dois livros também foram escritos com a esperança de organizar e mobilizar as pessoas a lutar pela democracia.

Freire demonstra certa simpatia para com o presidente Fernando Henrique Cardoso como companheiro de exílio e como intelectual, mas o critica como presidente, pelo caráter neoliberal de sua administração, bem como pelas fortes influências dos políticos conservadores da direita.

À Sombra desta Mangueira é uma crítica à deterioração da ética, das propriedades públicas e à persistência dos excessos do governo, sua arrogância para com as massas, o desemprego, a pobreza e a fome na sociedade brasileira.

Para Freire, esse conjunto de fatores tende a fazer com que as pessoas aceitem a realidade como ela é, levando-as ao que ele chamou de "fatalismo imobilista". Para ele, uma das maneiras de se alcançar a democracia é através da educação popular, do desenvolvimento de um "otimismo crítico" que nos envolva a todos na luta por um saber condizendo com o contexto sócio histórico em que se está imerso, um saber a serviço dos oprimidos.

Já *Pedagogia da Autonomia* (1996) segue a mesma linha de pensamento, mas é um livro dirigido a educadores. A prática educativa progressiva visa a formação de indivíduos autônomos, e para este fim, programas de formação de professores precisam ser implementados a partir de uma perspectiva progressista na

qual a educação ou a formação de um indivíduo tem de ser compreendida como mais do que apenas treinar trabalhadores hábeis e competentes.

Além disso, para Freire o presente sistema educacional é o resultado de uma estrutura social construída de acordo com as ideologias neoliberais dominantes, juntamente com a ética do mercado com sua “ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2002, p. 9) afirmando-se como a única opção.

Freire não aceita como fatalismo a ideologia neoliberal baseada na ética do mercado, quando as pessoas estão sofrendo com a violência de todos os tipos de discriminação e injustiças sociais como a fome, o desemprego, o analfabetismo, não só no Brasil mas em todo o mundo. Ele é utópico, tem esperança na transformação da sociedade numa sociedade mais justa e democrática baseada na ética humana universal.

Um dos requisitos básicos para a prática da educação popular é que os educadores estejam preocupados com a ética da educação, o que implica saber o que significa educação e o que significa ser educador, e não apenas dominar as técnicas do processo de ensino. Essa ética da educação revolucionária é importante porque os educadores críticos são responsáveis por desfazer uma construção social fatalista, de maneira a desvelar a ideologia inerente que informa, modela e mantém uma ética da ganância e de reconstruir uma nova sociedade com o apoio de seus alunos. É curioso observar que o atual PPP da EMDMP traz, em sua Matriz Curricular, a existência de um componente chamado Ética e Cidadania, com Carga Horária de uma hora semanal e que essa é a única ocorrência do vernáculo nas 55 páginas que compõem o texto.

Voltando à discussão sobre Freire, penso ser fundamental que os professores tornem-se cômnicos do fato que a educação representa a formação humana e não é possível fazê-lo sem ética e que esta vai muito além de um componente curricular. Para Freire, ter clareza ética significa ter clareza política para entender a manipulação das ideologias ocultas na ética do mercado que é tão desumanizadora. É imprescindível que o educador se revista da clareza política responsável pela constituição do senso de que é eticamente errado permitir que os seres humanos sejam destituídos de sua humanidade para que alguém possa enriquecer através da ética da ganância.

Assim, pode-se dizer que a pedagogia progressista e democrática de Freire visa formar cidadãos ativos e participantes que lutam por uma sociedade mais democrática e justa, com base na ética humana universal, em oposição à ética neoliberal do mercado. Para a consecução desse objetivo, o conceito básico de educação precisa ser redefinido, assim como o papel da escola na sociedade. A escola precisa, também, assumir o papel de centro comunitário no sentido de que ela é construída pela comunidade, ao mesmo tempo em que participa da vida da comunidade.

5.3 Educar pressupõe que seres humanos são seres históricos

Os seres humanos, diferentes dos animais, não devem simplesmente “viver”, adaptando-se ao mundo; os seres humanos, para cumprir as suas funções como tal, tem que existir no e com o mundo, historicamente, culturalmente e socialmente, o que implica estar em um processo permanente de “se tornar”. A partir deste ponto de vista, existir humanamente é existir em transformação, interferindo no mundo; conseqüentemente, tanto a história quanto a nossa realidade social são produtos da nossa intervenção no mundo.

Na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire distingue homens de animais, definindo os segundos como seres a-históricos, portanto. Basicamente, significa que os animais são incapazes de

(...) objetivar-se, (...) ao carecer de finalidades que se proponha, e que proponha, ao viver “imerso” no “mundo” a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador (...). (FREIRE, 1987, 51)

Por outro lado, os homens diferem dos animais porquanto são um corpo consciente de si e do mundo e o seu viver encontra-se estabelecido na “relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p.51). Além disso, porque são conscientes, são capazes de desenvolver a consciência de sua própria situação de inacabamento.

Mais tarde, à época da redação de “Pedagogia da Esperança” (1992), ainda baseado nos mesmos princípios, Freire teve a oportunidade de evoluir essa proposição, com maior precisão e carinho.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades do ser humano no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência do mundo que implica a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo (...) (FREIRE, 1992, p.34)

Os seres humanos, compreendidos não como aqueles que se adaptam ao mundo, mas como aqueles que estão envolvidos com o mundo, encontram-se em um estado de “permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã” (FREIRE, 2001, p.12). De fato, seria impensável que um ser, assim compreendido, não se achasse inserido em um incessante processo de formação.

