

# UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SIRLEI TEDESCO** 

COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

CAXIAS DO SUL 2021

## SIRLEI TEDESCO

# COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

# Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de Caxias do Sul Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

# T256c Tedesco, Sirlei

Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico emancipatório [recurso eletrônico] / Sirlei Tedesco. – 2021.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa. Modo de acesso: World Wide Web Disponível em: https://repositorio.ucs.br

1. Educação - Fagundes Varela (RS) - Finalidades e objetivos. 2. Planejamento educacional - Fagundes Varela (RS). 3. Escolas municipais - Fagundes Varela (RS). 4. Comunidade e escola. 5. Democratização da educação. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.53(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o) Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

## SIRLEI TEDESCO

# COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

## Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – PPGEdu - UCS)

Dra. Terciane Angela Luchese (PPGEdu - UCS)

Dra.Flávia Brocchetto Ramos (PPGEdu - UCS)

Dra. Bettina Steren dos Santos (PPGE PUCRS)

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (PPGE UFSM)

## **AGRADECIMENTOS**

"Gracias a la vida, que me ha dado tanto Me dio dos luceros, que cuando los abro Perfecto distingo, lo negro del blanco Y en el alto cielo su fondo estrelado Y en las multitudes el hombre que yo amo"

Mercedes Sosa

Meu especial agradecimento ao meu pai Roni, quem me inspira por seus valores, senso de justiça, dedicação ao trabalho. Foio primeiro grande incentivador desta caminhada, com suas palavras simples, singelas, profundas... "farai un dottorato?"

À minha mãe Idalina, tão zelosa, companheira de todas as horas! Suas orações e seu pensamento positivo permearam todas as etapas deste processo. Mãe, meu conforto, meu porto seguro!

Gratidão ao meu querido orientador Geraldo por estar ao meu lado, auxiliando, incentivando, mobilizando... Incansavelmente!

Ao meu companheiro Ivan, pela parceria e auxílio.

Aos meus irmãos Ronaldo e Assis, pelos conselhos, apoio e descontração em momentos mais turbulentos.

À minha fiel amiga de longa data, Leila, minha fortaleza, quem me deixou de pé, quando eu mais precisei... Gratidão por tudo o que você tem feito por mim!

À querida Gilvane, que neste ano de 2021 vem dando suporte à nossa família e criando as condições para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

À Administração Municipal de Fagundes Varela que através da lei n° 1.701 de 03 de Abril de 2013 - *buscando conhecimento para gestão pública*, a qual me beneficiou para que pudesse me ausentar do espaço de trabalho para me dedicar aos estudos.

À prof. Roberta, que, com seu toque acolhedor, inspirador e criativo deu um toque de sutileza, leveza e sensibilidade à pesquisa.

`A E.M.E.F. Caminhos do Aprender, que me acolheu e permitiu a pesquisa, e a toda a comunidade escolar envolvida no processo. Gratidão pela confiança!

Ah! Meu especial carinho ao grande amor da minha vida: Jordana! Filha querida que chegou para completar nossa família. Minha alegria, meu presente, minha força para seguir querendo ser sempre uma pessoa cada vez melhor!

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta Tese e que não seria possível nominar... muito obrigada!

Gracias a la vida, gracias a la vida!

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros [...] A importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.

(BARROS, 2003)

## **RESUMO**

Esta pesquisa, intitulada "Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do Projeto Político-Pedagógico emancipatório", parte da seguinte questão-problema: Como construir o Projeto Político-Pedagógico, embasado em horizontes emancipatórios, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela? O objetivo é, a partir da análise das contribuições do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico na rede municipal de ensino de Fagundes Varela, reveladora de rupturas e/ou resistências, construir diretrizes para um novo Projeto Político-Pedagógico. A abordagem utilizada para este estudo segue a perspectiva da pesquisa-ação, desenvolvida com a participação da comunidade escolar de uma instituicão de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Fagundes Varela, no interior do Rio Grande do Sul. As bases teóricas são provenientes da Teoria Crítica da sociedade, notadamente de autores que fizeram parte da primeira geração da Escola de Frankfurt - Theodor Adorno e Walter Benjamin -, em constante diálogo com Paulo Freire e outros teóricos, além de fragmentos literários provenientes das obras de Manuel de Barros e José Saramago, teorias e experiências pessoais da pesquisadora. O percurso de geração, tratamento e análise dos dados emergentes de uma concepção qualitativa, com o suporte de dados quantitativos, triangulam com o repertório teórico de René Barbier, Maurice Halbwachs, Rodolfo Kusch, Wolfgang Leo Maar, Bruno Pucci, Márcio Seligmann-Silva e Ilma Passos Alencastro Veiga, por meio da análise textual discursiva. Os resultados analisados mediante a descrição do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola preconizaram o processo de envolvimento da comunidade escolar, concepções, reflexões e (re)significações, a partir de enunciados/anunciados, validados e entregues à Comunidade Escolar Caminhos do Aprender, os quais preconizam: competências de gestão de mudanças; leituras de mundo e de contexto local; conceber a cooperação como virtude para a "materialização" do *Inédito Viável*; transcender do hierárquico vertical; criar contextos que libertam a criatividade; refletir acerca da experiência de ter vivenciado a Pandemia COVID 19 em uma resposta ao mundo com base na cidadania plena; incorporar o Projeto Político-Pedagógico como um ecossistema vivo; pressupor as práxis cotidianas a partir de respostas vivas e não prontas; sair da cultura de fragmentação para uma cultura de acolhimento e por fim, a entrega de uma Documentação Pedagógica da e para a comunidade validada pelo grupo e em contínuo processo de construção e de renovada validação. A relevância do trabalho consiste na intenção de ampliar visões e abrir caminhos para novas perguntas, dúvidas e pesquisa, inspirando, inclusive, outras realidades a desenvolver a construção de seus Projetos Político- Pedagógicos emancipatórios, com a colaboração e o protagonismo da comunidade escolar.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Projeto Político-Pedagógico; Horizonte Emancipatório; Pesquisa-ação; Fagundes Varela.