A História, pois, sendo o resultado da nossa interferência sobre o mundo, não pode ser algo predeterminado, mas é, antes, uma possibilidade: ela é construída a partir das nossas decisões cotidianas. O futuro não é, conseqüentemente, pré-definido: ele é uma problemática. Freire é preciso na definição do papel do passado e do futuro: o passado existe para ser analisado, com fins à construção de um futuro melhor. Para Freire, é necessário compreender os homens como

seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 1987, p.42)

Apesar de seu entendimento, em suas últimas obras, acerca de passado e futuro serem fundamentalmente o mesmo, Freire evolui em sua proposição inicial, dando ênfase ao papel do presente que, assim como o futuro, encontra-se em permanente construção.

É no presente concreto, dinâmico, contraditório que se trava a luta de que emerge o futuro. Só o passado enquanto tempo vivido, dando-se à nossa análise, à nossa compreensão, não pode ser transformado. Pode ser compreendido, aceito, recusado, jamais mudado. Não nos é possível intervir nele, mas entendendo seus movimentos contraditórios, atuar melhor no presente. O presente e o futuro são tempos em construção, transitando para o passado. (FREIRE, 2002, p. 200).

Se considerarmos a história como sendo o resultado de nossas ações, também é válido afirmar que “a história é tão vir a ser quanto nós, seres históricos, limitados, condicionados e o conhecimento que produzimos”. (FREIRE, 1995, p.19).

Eis, portanto, aqui, o motivo pelo qual Freire se recusa a aceitar um modo fatalista de conceber o mundo ao nosso redor. À época do lançamento de *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire compreendia o fatalismo como um fenômeno habitual entre os explorados, entre o povo oprimido, como resultado da falta de reflexão crítica sobre a realidade: o fatalismo seria, então,

fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. (...) Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, (...) está a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor dessa desordem organizada (FREIRE, 1987, p.27)

Quando da oportunidade de revisitar a obra primeira, Freire direcionou esse fenômeno não só para os explorados, ou para os oprimidos, mas estendeu-o a todos quanto acreditem que a vida é uma predeterminação, que aceitam a injusta distribuição de riqueza e alimentos no mundo, sem qualquer protesto, que aceitam que milhões de pessoas morram de fome enquanto toneladas de comida são jogadas fora. Aceitar qualquer situação injusta como impossível de ser transformada é fatalismo e é preciso lutar contra essa visão fatalista da vida:

A aceitação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma é odientamente fatalista. De um fatalismo que decreta pertencer a felicidade apenas aos e às que tem poder. (...) Somos seres no mundo, com o mundo e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele (FREIRE, 1995, p. 36)

A nova versão do discurso fatalista é muitas vezes fomentada pelos neoliberais reacionários com sua maneira mecânica e autoritária de compreender a história, assim como o futuro. Esse discurso observa-se presente, por exemplo, em proclames por uma educação sem ideologias, como se fora possível conceber tal fenômeno. De acordo com esses, o amanhã é “a pura repetição do hoje, ou (...) algo pré-datado ou, como tenho chamado, um dado.” (FREIRE, 1992, p. 52). Se a história é predeterminada, “a luta social se resumiria a retardar o futuro inexorável ou ajudá-lo a chegar” (FREIRE, 1995, p. 53). Para Freire, contudo, não se pode conceber a experiência humana fora de uma ideologia, uma vez que essa é construída e constituída por nós. Assim, proclamar a “morte da história” (FREIRE, 2000, p.52) implica proclamar a nossa própria morte.

No processo de fazer história, a esperança é uma necessidade ontológica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire definiu o papel da esperança como um fator indispensável na luta contra o opressor: para ele, a esperança está arraigada na

incompletude do homem, de onde ele se move em busca constante – uma busca que só pode ser levada adiante em comunhão com outros homens. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar” – alerta. “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987, p. 47).

Ao reencontrar-se mais tarde, contudo, Freire enfatiza a necessidade de termos esperança não somente na luta contra o opressor, mas também para “existir humanamente” e transformar a sociedade.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (...) Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p.47)

Nos assumirmos como "seres de transformação", implica assumirmos a responsabilidade por nossos próprios atos, uma vez que a sociedade é moldada em conformidade. “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 2002, p.23). Em *Pedagogia do Oprimido*, embora Freire mencione que os seres humanos podem ser éticos ou não, ele não salienta a importância de que cada ser humano assuma responsabilidade por seus próprios atos com a mesma intensidade com que o fez em suas últimas obras.

Estabelecendo uma comparação entre as obras iniciais e as obras finais de Freire, percebemos não haver mudanças fundamentais relacionadas à historicidade do ser humano, mas ele definitivamente a ênfase de seu discurso para a necessidade de lutar contra o fatalismo, sonhar com esperança e a necessidade de cada pessoa ser responsável por seus próprios atos. Freire acreditou por toda sua vida que os seres humanos, como seres históricos, são capazes de construir um futuro assentado sobre princípios democráticos.

Homens e mulheres são seres de transformação. Todos nós detemos o potencial de fazer a história com nossas próprias mãos. Apenas transformando a realidade é que podemos cumprir o nosso papel na existência.