## **ABSTRACT**

This research, entitled "Composing a constellation in the protagonism of the school community for the construction of the emancipatory Political-Pedagogical Project", starts from the following question-problem: How to build the Political-Pedagogical Project, based on emancipatory horizons, articulated to the protagonism of the school community in Fagundes Varela? The objective is, from the analysis of the contributions of the construction process of the Political-Pedagogical Project in the municipal school system of Fagundes Varela, revealing ruptures and/or resistance, to build guidelines for a new Political-Pedagogical Project. The approach used for this study follows the perspective of action research, developed with the participation of the school community of an institution of Kindergarten and Early Years of Elementary School, located in the municipality of Fagundes Varela, in the interior of Rio Grande do Sul. Theoretical foundations come from the Critical Theory of Society, notably from authors who were part of the first generation of the Frankfurt School – Theodor Adorno and Walter Benjamin – in constant dialogue with other authors, theories, and the researcher's personal experiences. The path of data collection, treatment, and analysis from a qualitative conception, with the support of quantitative data, triangulates with the theoretical repertoire of Paulo Freire, René Barbier, Maurice Halbwachs, Rodolfo Kusch, Wolfgang Leo Maar, Bruno Pucci, Márcio Seligmann-Silva, and Ilma Passos Alencastro Veiga, designed by the sample of 50% of teachers, 10% of family nuclei, and 11.6% of students from public schools, the locus of the research, through discursive textual analysis. The results analyzed through the description of the process of construction of the Political-Pedagogical Project of the School advocated the process of involving the school community, its conceptions. reflections and (re)significations, from statements/announced, validated and delivered to the Caminhos School Community Learning, which advocate: change management skills; world and local context readings; conceiving cooperation as a virtue for the "materialization" of the Unprecedented Viable; transcending the vertical hierarchical; create contexts that unleash creativity; reflect on the experience of having lived through the COVID 19 Pandemic in a response to the world based on full citizenship; incorporate the Political-Pedagogical Project as a living ecosystem; presupposing daily praxis from living and not ready responses; leaving the culture of fragmentation for a culture of reception and, finally, the delivery of a Pedagogical Documentation of and for the community validated by the group and in a continuous process of construction and renewed validation. The relevance of the work consists of the intention to broaden visions and open paths to new questions, doubts and research, inspiring, even, other realities to develop the construction of their emancipatory Political-Pedagogical Projects, with the collaboration and protagonism of the school community.

Keywords: Critical Theory, Political-Pedagogical Project, Emancipatory Horizon. Action Research; Fagundes Varela.

## **RIASSUNTO**

Questa ricerca, dal titolo "Comporre una costellazione nel protagonismo della scolastica per la costruzione del Progetto Politico-Pedagogico emancipatorio", parte dal seguente problema-domanda: Come costruire il Progetto Politico-Pedagogico, basato su orizzonti emancipatori, articolato al protagonismo della comunità scolastica, in una scuola comunale a Fagundes Varela? L'obiettivo è, dall'analisi dei contributi del processo di costruzione del Progetto Politico-Pedagogico nel sistema scolastico comunale di Fagundes Varela, rivelando rotture e/o resistenze, costruire linee guida per un nuovo Progetto Politico-Pedagogico. L'approccio utilizzato per guesto studio segue la prospettiva della ricerca-azione. sviluppata con la partecipazione della comunità scolastica di un istituto di scuola materna e scuola elementare, situato nel comune di Fagundes Varela, all'interno del Rio Grande do Sul. Le basi teoriche provengono dalla Teoria Critica della Società, in particolare da autori che facevano parte della prima generazione della Scuola di Francoforte - Theodor Adorno e Walter Benjamin - in costante dialogo con altri autori, teorie ed esperienze personali del ricercatore. Il percorso di raccolta, trattamento e analisi dei dati da una concezione qualitativa, con il supporto di dati quantitativi, triangola con il repertorio teorico di Paulo Freire, René Barbier, Maurice Halbwachs, Rodolfo Kusch, Wolfgang Leo Maar, Bruno Pucci, Márcio Seligmann -Silva e Ilma Passos Alencastro Veiga, disegnato dal campione del 50% degli insegnanti, del 10% dei nuclei familiari e dell'11,6% degli studenti delle scuole pubbliche, il luogo della ricerca, attraverso l'analisi testuale discorsiva. I risultati analizzati attraverso la descrizione del processo di costruzione del Progetto Politico-Pedagogico della Scuola hanno sostenuto il processo di coinvolgimento della scolastica, le sue concezioni, riflessioni (ri)significazioni, е dichiarazioni/annunciate, validate e consegnate ai Caminhos School Community Learning, che sostiene: capacità di gestione del cambiamento; letture del contesto e locale; concepire la cooperazione come una virtù "materializzazione" dell'Ineguagliabile Vitale; trascendere la gerarchia verticale; creare contesti che sprigionino creatività; riflettere sull'esperienza di aver vissuto la Pandemia COVID 19 in una risposta al mondo basata sulla piena cittadinanza; incorporare Progetto Politico-Pedagogico come ecosistema presupponendo la prassi quotidiana da risposte vive e non pronte; lasciare la cultura della frammentazione per una cultura dell'accoglienza e, infine, la consegna di una Documentazione Pedagogica di e per la comunità validata dal gruppo e in un continuo processo di costruzione e rinnovata validazione. La rilevanza del lavoro consiste nell'intenzione di ampliare visioni e aprire strade a nuove domande, dubbi e ricerche, ispirando, anche, altre realtà a sviluppare la costruzione dei loro Progetti Politico-Pedagogici emancipatori, con la collaborazione e il protagonismo della comunità scolastica.

Parole chiave: teoria critica; Progetto Politico-Pedagogico; Orizzonte Emancipatorio; Ricerca Azione.

# LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expectativas dos núcleos familiares em relação à escola 194
Gráfico 2 – Alinhamentos da visão pedagógica e valores dos núcleos familiares
Figura 1 – Mapa ilustrativo do território de Fagundes Varela-RS 4
Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender 49
Figura 3 – Conceitos que definem a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico 70
Figura 4 – Eixos estruturantes no processo de construção do PPP 74
Figura 5 – As fases do ciclo básico da pesquisa-ação
Figura 6 – Capilaridades constitutivas da Teoria Crítica
Figura 7 – Capilaridades constitutivas para teorização crítica em Paulo Freire 100
Figura 8 – Pontos de contato nos pensamentos de Adorno e Freire
Figura 9 – Movimentos Constelativos
Figura 10 – Etapas da construção do Projeto Político-Pedagógico
Figura 11 – Foto do primeiro encontro de construção do PPP da E.M.E.F Caminhos do Aprender
Figura 12 – Foto do quinto encontro de construção do PPP da E.M.E.F Caminhos do Aprender
Figura 13 – Estrutura sequencial para elaboração do PPP
Figura 14 – Itinerário da construção participativa
Figura 15 – Educação enquanto prática social historicamente situada
Figura 16 – Expectativa para com a escola - Encontro
Figura 17 – Expectativas para com a escola – Metodologia
Figura 18 – O que a escola tem e deveria ser mantido
Figura 19 – O que a escola tem e deveria ser mudado 209