5.4 Educar pressupõe a curiosidade como objetivo da educação

Considerando a história como o produto de nossa interferência no mundo, para concretizar o nosso papel de criadores e recriadores da história, nós deveríamos desenvolver um pensamento crítico, que implica a habilidade de olhar para a realidade com olhos críticos produzidos na tensão entre a ação e a reflexão. Em seus primeiros escritos, Freire chamava esse olhar crítico sobre a realidade de “conscientização”. O conceito de conscientização é uma das partes mais difundidas de sua teoria da educação e frequentemente alvo de críticas e mal entendidos. Na obra “Educação e Política” (2001), Freire critica a forma como a conscientização era (e ainda o é) frequentemente mal interpretada, vista ora como uma poção mágica para a solução dos problemas de conflitos de classe ou, alternativamente, como um conjunto de técnicas e métodos através dos quais educadores e educandos podem olhar para a realidade social. Desde então, ele parou de registrar a expressão “conscientização”, utilizando-a mais para explicar sua crítica e seus mal entendidos. Em vez dela, passou a usar o conceito, em suas últimas obras, como o ato de conhecer, como “curiosidade epistemológica”.

Em Pedagogia do Oprimido (1987), a “conscientização” aparecia como uma ferramenta para tornar o oprimido desperto para as causas de sua opressão, através da objetivação de sua realidade concreta e reflexão sobre ela. Uma vez claras as causas da opressão, as pessoas estariam aptas a agir transformando-a:

Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando. (...) Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão. (FREIRE, 1987, p. 58)

De forma similar, o objetivo principal da conscientização não mudou, nas últimas obras de Freire. O que podemos notar, contudo, é que para o Freire dos primeiros livros, a conscientização era principalmente utilizada com o propósito de fazer o oprimido revelar as estratégias do opressor para manipulá-las. Hoje, a relação entre opressor e oprimido tornou-se muito mais complexa, uma vez que todos experimentamos situações de opressão, de uma forma ou de outra. O que importa, hoje, é considerar a conscientização como um processo natural em nossa busca contínua de nos tornar “mais”, processo que não pode ser evitado, intrinsecamente humano.

(...) a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a

conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.
(FREIRE, 2001, p. 23)

Nossa necessidade de desenvolver consciência crítica, nossa necessidade de estar em constante estado de procura, é baseada no que Freire chamou de “curiosidade inquieta de saber. (...) curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais” (FREIRE, 1992, p. 97).

A curiosidade pode ser compreendida, dessa maneira, como um incessante questionamento, um movimento em direção à revelação de algo que não está expresso, quer de forma verbalizada, quer não. Essa busca por clareza, como momento constitutivo de perene vigilância, constitui parte integral do fenômeno de estar vivo.

A curiosidade, contudo, não se desenvolve a partir de um estado de ingenuidade em direção a um estado mais crítico automaticamente: é preciso educar para o desenvolvimento dessa curiosidade. O processo através do qual essa curiosidade se desenvolve é muito similar ao processo de “conscientização” descrito em *Pedagogia do Oprimido*. A curiosidade se desenvolve em direção a um estado mais crítico através do processo de “tomada de distância epistemológica”, que significa manipular o objeto para conhecê-lo.

“Tomar distância epistemológica do objeto significa objetiva-lo, tomá-lo em nossas mãos para conhecê-lo, enquanto o cerco epistemológico é a operação na qual, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser” (FREIRE, 1995, p. 130).

Portanto, exercitar a curiosidade é revelar a razão de ser dos objetos cognoscíveis através do processo de tomada de distância epistemológica e cerco epistemológico ao objeto. Por outro lado, educar a curiosidade, transformá-la de uma curiosidade desgovernada – sem guias, sem rigor, “ingênua” – em uma curiosidade epistemológica, significa transformar a qualidade da curiosidade, o que não constitui uma ruptura, mas uma espécie de estágio seguinte – “superação” – no processo do conhecimento.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (...) a

curiosidade ingênua, (...) criticizando-se, (...) se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2002, p. 15)

Educada, transformada, ensinada, a curiosidade muda de qualidade, mas não de essência. De maneira similar, no livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire já era consciente da importância da educação para a consolidação de saberes mais críticos:

(...) não se pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em razão da realidade. (FREIRE, 2002, p.76)

Consequentemente, o objetivo principal da educação deveria ser educar a curiosidade, que consiste em ensinar as pessoas como “pensar corretamente”, respeitando o conhecimento do senso comum à medida em que ele evolui. Esse conceito já estava claro no livro “Pedagogia do Oprimido”:

(...) o papel do professor problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. (FREIRE, 1987, p. 40)

Em suas últimas obras, Freire, contudo, é insistente nesse tópico considerados dois fatores. Primeiro, com a vasta quantidade de informação intercambiada hoje em dia, nós raramente temos tempo de refletir em sua razão de ser. Segundo, com o avanço da tecnologia, a educação tem dado ênfase no treinamento tecnocientífico em lugar de educar o cidadão para que ele também lute por seus direitos.

Para Freire, pensar corretamente é não aceitar ingenuamente as informações sem questioná-las, mas olhar para elas com olhos críticos, tentando descobrir sua razão de ser e sua relação com o mundo.

A sociedade brasileira, marcada por regimes burocráticos corporativistas, populistas e autoritários, não tem a tradição de desenvolver uma educação crítica e, por isso, consciência crítica, uma vez que o objetivo principal da educação tem sido educar as pessoas para adaptá-las às necessidades da sociedade, que corresponde a dizer, as necessidades de uma elite, em vez de educá-las para “pensar corretamente”.