# **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Desenho da Pesquisa	22
Quadro 2 – As primeiras Escolas Municipais	38
Quadro 3 – Primeiras capelas de <i>Bella Vista</i>	40
Quadro 4 – Panorama econômico de Fagundes Varela	42
Quadro 5 – População de Fagundes Varela	43
Quadro 6 – Equipe de trabalho da Escola	49
Quadro 7 – Trabalhos encontrados por fonte	61
Quadro 8 – Estudo temático de trabalhos correlatos no IBICT	61
Quadro 9 – Estudo temático de trabalhos correlatos na ANPED	62
Quadro 10 – Intencionalidades do ciclo de pesquisa-ação	79
Quadro 11 – Diferenças entre pesquisa tradicional e pesquisa-ação	80
Quadro 12 – Sujeitos da Pesquisa1	44
Quadro 13 – Proposição organizativa dos encontros de construção do PF – 2017	
Quadro 14 – Proposição organizativa dos encontros de construção do PPP – 20	18 49
Quadro 15 – Olhar para as perspectivas da realidade 1	59
Quadro 16 – Encontros e formações 10	64
Quadro 17 - Categorias e Subcategorias de análise	70
Quadro 18 – Crença e contexto: algumas definições1	72
Quadro 19 – Conceitos de Homem, Educação e Sociedade pelo grupo professores	

Quadro 20 –	Conceitos de Sociedade, Conhecimento e Educação pelo grupo	de
	professores	176
Quadro 21 –	Conceitos de Infância e Escola pelo grupo de professores	178
Quadro 22 –	Categorias de análise dos questionários	193
Quadro 23 –	Compreensão de conceitos	200

## LISTA DE SIGLAS

AMESNE Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 Coronavírus SARS-CoV-2

IBICIT Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

ICIRA Instituto Chileno para a Reforma Agrária

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISEB Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP Projeto Político-Pedagógico

PPT Preparação para o Trabalho

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESI Serviço Social da Indústria

UCS Universidade de Caxias do Sul

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

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO17
2	DO PROJETO DE VIDA AO PROJETO DE TESE: MANUSCRITOS DE
	UM PERCURSO26
2.1	A COMPOSIÇÃO DE ESPAÇO CONSTELAR: REFLETINDO SOBRE
	ALGUNS CONCEITOS26
2.2	EVOCADORES DE MEMÓRIAS PARA RECORDAR A HISTÓRIA:
	ATTRAVERSIAMO PARA AS PRIMEIRAS PALAVRAS30
2.2.1	Histórico do Município: Em busca das primeiras letras35
2.3	ENTENDENDO TEMPOS E CONTEXTOS: CENÁRIO, SUJEITOS E SEUS
	DOCUMENTOS45
2.3.1	Uma escola da, para e com a comunidade48
2.4	ESTADO DO CONHECIMENTO: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO COM
	OUTRAS PESQUISAS59
2.5	INDICAÇÕES METODOLÓGICAS: PESQUISADORA COMUNITÁRIA65
2.5.2	Teoria Crítica: a lente que informa o olhar67
2.5.3	O PPP enquanto campo empírico da investigação70
2.5.4	A Pesquisa-Ação como roteiro da viagem77
3	CONEXÕES TEÓRICAS83
3.1	PRESSUPOSTOS PARA PENSAR O PROJETO POLÍTICO-
	PEDAGÓGICO COMO <i>OBJETO</i> DE INVESTIGAÇÃO84
3.2	TEORIA CRÍTICA E ESCOLA DE FRANKFURT87
3.2.1	A atualidade da Escola de Frankfurt92
3.3	CONSTELAÇÃO CONCEITUAL DA TEORIA CRÍTICA EM THEODOR
	ADORNO93
3.3.1	Capilaridade: Dialética do Esclarecimento94
3.3.1.1	Subcapilaridade: Indústria Cultural95
3.3.1.2	Subcapilaridade: Razão Instrumental96
3.3.2	Capilaridade: Dialética Negativa97
3.3.3	Capilaridade: Teoria Estética98

	educativo	193				
9	VEZ e VOZ do Núcleo Familiar - segmento parceiro do prod	cesso				
8.2 SOB	BRE CONSTRUIR A "ESCOLA DOS SONHOS" - INÉDITO VIÁVEL	181				
	NTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CRENÇAS					
8	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS					
7.2	GERAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	168				
7.1.3	Atividade Pedagógica	168				
7.1.2	Questionário	168				
7.1.1	Entrevistas Remotas	166				
7.1	DOS INSTRUMENTOS	166				
7	ANÁLISE	165				
6.1	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	155				
6	AGIR EMANCIPATÓRIO					
5.2	FORMAÇÃO/REFLEXÃO	150				
5.1	A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO					
5	PLANEJAMENTO					
4	COMPONDO A CONSTELAÇÃO- ADENTRANDO O CAMPO					
3.7	O NORTE: PRETENSÃO E ENCAMINHAMENTOS	139				
3.6.6	Encontro do ser mais para a humanização e a esperança					
3.6.5	A indústria cultural e a contribuição da ação antidialógica					
3.6.3	Autonomia	122				
3.6.2	Inédito viável para a produção da "consciência verdadeira"114					
3.6.1	Acordes entre a barbárie e a situação de opressão	110				
	FREIRIANAS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA	108				
3.6	CONSTELAÇÃO: CONSTRUCTO DE RELAÇÕES ADORNIANA	AS E				
3.5	EXÍLIO	104				
J. <del>4</del>	FREIRE					
3.4	CONSTELAÇÃO CONCEITUAL DA TEORIZAÇÃO CRÍTICA EM PA	AUI O				

10	ANÁLISE	DA	ATIVIDADE	PEDAGÓGICA:	PROTAGONISMO	DAS
	CRIANÇAS	S				203
11	REVISÃO	– A re	everberação r	no cotidiano esco	lar	212
REFERI	ÊNCIAS					218
APÊND	ICES					229
ANEXO						261

# 1 INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem é sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora.

que aponta lápis, que vê a uva [...] Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros<sup>1</sup>

Provocada pela epígrafe, proponho refletir sobre a incompletude expressa na poética de Manoel de Barros, a qual dialoga com meus pensamentos, a fim de que eu possa ser Outros² e juntos pensarmos autenticamente para além de lições que falem que Eva viu a uva³. Manoel de Barros imaginava renovar o homem com borboletas. A meu ver, são borboletas adornianas ou freirianas que, ao sofrerem metamorfose, criaram asas para a libertação do ser mais num voo autônomo não apenas no mundo, mas com o mundo.

Inspirada pela poesia, aguçada pela pesquisa, vou revelando minhas marcas de incompletude e inacabamento. "Nesse ponto sou abastada", ouso parafrasear o grande poeta: "Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito". Nesse deleite de espaços e horizontes pantaneiros, retomo a Bella Vista<sup>4</sup>, "aponto o lápis" e dou início à jornada de descobertas, constatações e novas inquietações, reveladas em palavras neste texto, uma vez que "[...] para mim o importante é

Um dos principais poetas contemporâneos, Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916-2014) nasceu em Cuiabá, Mato Grosso. Escritor modernista brasileiro pertencente à terceira geração modernista, chamada de "Geração de 45". É considerado um dos maiores poetas brasileiros, o qual foi agraciado com diversos prêmios literários. Destaca-se o "Prêmio Jabuti", que recebeu duas vezes com as obras: O guardador de águas (1989) e O fazedor de amanhecer (2002).

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>4</sup> Nome primevo do local onde os primeiros imigrantes italianos se instalaram, em 1888. Atualmente, município de Fagundes Varela-RS.

compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão." (ARENDT, 2008, p. 33).

No entanto, ainda preciso revelar que meus registros são habitados por arranjos constelares. É preciso um mergulho cada vez maior na profundeza das palavras para explorar ao máximo toda a sua abrangência, ressaltam os estudiosos da escrita benjaminiana. Na realidade, conforme Bakhtin (1986), não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas sim verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. "[...] é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida." (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Por isso, ao trazer a expressão *arranjo constelar*, faço uso de uma das inspirações mais importantes de Walter Benjamin, quando sugere que as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas<sup>5</sup>. Tal metáfora compõe as impressões dessa pessoa que lê, relê, escreve, apaga, cria e recria, questiona o outro e a si mesma, dialoga, busca referenciais teóricos, aprofunda-se nos textos que produz e reproduz para responder às suas inquietações e às demandas sociais que apontam para a necessidade de aportes teórico-práticos. Escrevo, portanto, sobre minha ousadia para a autoria, mesmo que em *começos de coisas indistintas*<sup>6</sup>, que envolve a vida de seres humanos, entornos e contornos, espaços e tempos, busco horizontes para a produção de conhecimento.

No prefácio da obra *Experiência e Formação*, de Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa (2004) aponta a dupla perspectiva da caminhada do pesquisador/formador enquanto *eu pensante* e *sensível*, que se convoca na sua construção pessoal e na caminhada com os outros, numa mobilização para o processo formativo. Tal consideração me conduz, inevitavelmente, a pensar a *experiência*<sup>7</sup>como *histórias vividas e narradas*<sup>8</sup> num *arranjo constelar*, com a

Segundo Dewey (2010), a experiência é singular, é única. Não podemos reviver a experiência do outro, tampouco reviver a própria experiência. Podemos rememorá-la, narrá-la, dialogar com outras narrativas e viver outras experiências promovidas com esse diálogo.

É nas questões introdutórias de crítica do conhecimento de sua tese de Livre-Docência, publicada, no Brasil, sob o título de **Origem do drama barroco alemão**, que o filósofo alemão, em meio a reflexões bastante abstratas, alivia o trabalho de compreensão do leitor recorrendo a imagens de estrelas: as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas.

<sup>6</sup> Manoel de Barros.

<sup>8</sup> CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis, uma vez que, conforme as palavras de Freire (2018), tudo está em permanente transformação e interação.

Essas inquietações remetem à importância da *curiosidade epistemológica*<sup>9</sup>, como uma necessidade eminente. Então percebo, tal qual no discurso freiriano, que "[...] a curiosidade [...] burila, ela apura, aprimora e instrumenta a si mesma; ela se faz, ela roda, direção e ação coincidindo sobre o objeto. Não apenas sobre ele, como se fosse isolá-lo, mas principalmente a curiosidade incide sobre as relações do objeto e sobre suas relações com o objeto" (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 187-188). Porém, não basta perceber. Reconheço o desafio de colocar-me em movimento para a construção do lugar de observação, tomando por base meus valores e crenças, fundamentados na ética e abertos à investigação científica. Dito de outro modo, busco, através do *olhar atento*<sup>10</sup> e da *escuta sensível*<sup>11</sup>, construir uma produção acadêmica responsável e imbricada com a comunidade à qual pertenço, contribuindo para as Ciências Humanas e para a Educação.

Parto da convicção de que "é preciso nascer humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com sua humanidade deliberadamente e com nossa cumplicidade." (SAVATER, 2012, p. 24). Portanto a cidadania deveria ser o objetivo da educação, no propósito de constituir pessoas capazes de discutir os fins de uma vida comum.

Neste panorama, pelo suporte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS), recomendado pela CAPES, busco junto à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, pelo viés das dimensões filosóficas da educação e dos processos histórico-políticos educacionais, atender aos princípios que convergem para a consecução de ações proativas rumo à construção de uma sociedade pautada em propósitos democráticos.

<sup>9</sup> Freire a define como ação de uma mente curiosa que, se constantemente incentivada, desenvolver-se-á produzindo conhecimento, reflexões e ações de mudança. (FREIRE; NOGUEIRA, 2001).

O olhar atento é a condição para se orientar na vida (ESQUIROL, 2008, p. 15), ele nos conecta firmemente com o mundo. Para esse autor, "[...] quem presta mais atenção melhor se orienta e mais respeita." (2008, p. 15). Nessa perspectiva, olhar atento significa olhar ético.

Segundo Barbier (2002), no processo da escuta sensível há uma troca mútua, entre quem fala e quem escuta. Entendo por escuta sensível a empatia que se estabelece em uma relação de confiança entre os sujeitos.

Pensar a função social da escola remete à reflexão sobre o momento sóciohistórico em que vivemos, para, então, "apresentar o mundo aos recém-chegados<sup>12</sup>".

(ARENDT, 2016). A sociedade legitima, portanto, um espaço de convivência
permeado por normas e regras, tanto políticas como culturais. Compreender a tarefa
da educação, nessa sociedade, frente às demandas, requer um movimento teóricometodológico ao qual a construção do conhecimento científico está vinculada. A
partir de um conjunto de condições de produção, ao se distanciar do entendimento
de ser a verdade sobre determinado aspecto da realidade, para se constituir em uma
possibilidade de compreensão, de leitura do mundo, somente assim é possível sua
legitimação. Nessa perspectiva, o ser humano precisa da educação. Segundo
Savater (2012, p. 23), "nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que
chegar a sê-lo", pois é ela que o faz humano: a educação o forma; ela o constitui
como humano.

Nesse contexto, na medida em que a escola é uma das instituições responsáveis por tal busca, será preciso pensá-la enquanto escola que expresse em sua essência a intenção primeira de educar para a emancipação do sujeito, imbricando o refletir sobre as dimensões histórica, política, social e cultural, em uma perspectiva que não está colocada somente no campo individual e, tampouco, só no âmbito escolar, mas em um compromisso comum de renovação. Em uma realidade como essa, confirma-se a ação humana como atividade política por excelência, constituindo para a essência da educação e da cultura, o que os gregos denominaram de *paideia*<sup>13</sup> e os alemães de *Bildung*<sup>14</sup>, convergindo para o que os latinos entenderiam como *humanitas*<sup>15</sup>.