5.5 Educação é um ato político

Para Freire, a prática educativa é e sempre foi política. Isto se dá devido ao caráter diretivo da educação uma vez que qualquer decisão ou opção tomada carrega seu peso político:

(...) – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. (FREIRE, 2001, p. 35)

Por "política" Freire se refere à posição que tomamos quando fazemos escolhas e opções durante o processo de ensino e aprendizagem, o qual nunca pode evitar as implicações de ideologias políticas. Assim, para Freire, política, poder e educação não podem ser considerados separadamente.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (...) Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2001, p.25)

Uma educação baseada em ideologias progressistas devem fornecer "formação técnica", bem como conhecimento político, uma vez que esse último é que irá ajudar o indivíduo a pensar criticamente sobre o que está aprendendo, revelando verdades e ideologias escondidas. Por outro lado, aqueles que insistem em despoliticizar educação, proclamá-la como uma questão de desenvolvimento técnico, científico e profissional dos alunos, implica não questionar a estrutura social existente, mas sim reforçar a manutenção desta estrutura que foi construída de acordo com os interesses da classe dominante.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire já se mostrava consciente acerca do caráter político da educação: “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. (FREIRE, 1987, p. 30)”. Embora ele tenha sido claro sobre o caráter político, o caráter diretivo da educação estava apenas implícito em suas declarações, o que levou a vários mal-entendidos e críticas. Neste sentido, em suas obras, Freire buscou ser mais direto e mais claro, a fim de evitar cometer os mesmos erros. Assumir o caráter

político da educação é assumir um posicionando em relação à educação, seja progressivo ou autoritário.

5.6 Educação de acordo com princípios progressistas

A educação progressiva baseia-se no princípio de que a prática educativa, sendo política, não deve separar ensino de formação técnica da formação moral, política e ética do aluno. Por conseguinte, como uma prática educativa que visa a participação na formação do aluno, ela não pode existir sem ser uma educação da e para a cidadania. Ser um cidadão significa ser um

indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2001, p. 25)

Cidadania, então, é uma invenção social; não é algo obtido por acaso; ela demanda ser praticada com base em um determinado conhecimento político, a fim de cumprir o seu objetivo. Além disso, educação progressiva reconhece o direito das pessoas a receber formação técnica, bem como saber como sua sociedade funciona, conhecer os seus direitos e deveres, a fim de ser capaz de cumprir o seu papel como cidadão.

Na era da informação, no entanto, com a tendência das pessoas em depender muito mais de conhecimento técnico e científico para sobreviver, como uma resposta a esta "necessidade", os reacionários neoliberais reduziram a prática educativa a uma mera prática de treinamento, na qual o desenvolvimento do aluno é medido em termos de quanta informação ele ou ela consegue absorver a fim de adaptar-se ao mundo e ter uma vida feliz. De um ponto de vista progressista e democrático, é inaceitável "transformar a experiência em puro treinamento técnico [pois equivale] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (...) educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2001, p. 16).

Dominar o conhecimento técnico é tão importante para os alunos quanto dominar o conhecimento político é para os cidadãos. Em "Pedagogia do oprimido", Freire também critica a transferência mecânica de conhecimento, com o objetivo de "preencher" os alunos com informações para ajustá-los ao mundo:

(...)que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e (...) que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, [que] não pode esconder sua marca necrófila. Seu ânimo é (...) controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. (FREIRE, 1987, p. 37)

A principal diferença com a compreensão registrada por Freire em suas últimas obras é que em “Pedagogia do Oprimido”, “ler o mundo” é desvelar “o mundo da opressão” (FREIRE, 1987, p. 20), é desmitificar a realidade para transformá-la, enquanto nas últimas obras encontramos o entendimento de que a leitura de mundo equivale a ter conhecimento político, a fim de saber como funciona a sociedade; somente então é possível a qualquer pessoa cumprir seus deveres como cidadão.

Em suas últimas publicações, Freire mostra-se consciente de que apesar da educação – desde que criticamente implementada – ter um importante papel na transformação da sociedade, ela não é a única chave para a transformação. A raiz dessa asserção está na historicidade da educação, na educação enquanto possibilidade, no sentido de que ela é profundamente histórica. Quando compreendida desta maneira – educação como possibilidade – compreendemos que a educação tem seus limites. E é justamente por conta desses limites que a educação se reveste de legitimidade.

Em “Pedagogia do Oprimido”, no entanto, não é claro se Freire estava ciente das limitações da prática educativa, mas ela é sempre descrita como a chave para a transformação social, contendo a ação verdadeira de reflexão que conduz à ação (Cf. Oprimido, pg 30). Isso pode ser explicado porque, entre 1960 e 1970 o Brasil estava experimentando um rápido crescimento econômico e melhorar a escolaridade era um dos principais requisitos para que o país se tornasse parte do chamado Primeiro Mundo. Envolvido neste clima de esperança e euforia, Freire também acreditava que a educação fosse a chave para a transformação social.

Em seus últimos livros, no entanto, já mais maduro, compreende a educação como possuidora de limitações em influenciar a transformação social, como consequência do seu carácter histórico. Isto significa que ao invés de idealizar a educação, ele discute seus limites e potencial para a construção de uma sociedade mais democrática. Esta mudança era necessária, uma vez que na década de 1990, vivendo em uma sociedade afogado em desilusão e com um sistema educacional com resultados inferiores ao de outros países América Latina como Argentina,

México, Chile e Peru, era necessário recuperar a confiança das pessoas no potencial da educação, que não funcionaria se fosse muito idealizada.

Em resumo, uma prática educativa progressista e democrática é sempre política e diretiva e o ato de conhecer não pode ser reduzida à transferência de informações, reduzindo a prática educativa em um mero treinamento, a fim de formar as pessoas para adaptá-las, ajustá-las à sociedade, sem intentar transformá-la. É mais do que isso: é preciso ensinar a transformar informação em conhecimento, fazendo com que os educandos transcendam o papel de receptáculos e tornem-se sujeitos de seu próprio processo de conhecimento.