<sup>&</sup>quot;A essência da educação é a natalidade" (p. 223), explica Arendt (2016). Nesse sentido, educar é acolher as crianças, que nascem para o mundo, mas ainda não o conhecem. Preparamos os "recém-chegados" para que futuramente possam assumir e renovar esse lugar que lhes será legado. Para tanto, é preciso familiarizá-los com o mundo para que possam apreciá-lo a tal ponto que percebam que vale a pena "apostar" nele e se empenhar em sua transformação.

A Paideia é a formação geral que dará a cada homem a sua forma humana, ou seja, que o construirá como homem e cidadão. Este ideal de Paideia aparece claramente no séc. IV a. C. e encontra-se bastante presente em Sócrates, em Platão, em Aristóteles ou em Isócrates. A finalidade de tal programa educativo era desenvolver a *sofrosyne*, que podemos traduzir por temperança e que implicava um perfeito domínio de si, aliando sabedoria e ação. (PAIDEIA, UNICAMP/FE, documento 003, 2012).

Segundo Gadamer (1990), constituiu o maior pensamento do século XVIII. Nas seguintes dimensões apresento os conceitos-chave que são associados à Bildung: 1. Bildung como autodeterminação baseada na razão; 2. Bildung como desenvolvimento do sujeito em direção ao mundo; 3. Bildung como moralidade, razão e estética.

O sentido de humanitas, segundo Alcantara Nogueira (1989, p. 70), "afigura como um espelho multifacetado, no qual se refletem as mais diferentes ações do homem como construtor do mundo

Diante dessa breve provocação, apresento a pesquisa intitulada: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO.

De imediato, trata de entender a educação a partir de uma profunda reflexão sobre suas teorias e práticas educativas, ousando, assim, investigar até que ponto a construção de um Projeto Político-Pedagógico, protagonizada pela comunidade escolar, pode contribuir para uma educação emancipatória. Logo, emerge a problemática da pesquisa: como construir o Projeto Político-Pedagógico, embasado em horizonte emancipatório, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela?

Pensar sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico e as possibilidades que tal evento possa catalisar para o processo de emancipação do sujeito não pode ser valorizado apenas por seu resultado, pelo produto final. É fundamental compreender essa construção enquanto um importante lugar de possibilidades, considerando os processos de busca durante o percurso.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, na escola municipal de ensino de Fagundes Varela, revelando as rupturas e/ou resistências que permearam tal processo e que levaram à elaboração de diretrizes para um novo Projeto Político-Pedagógico de caráter emancipador.

Portanto, faz-se necessário realizar um diagnóstico de época da rede municipal, pautado nos pressupostos da Teoria Crítica, identificar nas práticas discursivas as relações de poder e critérios de verdade e caracterizar a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, a partir dos referenciais teóricos de uma educação emancipatória, com o protagonismo da comunidade, conforme apresentado no Quadro 1, que segue.

# Quadro 1 – Desenho da Pesquisa

# Delimitação do tema: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO + EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PPP EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE EFETIVE A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

## Problema/Questão de Pesquisa:

Como construir o PPP, embasado em horizontes emancipatórios, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela?

OBJETIVOS	Questões norteadoras	Procedimentos de geração de dados	Instrumento s
A partir da análise do processo de construção do PPP, na rede municipal de ensino de Fagundes Varela, reveladora de rupturas e/ou resistências, construir diretrizes para um novo PPP.  Realizar um diagnóstico de época da rede municipal, com base nos pressupostos da Teoria Crítica;  identificar nas práticas discursivas as relações de poder e critérios de verdade;  caracterizar a reelaboração de um PPP, a partir dos referenciais teóricos de uma educação emancipatória;  propor estratégias/diretrizes para o acompanhamento da construção contínua do PPP.	<ul> <li>Qual o contexto mundial que vivenciamos?</li> <li>Qual sociedade temos e qual queremos?</li> <li>Que ser humano queremos formar?</li> <li>Que projeto de escola construir?</li> <li>Que sentido a escola tem para a comunidade?</li> <li>Como engajar a comunidade escolar em uma construção protagonizada do PPP?</li> </ul>	<ul> <li>Abordagem qualitativa;</li> <li>perspectiva interpretativa;</li> <li>distanciamento ético;</li> <li>observação participante;</li> <li>Escola Pública de Educação Básica:         <ul> <li>comunidade escolar; pais, professores, educandos, funcionários.</li> <li>termo de aceite</li> <li>termo de consentimento.</li> </ul> </li> </ul>	Entrevista Questionário Diário de campo Atividade Pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Ao iniciar o percurso, ocupo um lugar de pesquisadora *camponês* sedentário 16, uma vez que trago o contexto onde vivo. Porém sei que é inevitável a condição de ser *marinheiro comerciante* 17, como bem lembra José Saramago (2013), em sua obra *Conto da ilha desconhecida* – é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós. "O viajante traz o saber de terras distantes, o camponês sedentário o recolhe e passa adiante" (BENJAMIN, 1983, p. 198). Para Benjamin (1983), ambos têm o que contar, ambos são capazes de narrar e compartilhar experiências. O que os diferencia é basicamente a origem de seus conhecimentos, a dimensão sobre a qual se cultivariam fundamentalmente essas experiências, que não se excluem mutuamente, mas apenas preponderam, nessas

<sup>16</sup> Em *O narrador*, Walter Benjamin distingue dois grupos de narradores. Um deles é representado pelo *marinheiro comerciante* e o outro pelo *camponês sedentário*. Cadernos Benjaminianos, Belo Horizonte, v. 12, p. 85-107, 2016.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In: Textos Escolhidos. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983.

figuras em particular, uma sobre a outra, quais sejam: a do camponês sobre o tempo<sup>18</sup> e a do marinheiro sobre o espaço<sup>19</sup>, um híbrido, um misto de camponês sedentário e marinheiro comerciante (BENJAMIN, 1983, p. 199). Portanto, "[...] dáme um barco" (SARAMAGO, 2013, p. 3), pois estou preparada para a jornada de compor o *espaço tridimensional*, através dos elementos de interação<sup>20</sup>, continuidade<sup>21</sup> e situação<sup>22</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 2015), uma vez que tais componentes me dão condições para o intento de compreender as vidas experienciadas e as histórias em movimento, num entrelaçar que resulta em construção de sentidos.