O caminho é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quando a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos (FREIRE, 1994, 131)

A prática educativa deve perseguir, portanto, formar cidadãos, formar pessoas que, ao mesmo tempo, aprender um “conteúdo” e sejam capazes de “refletir” sobre ele. Uma prática educativa implementada criticamente

(...) oferece indispensável contribuição. Se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aquele direito e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão. (FREIRE, 1994, p. 196)

Em contraste com os princípios progressistas e democráticos, o sistema educacional brasileiro, em vez de “educar cidadãos”, educa pessoas que se adaptem e ajudem na manutenção do sistema existente com nenhum desejo, sonho ou esperança de transformá-la. De volta ao Brasil em 1980, Freire sentia a necessidade urgente de lutar pela implementação de uma prática educativa enraizada em princípios progressistas e democráticos, a fim de “formar” cidadãos críticos participantes ativamente na transformação da sociedade.

5.7 Uma crítica à Educação Bancária

Boa parte das ideias de Freire concentra-se na crítica aos métodos tradicionais de ensino de forma geral. Ao estabelecer uma intensa relação entre educação e política, Freire propõe um novo modelo educacional. Ele concebe a

sociedade como constituída de dois polos. De um lado, as pessoas privilegiadas que fazem das relações sociais imperialistas e dominantes, a que se convencionou chamar de opressores. Os outros membros da sociedade constituem o grupo dos oprimidos. A manutenção desse status – defende – é facilitada por muitos instrumentos, dentre o modelo de educação a que ele denominou “educação bancária”.

Tema mais importante para a pedagogia crítica de Freire, a Educação Bancária traduz-se pelo processo através do qual o conhecimento seria diretamente transferido do professor para os alunos. Nesse cenário, o professor seria o único emissor de conhecimento e o estudante o receptor passivo do que ele ensina. Sob essas condições, o aprendiz é o objeto do processo de ensino-aprendizagem, mas não seu sujeito. Nesse processo, o conhecimento é consumido sem nenhuma crítica e os aprendizes experimentam uma alienação cultural e se tornam, dessa maneira, indefesos contra o imperialismo cultural.

Dentro da concepção bancária os alunos são ignorados em primeira mão e convertidos em receptáculos vazios a serem preenchidos pelo professor. A razão pela qual Freire chama esse modelo de “Educação Bancária” é que, para ele, o elemento principal do processo seria o depósito ou a transferência de conhecimento para os alunos. Freire explica isso da seguinte maneira:

(...) os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los, e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33)

Esse modelo, critica, ignora o fato de que os humanos são sujeitos históricos. Na educação bancária os educadores sabem e os aprendizes não. Os educadores falam e aqueles a serem educados escutam. Assim, o educador segue depositando o conhecimento mecanicamente no banco de memórias do educando. A esse respeito, não surpreende que a concepção bancária da educação considere os humanos como passíveis de serem influenciados. À medida que os estudantes se ocupam de registrar a carga de conhecimento neles depositados, a consciência crítica que os ajudaria na intervenção sobre o mundo se torna mais e mais passiva.

O modelo bancário de educação não é libertário e faz com que o oprimido se torne obediente e alienado. Esse modelo de educação ignora a experiência de vida

dos educandos e dificulta a consciência sobre si, em vez de trazê-la – a vida – à discussão e construir, com ele – o educando –, ferramentas que lhe permitam uma percepção mais aguda, mais complexa, mais crítica.

O objetivo da educação bancária não é buscar a consciência ou compreensão de si mesmo, mas moldar o indivíduo de acordo com objetivos que lhes são estrangeiros. Nesse modelo determinado pelos opressores, os oprimidos são instruídos sobre como existir. Tal modelo tende a sustentar a estrutura social existente. É visível que a ordem ética e os conteúdos desse modelo refletem a ideologia do dominante, da classe opressora.

A educação bancária orienta-se, por conseguinte, para servir ao propósito dos opressores, do colonizador e causa, assim, a “desumanização”. Esse modelo torna o indivíduo em um objeto sobre o qual o trabalho é realizado e o aprendiz é visto como uma ferramenta para que o professor atinja seus objetivos. Assim, o alvo a ser atingido pela concepção bancária é a criação de uma consciência alienígena ao aprendiz.

A concepção bancária camufladamente baseia-se na assunção de que existe uma polaridade entre o humano e o mundo. De acordo com essa assunção, o ser humano apenas existe NO mundo, mas não é um COM O mundo ou COM OS demais. Ora, se a educação baseia-se nessa assunção, é obvio que ela causará alienação em vez de humanização. Freire alega que tanto a humanização quanto a desumanização do homem são possíveis, uma vez que não somos seres completos. O processo de humanização das pessoas – em sua mais ampla compreensão – é prejudicado através de processos como injustiça, exploração e opressão.

Entretanto, é possível – advoga – que o propósito principal da educação seja desenvolver a percepção social e a capacidade de pensar criticamente nas pessoas. Dentro desse contexto, a educação pode ser considerada como o processo de assistência ao surgimento de uma consciência e de uma percepção de si mesmo. Um modelo que dê conta de alcançar esse objetivo através da educação através da proposição de problemas é, no entendimento de Freire, uma alternativa ao modelo bancário.

5.8 A Educação Problematizadora

Freire (1987) sugere-nos rejeitar o modelo bancário da educação e substituí-lo por uma educação problematizadora, uma vez que esse tipo de trabalho educacional corresponde ao âmago da consciência e põe a comunicação em prática. Assim, o modelo de educação problematizadora é um trabalho educacional libertário. Se considerarmos este como o cerne da pedagogia proposta por Freire, daremos mais importância ao que para ele significa liberdade, a saber, o pensar e agir das pessoas com fins à transformação do mundo em que vivem. A libertação real pode ser também considerada como humanização.

Freire também estabelece objetivos específicos para a implementação desse modelo, ao enfatizar que o propósito geral da educação problematizadora é a libertação, expressão que nutrimos a esperança de ver registrada no Projeto Político Pedagógico da EMDMP. A educação problematizadora objetiva fortalecer a capacidade do educando de pensar ou contemplar criticamente o objeto do conhecimento e as razões para a sua existência. Quando esse objetivo é alcançado, o educando aprenderá a conhecer através do sentimento da “curiosidade epistemológica” (2001). Não é possível construir conhecimento sistemático sem curiosidade. Freire sintetiza esse processo da seguinte maneira:

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p.33)

Para a implementação de uma educação problematizadora é necessário abandonar o pensamento de que os educadores são detentores do conhecimento. Nesse modelo, o educador deve estar pronto para uma relação baseada no diálogo e, conseqüentemente, na escuta. Ainda, é preciso que o educando não aceite o professor como único sujeito do conhecimento.

A educação bancária considera o conhecimento como um dado oferecido por aqueles que se consideram conhecedores para aqueles que eles consideram como ignorantes enquanto o conhecimento para a educação problematizadora é uma percepção real que não somente é ensinada pelos educadores, mas também ensinada junto com os educandos. Desta forma, a educação problematizadora considera o professor não como uma pessoa que transfere conhecimento, mas como uma pessoa que percebe junto com o educando. Nesse processo, os educandos conduzem investigações críticas junto com os professores, em vez de adotarem a postura de ouvintes passivos.

O professor não interrompe a ação do educando na educação problematizadora; ele também se envolve com o processo de percepção junto com o educando e não considera o objeto da percepção como sua propriedade privada. Nesse sentido, as pessoas desenvolvem sua força de compreender criticamente seus modos de existir no mundo em que se encontram e no mundo de si mesmos.

A partir de uma educação problematizadora as pessoas começam a perceber o mundo não como uma realidade estável, mas como uma realidade em processo de transformação. Conseqüentemente, pensam sobre o mundo e sobre si mesmas e não separam o pensar do agir. O modelo problematizador define as pessoas como seres que estão no processo de se tornarem completos. Ao contrário de outros seres vivos, os humanos estão conscientes do fato de que não são completos e competentes. Essa incompletude e consciência tornam compulsório que a educação seja uma atividade contínua como uma maneira de expressão que é única para os humanos. Os sujeitos dessa educação criam uma forma real de pensar e agir.

Um dos principais conceitos da pedagogia libertadora de Freire é a ação consciente. O ato de conhecer inclui um movimento dialético da ação para a ideia e do pensamento para a ação para uma nova ação. O educador precisa agir de forma a permitir ação e pensamento na interação com os outros já que o pensamento e a ação constituem uma unidade simultânea no conceito de práxis. Essas duas entidades estão tão conectadas uma à outra que se um delas fosse sacrificada, ainda que parcialmente, a outra seria danificada. (FREIRE, 1987).

5.9 O diálogo: cerne da Pedagogia da Libertação

Freire considera o diálogo como o item básico na estrutura do conhecimento. Os espaços escolares organizados de acordo com um modelo de educação baseado nas contribuições freireanas tornam-se local de encontro onde a informação é alvo de intenso trabalho por parte de todos os agentes do processo, educandos e educadores.

Freire (1995) sugere que o ser humano possua existência histórica e social como nenhum outro ser vivo. Além disso, o ser humano tem a capacidade de conhecer a si mesmo. Em outras palavras, os seres humanos são conscientes de

sua incompletude com nenhum outro ser. Graças a isso, podem se educar no encontro com outros.

Considerando o diálogo como um elemento da comunicação pedagógica, concluímos que educação significa compartilhar. Assim, a educação precisa basear-se no diálogo através do qual oportunidades relacionais são criadas. Nessa educação, onde as razões baseadas no autoritarismo não são válidas, ninguém ensina a outra pessoa. Assim, os educadores aprendem a partir dos educandos e os educandos a partir dos educadores no processo do diálogo. Os papéis de professores e alunos se intercambiam, se alternam, se intercalam e se “interfalam”. Através do diálogo, os educadores auxiliam o desenvolvimento de um processo no qual educadores e educandos aprendam conjuntamente.

Freire acreditava que algumas condições são indispensáveis para que se estabeleça um verdadeiro diálogo. Uma dessas precondições é o amor. O diálogo requer um profundo amor pelo mundo e pelos humanos. Dialogar é o ato de pronunciar o mundo e pode ser compreendido apenas se nos envolvermos amorosamente. Assim, o amor é a base do diálogo. Quem não ama o mundo, a vida e as pessoas, não pode se envolver em um diálogo.

Outra precondição para o diálogo é a humildade. Não se pode estabelecer diálogo na presença da arrogância. Freire sustenta essa condição:

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. **Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo no outro, nunca em mim?** [grifo meu] (FREIRE, 1987, p.46)

O diálogo também requer, de maneira incontestável, uma fé inabalável. A fé do ser humano é sua força para fazer e criar. É um dado “a priori do diálogo” e, por isso mesmo, “existe antes mesmo de que [o diálogo] ele se instale” (FREIRE, 1987, p.46). Todo humano tem fé, por natureza. Contudo, aqueles que foram submetidos a uma alienação concreta não conseguem se beneficiar dessa força.