Nesse cenário que relato, produzem-se paisagens fecundas<sup>23</sup> para esta pesquisa, além de sinalizar para outras que possam explorar suas *presenças* em campo, no intento de criar e expandir o conhecimento. Dito de outra maneira, a sensibilidade e a criação enredam esta pesquisa, que busca a produção do conhecimento ao mesmo tempo em que cria relações de alteridade. Busco nas palavras de Kusch (1975), as quais reforçam minha compreensão de que é do movimento de abertura e conjugação do ato de colocar-me entre os outros, para situar-me nos espaços de relações que provém a criação, o enraizamento da emocionalidade de *estar sendo* com o outro nas paisagens das experiências vividas (KUSCH, 1975).

A voz na experiência de campo desta pesquisa será ouvida, a partir do reconhecimento das sensações das vivências do espaço, do tempo, das subjetividades e das relações compartilhadas neste lugar. Certamente irei me deparar com marcas de tudo o que me aproxima e afasta dos outros, talvez ali, nas memórias trazidas pelas marcas, despertarei outras formas de compreender a vida, através das aprendizagens sensíveis que nos movem na produção do conhecimento. O poeta Manoel de Barros (2001) já dizia que é preciso perder a inteligência das coisas para vê-las, esconder-se por trás das palavras para mostrar-se, assim como a pessoa que busca a poesia para revelar-se pesquisadora em educação, tem suas artes de ser e estar no espaço das relações com os outros.

-

Proponho pensar o tempo no sentido de interiorização.

<sup>19</sup> Considero o conceito de espaço como exteriorização.

<sup>20</sup> Pessoal e social.

<sup>21</sup> Presente, passado e futuro.

<sup>22</sup> Lugar.

Proponho as noções de pensamento seminal de Rodolfo Kusch. -KUSCH, Rodolfo. *América Profunda* [1962]. In: Obras Completas – Tomo II, pp 02-254. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

Segundo as lições de Boaventura de Sousa Santos (2000), toda racionalidade estético-expressiva aproxima o conhecimento da experiência vivida, produz ligações entre o conhecimento e o autoconhecimento, através da inspiração criativa que provêm das artes. É aqui que minha curiosidade cede lugar à pesquisadora, que complementa o palco como narradora-protagonista da ação. Embora tivesse sido utilizada como ponto de partida, a experiência da pesquisadora remete não a um *eu* particular e empírico, mas a um sujeito narrador-protagonista organizador dos muitos *eus* de uma mesma geração, de um mesmo *locus* e que compartilham os mesmos anseios históricos. Por esse intermédio, apresentarei os conceitos e o campo que dão base à pesquisa.

Pela concepção da *Teoria Crítica*<sup>24</sup>, pretendo explicitar como a dialética pode ser um método para chegar ao conhecimento, promovendo a emancipação dos sujeitos e identificando possíveis tensões nessas relações. Para tanto, opto pela pesquisa-ação como metodologia, uma vez que, articulada à Teoria Critica, conduz para o diferencial de superação da consciência ingênua, renovando a percepção das condições de vida e existência e que, a partir de uma averiguação científica, produza uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime. Tenho chamado esse fenômeno de *pontos de contato emancipatórios*, capazes de permitir à comunidade escolar mudar as concepções das dinâmicas propostas por meio de seu Projeto Político-Pedagógico. Como afirma Paulo Freire, o que muda o mundo são as pessoas, seus olhares sobre o mundo. É isso o que se pretende: despertar junto à comunidade o processo de mudança *nas/das* e *com* as pessoas que ali vivem.

A amostragem será constituída a partir do material proveniente do diário de campo, das entrevistas e do questionário. A sistematização, por sua vez, será realizada segundo os critérios da análise de conteúdo.

Intenciono, portanto, a partir desta proposta, contribuir para que outras comunidades escolares sintam-se desafiadas a realizar ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico emancipatório resulte de um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e

-

Resultado do "movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade que já existia muito antes de ele lhe dar esse nome e de confrontá-lo com outros ramos de pensamento que ele denominou teoria tradicional" (NOBRE, 2008, p. 35).

favorecendo o protagonismo e o pertencimento de todos os envolvidos com a escola. Tal postura poderá conferir à proposta um caráter sustentável, que preserva a condição de se educarem em todas as oportunidades, em qualquer tempo.

Em uma escrita narrativa, que proporciona em cada etapa o encontro com obras clássicas, intenciono, metaforicamente, justificar os eventos que emergem para compor o estudo.

A estrutura da tese compõe-se de quatro capítulos, os quais iniciam com um texto que detalha cada subcapítulo. No primeiro, composto por cinco subcapítulos, trato da justificativa e das motivações pessoais que estiveram na base da escolha do tema e do assunto. No capítulo seguinte, igualmente composto por cinco subcapítulos, apresento e contextualizo a sustentação teórica que se insere no universo das questões da Teoria Crítica, em Theodor W. Adorno, e no pensamento humanista de Paulo Freire. O quarto capítulo trato de apresentar, analisar e interpretar dos dados gerados.

Para finalizar, apresento o capítulo das considerações finais, demonstrando os principais aspectos da trajetória da pesquisa, retomando a problemática e os objetivos, a fim de caracterizar o conjunto constitutivo de todo do estudo.

# 2 DO PROJETO DE VIDA AO PROJETO DE TESE: MANUSCRITOS DE UM PERCURSO

Neste capítulo, apresento a contextualização dos temas e conceitos relacionados à pesquisa. Para tanto, organizei cinco subcapítulos. No primeiro, apresento os conceitos que sustentam a proposta e compõem o *corpus* da pesquisa. No segundo, exponho, a partir de evocadores de memória, a minha trajetória pessoal e a memória social do campo de pesquisa, compondo a tríade espaço, tempo e contexto, em uma perspectiva que, sutilmente, sugere ampliar o olhar para além da história oficial desse lugar. No terceiro subcapítulo, apresento um diálogo que expressa o entendimento dos conceitos de tempo sensível e espaço conjecturado, em uma perspectiva constitutiva do cenário delimitado, ou seja, onde o objeto desta tese se encontra e faz emergir com total potência o problema da pesquisa. No quarto subcapítulo, exponho o estado do conhecimento, refletindo a respeito das aproximações e da contribuição para a efetivação da pesquisa. No quinto subcapítulo, apresento as escolhas metodológicas do estudo, as quais apontam para a *pesquisa-ação* como forma de investigação baseada na autorreflexão coletiva de caráter participativo e que visa ser uma contribuição à mudança social.

# 2.1 A COMPOSIÇÃO DE ESPAÇO CONSTELAR: REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS

Inicialmente, procuro caracterizar e inventariar os componentes que cercam o objeto de investigação, em uma proposta de *reflexão constelar*<sup>25</sup>, com base na *Teoria Crítica*. Vou progredindo, a partir de conceitos e por etapas, até um conceito maior, formando uma imagem que sugere uma *constelação*. Busco no pensamento filosófico de Adorno a compreensão para configurar constelações conceituais, de tal forma que elas possam se esclarecer mutuamente. Em última análise, nutro a expectativa e a convicção de que, "[...] mesmo sendo produto da subjetividade

-

Para Adorno (1999), no pensamento constelar, o interior e o exterior do objeto devem dialogar entre si, a fim de revelar o conteúdo e sua constituição que à primeira vista passa desapercebida por um olhar unilateral, imediato ou superficial.

humana, em seu conjunto iluminem o objeto, mesmo que este objeto seja o próprio pensamento" (ADORNO, 2009, p. 140).

Paralelamente ao movimento constelar, anuncio a reflexão do pensamento sobre o *ser* e *estar* na experiência enquanto existência, como é apresentada por Kusch (2009) no território e pensamento latino-americanos. Esse autor relaciona, dialoga, reflete e começa a compor uma paisagem constituída por elementos que mobilizam para novas concepções.

Nessa condição, coloco-me a contemplar o corpus da pesquisa e ver, à maneira do observador de estrelas, os elementos que se destacam e as ligações que poderiam ser estabelecidas entre os pontos. Dito de outra maneira, as constelações que contemplo, analiso, componho e reflito não são formações naturais, mas paisagens culturais, que no texto se caracterizam pela liberdade de estabelecer ligações entre partes que vão emergindo com a pesquisa. Tal inspiração busco em Benjamin (1987), quando na obra Origem do drama barroco alemão busca explicitar a contemplação, na perspectiva de construir "[...] elementos isolados e heterogêneos [...]" (BENJAMIN, 1987, p. 50) que se iluminam reciprocamente, revelando a afinidade entre as partes: a constelação. O autor reforça a ação de contemplar como um movimento contínuo do pensamento.

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo (BENJAMIN, 1987, p. 50-51).

Através dessa metáfora, preconizo a construção de relações que permitem visualizar constelações e que se dão de modo semelhante à forma pela qual constituímos, a partir de um conjunto de objetos, uma coleção, ou seja, na constituição de uma nova totalidade reveladora<sup>26</sup>. Assim, tanto a constelação quanto a coleção são imagens que se referem à construção de um sentido a partir da organização de elementos singulares que integram um todo sem, contudo, nele se dissolver (BENJAMIN, 1987).

<sup>26</sup> Esse conceito traz a formulação *todo-parte*. Expresso de outra forma: ora existem as partes e, depois, o todo, ou, inversamente, existe o todo e depois as partes. Mais do que isso, é formulada em termos de causa e efeito, exprimindo uma maneira incompleta e unilateral de perceber a relação entre o todo e as partes.

Diante dessa perspectiva, elejo a concepção da *Teoria Crítica*<sup>27</sup>, através das categorias de análise que se apresentam em uma relação de (co)dependência, emergentes de *capilaridades* e *subcapilaridades*, e que são fundamentais para a apreensão da complexidade das relações sociais. As bases teóricas conceituais são provenientes de nossa leitura e análises da obra de Theodor Adorno, em diálogo com o pensamento freiriano. Tal configuração compõe uma constelação de conceitos pontuais para as análises dos dados que serão apresentados.

Tendo sua reflexão situada numa sociedade que viveu o terror de Auschwitz, fato que pode ser sintetizado no massivo extermínio de entre 3 e 4 milhões de judeus nos campos de concentração<sup>28</sup>, o filósofo Theodor Adorno (1995) mostra, em suas investigações, as possíveis relações das causas de tal tragédia humana, a partir da educação e a da formação dos indivíduos. O acontecimento de Auschwitz revela que um episódio parecido pode ocorrer a qualquer momento, em qualquer lugar do mundo. A grande tarefa da educação é evitar a repetição da *barbárie*<sup>29</sup>.

No entanto o que se mostra ainda hoje é um tensionamento da racionalidade educacional, que tem de um lado a lógica capitalista, que no âmbito da escola reproduz os interesses da produção de mercadorias, e de outro lado o ambiente educacional, que se apresenta como espaço de resistências. Nesse contexto, proponho discutir, a partir de tensões emergentes, conceitos como *indústria cultural, consciência ingênua, semicultura³o*, entre outros, em um cenário que requer "[...] pessoas que se enquadram cegamente no coletivo" e "fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria [...]" (ADORNO, 2003). É como se a única possibilidade fosse uma caverna³¹ onde as pessoas nasceriam e ficariam o tempo todo acorrentadas pelas pernas e pescoço, de costas para a entrada, imóveis e somente enxergariam as sombras projetadas à sua frente, devido a um foco de luz que entraria no local, por meio de uma fogueira³².

A teoria crítica é um movimento que busca compreender a sociedade à luz de uma emancipação (NOBRE, 2004).

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Documentos atualizados estimam que o número de mortes chegue a 6 milhões de judeus.

A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim da geração permanente do interior no próprio processo civilizatório. (PUCCI, 2007).

<sup>30</sup> Conceitos refletidos nas obras de Freire e Adorno.

No livro VII, Platão (1999) narra o diálogo entre Sócrates e Glauco a respeito de uma das mais poderosas metáforas imaginadas pela filosofia, em que é descrita a situação geral em que se encontra a humanidade: Alegoria da Caverna.

<sup>32</sup> Cenário do livro A República, escrito por Platão há mais de 2,3 mil anos.

A alegoria de Platão (1999) mostra que, a partir do momento em que um dos prisioneiros se libertou e teve acesso ao lado de fora da caverna, enfrentou a luz do sol e, apesar das primeiras dificuldades na tentativa de enxergar diante dela e, por estar diante de uma situação jamais vivenciada anteriormente, conseguiu acostumar-se à luz e enxergar as pessoas, animais e objetos como realmente são e não apenas como projeções, como antes no fundo da caverna. Para o autor (1999), o homem deveria ser libertado da caverna pela Filosofia, abandonando o mundo das aparências para entrar no mundo da realidade.

A humanidade, que imaginou alcançar a plena emancipação, encontra-se, ainda hoje, repleta de cidadãos politicamente alienados, capazes de possuir mais e mais, enquanto sucumbem à dominação de seus produtos. Cabe perguntar se haverá alguma saída para a humanidade ou, em outras palavras, se ainda há esperança, se cabe falar em "outro mundo possível". É necessário cultivar a liberdade, seja de gênero, religiosa, política, de opinião. O importante na democracia é a pluralidade de ideias, a capacidade de crítica e menos intervenções e aparelhamentos. Assim como a concepção de educação em Freire está impregnada de esperança<sup>33</sup>, o meu eu nesta tese apresenta olhos de primeira vez<sup>34</sup>, de descoberta das coisas que eu nunca vi, captadas sensivelmente, como uma fotografia. Assim pretendo, como diria o poeta: desver o mundo<sup>35</sup>.