Uma outra precondição para o diálogo é a esperança. A esperança surge a partir de buscas contínuas dos humanos em função de sua incompletude. Por outro lado, a desesperança é uma forma de ignorar o mundo e de escapar. A esperança, contudo, não significa cruzar os braços e aguardar passivamente. Os humanos podem ter esperança apenas a partir de sua luta.

Por fim, o diálogo requer coragem. As partes do diálogo devem encorajar o pensar criticamente, em outras palavras, pensar sem temer os riscos da ação. O determinante para um pensador crítico é a contínua transformação da realidade em favor de uma contínua humanização do ser humano. Apenas concebido dessa maneira e revestido desses condicionantes o diálogo é capaz de criar pensamento crítico.

5.10 A Pedagogia da Libertação acena para a nova EMDMP

Na década de 70, a conscientização, ou seja, a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, foi uma importante ferramenta pedagógica para sensibilizar o oprimido das injustiças sociais e criar consciência de classe. Através da conscientização, a educação visa transformar indivíduos passivos e manipuláveis em indivíduos ativos e participantes que lutam pela transformação da estrutura política discriminatória e elitista.

Na década de 1990, o desenvolvimento de uma consciência crítica ainda é uma questão de extrema importância, uma vez que a percepção crítica da estrutura política e social é o que vai permitir a formação de cidadãos críticos e ativos.

Freire, no entanto, se esforça para que o entendimento de seu ideal de educação esteja impregnado não somente no contexto educativo informal – como aqueles largamente encontrados nas décadas de 1950 e 1960 –, mas também nas escolas públicas.

Ele defende uma educação democrática e popular em escolas públicas que, diferente da escola burguesa e autoritária, dê oportunidade a todos para participarem na construção da escola e praticarem seus direitos e deveres como cidadãos.

Para Freire, as escolas precisam se converter em

um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 1997, p.60)

Uma escola democrática e popular, que assume o papel de “formar” cidadãos, não pode limitar a educação ao mero desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas nos indivíduos, mas também deve participar na formação moral, política e ética dos seus estudantes.

Para este efeito, a prática educativa tem que transcender a “transferência de conhecimento”, em busca de um processo que permita a criação de possibilidades para a construção ou produção desse conhecimento (FREIRE, 1996, p.21). Além disso, a fim de cumprir este papel, a escola tem de ser transformada tanto em um lugar onde professores e alunos compartilhem seus conhecimentos, como num centro comunitário educacional e cultural que participa na vida da comunidade em que está inserida.

É preciso conferir aos alunos o seu verdadeiro papel transformador no processo de aprendizagem em que se reconheçam como arquitetos e assumam a autoria de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento é construído com a participação dos estudantes, a escola em si também deve ser construída com a participação da comunidade escolar e de seu entorno social. Uma reforma educacional, para ser bem sucedida, precisa ser realizada em cooperação com a comunidade escolar, com o ambiente ao seu redor, através da participação dos pais e da comunidade local.

Em sua obra, Freire apresenta-se sempre muito alerta às mudanças que ocorriam na sociedade brasileira, incorporando as suas complexidades e temáticas e mudando a ênfase dada em cada obra de acordo com a demanda do contexto social. No entanto, pode-se dizer que a pedra angular da teoria da educação de Paulo Freire não mudou, uma vez que a luta pela autonomia e pelo fim da injustiça social e da violência ainda são temas tão urgentes hoje, como eram há 30 anos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político pedagógico é a alma da escola. Ele encerra a expressão da cultura da unidade escolar, reflete seu eterno fluir de criação, recriação e desenvolvimento. O PPP de uma escola é impregnado das crenças, dos valores, dos significados, dos modos de pensar e de agir, da visão de mundo de cada um de seus educandos e educadores. Como a alma humana, nem todos se apercebem de sua existência ou mesmo aceitam-na. O fato é, contudo, que tal qual a alma humana comanda o corpo – emaranhado de sinapses, de interconexões neurais, conjunto quase infinito de pulsos eletromagnéticos e uma estrutura biológica mais densa, ossos e músculos – o Projeto Político Pedagógico – quer sistematizado em uma escrita coletiva oriunda de uma reflexão colaborativa, quer implícito às práticas docentes – condiciona cada pulsão da vida escolar que toma parte no palco determinado pelos muros – ou para fora deles, quando afortunadamente for o caso – que compreendem uma instituição de ensino.

A questão de estudo que me propus, ao longo de 02 (dois) anos como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) e pesquisador em formação, referiu-se à possibilidade de se elaborar um Projeto Político Pedagógico como práxis verdadeira, a partir da contribuição teórica da pedagogia da libertação proposta por Paulo Freire. Essa redação, moldada a partir de necessários ajustes apontados durante os debates da qualificação do primeiro ensaio que fiz de texto dissertativo, implicou um conjunto de objetivos os quais eu deveria alcançar, a fim de proporcionar a efetiva consecução da pesquisa.

O primeiro desafio que se me apresentou foi a escolha do tipo de pesquisa a se adotar. Era necessário que a escola espelhasse a afinidade dos procedimentos metodológicos a serem utilizados com o recorte dado ao objeto estabelecido e, ainda, dialogasse com o referencial teórico proposto: a obra de Paulo Freire. O estudo de caso participante revelou-se, conforme eu discuti no capítulo em que tratei sobre a Metodologia, o mais apropriado dentre os tipos de pesquisa para atender aos contornos traçados pela questão já mencionada.

A distância temporal entre minha graduação em Pedagogia e minha admissão ao programa de Mestrado me apresentou o segundo desafio que fui obrigado a superar nessa minha aprendizagem de ser pesquisador: havia pelo

menos 8 (oito) anos que eu estava acostumado à leitura de manuais, portarias, textos regulatórios, editais de licitação, enfim, portadores textuais bastante diferentes das leituras teóricas que me foram apresentadas pela professora orientadora, pelos professores das disciplinas e pela necessidade do Grupo de Pesquisa TECINTED/UNEB, ao qual estive afiliado durante todo o transcurso da pesquisa. Interconectado a este encontra-se o terceiro – e talvez o maior de todos – desafio: como aprender a ler Freire, em toda a amplitude de sua obra e, mais precisamente, como não se perder na literatura freireana, mantendo o foco no objetivo principal da pesquisa, o Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, contei com a inestimável ajuda da professora Ana Lúcia Nunes Pereira, Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e doutoranda em Educação pela PUC/SP que, por solicitação de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Dídima Maria de Melo Andrade, me ensinou a ler Freire através de categorias de análise, prática que me rendeu um capítulo inteiro desta dissertação.

Achar um ponto de equilíbrio na interseção entre aprender a ser pesquisador e atuar como Coordenador Pedagógico de uma rede de ensino foi o último desafio que o Universo me apresentou durante a condução desta pesquisa. Essa inclusão qualificada de um praticante em um meio de acadêmicos não deixa de ser – como mencionei no segundo capítulo – uma provocação do GESTEC/UNEB. A coexistência, num mesmo espaço de atuação, de um profissional não acadêmico e um pesquisador que usa recursos da Universidade para proporcionar reflexões sobre suas práticas com o suporte de um referencial teórico apropriado acabou por ratificar ao menos uma experiência de avanço das práticas acadêmicas tradicionais em direção a uma nova maneira de se conceber – e praticar – a pós-graduação.

Se o pesquisador ganhou com a experiência do praticante, o contrário também se mostrou verdadeiro. Iniciar a (re)elaboração do PPP de uma unidade escolar, compreendendo-o como práxis, como reflexão, como devir, como atuação em processo certamente deve se tornar uma prática sedimentada pelos educadores da Rede Municipal de Madre de Deus, mais especificamente daqueles que constituíram, comigo, o grupo de redatores do PPP da EMDMP. Doravante, creio, será impossível que esses profissionais aceitem participar do registro de um PPP que não seja dialógico, nem colaborativo. Se mais não tivesse logrado com a condução desta pesquisa, esse detalhe, apenas, far-me-ia satisfeito.

Há mais um fato a ser registrado nessas considerações finais e o faço em nome da honestidade acadêmica com a qual conduzi cada passo dessa pesquisa. Até a época da qualificação não me era exatamente claro que “produto” adviria da intervenção junto à Escola Municipal Deijair Maria Pinheiro. A banca responsável pelas críticas à primeira versão do texto dissertativo apontou pelo menos três possibilidades de “resultados finais”: um fórum de discussão entre os docentes, uma reconfiguração de práticas pedagógicas oriunda de uma pesquisa participante ou um relato de experiência escrito a partir de um estudo de caso. Em certa medida, penso ter trabalhado um pouco com cada uma dessas possibilidades. Um projeto de pesquisa, afinal de contas, é um contínuo “em processo”: tivera eu mais um ano de pesquisa à minha disposição, seria impossível redesenhar a metodologia em direção a uma pesquisa participante? Certamente que não.

Após dois anos de pesquisa e trabalho, penso que – a despeito de tantos entraves e dificuldades que se me apresentaram durante o processo – eu tenha logrado conferir sentido tanto ao espaço de atuação do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Madre de Deus quanto aos registros acadêmicos do pesquisador associado ao GESTEC/UNEB. Acima de tudo, julgo ter conseguido contribuir – ainda que de forma tímida – para a melhoria da qualidade da educação pública, retornando à Universidade Pública e à sociedade brasileira o investimento feito em minha formação como Mestre em Educação.

Sendo processo, essa dissertação serve de devir, de agente mobilizador, de elemento sinalizador para outros projetos de pesquisa, de outras ações de investigação, relacionadas quer ao objeto da minha pesquisa, quer à forma como estruturei a abordagem metodológica, quer ao lócus que utilizei. São mil as possibilidades que se desdobram. Encerro um texto tão somente como uma etapa didática de desfecho de uma pesquisa, mas que não se conclui: ao contrário, se descortina em suas múltiplas possibilidades para além de si e do próprio pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. Aparecida/sp: Ideias & Letras, 2006

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. São Paulo: UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; PEREIRA, Otaviano. **Pra que PT: Origem, Projeto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. 168 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. 87 p. (Pesquisas).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades@. 2016. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/ZLB>> . Acesso em: 18 mar 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/4TfINe>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos. **Publicações Pedagógica**, p. 49-56, 2004.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano e IDH**. 2016. Disponível em: < <http://goo.gl/uDbxXg> >. Acesso em: 20 mar. 2016.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado. Produção de Raul Perez. Roteiro: Tiago Marinho. São Paulo: Despertar Filmes, 2014. (75 min.), son., color. Disponível em: <<https://vimeo.com/101830173>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente:: Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**, [s.l.], v. 33, n. 14, p.102-120, jan. 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/8WHD8g> >. Acesso em: 24 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

VAZQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 2a edição. Campinas, Papirus, 2002

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: projeto político pedagógico**. 6a edição. Campinas, Papirus, 2012

YIN, Robert K.. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Booksman, 2001. 205 p.