Sim, desver e construir um novo ver o mundo em uma perspectiva direcionada por conceitos como consciência crítica, diálogo, emancipação, pertencimento, protagonismo, entre outros apresentados pelo pensamento freiriano e adorniano como referência à iniciativa de compor novos horizontes para a educação de uma comunidade que se propõe a repensá-la. "[...] Que eu possa cumprir esta tarefa, sem que o meu texto seja engolido pelo cenário" (BARROS, 2000). Nesse meu novo ver, componho uma constelação, na qual algumas estrelas ainda precisam ser reveladas, trazidas à tona para, a partir de então, iniciar a construção do corpus da pesquisa. No próximo subcapítulo, portanto, tratarei do campo, onde se abrem, entre esses importantes elementos, os destaques de um

Para Paulo Freire: "É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo…"

<sup>34</sup> Manoel de Barros.

<sup>35</sup> BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

cenário específico: os saberes do sujeito, sua história, sua memória, suas potencialidades, experiências e anseios. Isso porque é "[...] o menino<sup>36</sup> quem ousa, quem se atreve a fazer diferente de todos os outros, aquele que inova e quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos." (SARAMAGO, 2001).

Na verdade, é esse o sentido que venho construindo dentro de mim e que já não cabe só aqui dentro, ainda que ouse transpor barreiras conceituais ou ideológicas. Inspirada na concepção problematizadora, sei que posso iniciar um processo de transformação significativa no modo de ser e estar, rompendo com ações educativas de cunho memorístico, a-histórico, desprovidas de crítica e reflexão, como aquele menino apresentado por Saramago na citação anterior, que mudou o olhar de sua comunidade por ousar e inovar. Busco mudanças profundas na forma de abordar as ações do cotidiano através do conhecimento científico, a fim de que os moradores da aldeia<sup>37</sup> sejam sujeitos que voltem seu olhar para a possibilidade de arquitetar em seu espaço e tempo uma educação emancipadora, construída através de seu protagonismo e pertencimento. Almejo, portanto, sujeitos emancipados, capazes de conceber o conhecimento científico e as produções da ciência como produções humanas e, como tal, disponíveis às críticas e reformulações.

# 2.2 EVOCADORES DE MEMÓRIAS PARA RECORDAR A HISTÓRIA: ATTRAVERSIAMO PARA AS PRIMEIRAS PALAVRAS

"Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura: «Vou ou não vou?» E foi."

José Saramago

Não me restam dúvidas quanto ao convite que o *menino* faz em *attraversiamo*<sup>38</sup>. Portanto, vou avançando pela construção do *corpus* desta pesquisa

O sentido que uso para esta expressão é literalmente, "*vamos atravessar*" em outras palavras, arriscar, sem medos, permitindo que o mundo seja uma eterna novidade.

Coloco-me na subjetividade do personagem menino para expressar a potência do desejo de desbravar horizontes pela pesquisa. Esse menino, personagem de Saramago na obra A maior flor do mundo (2001).

<sup>37</sup> Sujeitos que fazem parte do campo de pesquisa desta Tese.

agregando à constelação que configuro a estrela maior, a *curiosidade epistemológica*<sup>39</sup>, originária de minha prática profissional como Pedagoga na rede municipal de ensino de um município da serra gaúcha. O envolvimento permanente como articuladora do processo pedagógico no interior da escola remete o olhar para a gestão democrática, o trabalho coletivo, a ética profissional e o comprometimento político-pedagógico.

A construção da caminhada profissional até assumir a Coordenação Pedagógica, no município de Fagundes Varela, é preenchida de relatos que descrevo a seguir. Expressarei os sentimentos vividos, os amadurecimentos construídos e as superações a cada dia, a partir de experiências ao longo do tempo. Através do ato de rememorar, de recordar os acontecimentos do passado, a *memória individual*<sup>40</sup> age *tecendo* fios entre os seres, os lugares e os acontecimentos. Mais do que recuperar ou descrever o que realmente aconteceu, impulsiona para repensar o presente e, se possível, sonhar com o futuro, numa multiplicidade de dimensões (HALBWACHS, 2004, p. 51).

Assim, partirei da perspectiva de Josso (2004, p. 43) e Catani (2000, p.168), os quais sugerem que a descrição dos processos da formação e do conhecimento permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis comigo mesmo e com o ambiente, oferecendo igualmente os marcos indispensáveis para um diálogo entre autores, eu e outros e nossas narrativas.

Foi no sentido de relacionar os acontecimentos significativos para as análises interpretativas que destaquei, do contexto narrativo, a família, a infância, a escola, a docência e as motivações para a formação e a pesquisa. Grifo, em um primeiro momento, os caminhos iniciais percorridos entre uma infância, na qual

-

Segundo Freire (2003, p. 78), "[...] não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica".

Maurice Halbwachs (2006) diz que a memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos e grupos sociais que cruzamos ao longo da vida. Portanto, quando falamos em rememoração pessoal, devemos levar em conta as múltiplas redes de solidariedade em que estamos envolvidos. A consciência não é solitária, jamais está encerrada em si mesma, pois quando buscamos lembrar acontecimentos marcantes de nossa própria vida somos arrastados em inúmeras direções, levados a conferir os contextos sociais em que os fatos de nossa vida ocorreram. A memória é uma experiência pessoal que permite situar a singularidade de uma vida no contexto da experiência histórica mais ampla. A memória faz com que a nossa história se comunique com as diversas outras histórias dos grupos sociais que frequentamos.

convivi com meus pais e irmãos, até a formação profissional, imbricada de motivações, angústias, experiências e realizações, porque, segundo Catani (2000),

[...] abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. As recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática e nas relações de interações com os outros: "referências imprescindíveis das nossas lembranças". (CATANI, 2000, p. 168).

Meu nome é Sirlei Tedesco, sou filha de pequenos agricultores, dos quais sempre escutei: "estude para um dia ser alguém". Nesse instante da escrita, me dou conta do que pode significar uma frase como a que era pronunciada e me emociono.

Minha história começa no meio rural, na comunidade de São Gotardo, município de Veranópolis, serra do Rio Grande do Sul. Ambiente expressivo em valores, tradições e trabalho. Cenário onde eu "carreguei água na peneira a vida toda, enchi os vazios com peraltagens" e sou amada pelos meus despropósitos (BARROS, 2000, p. 10).

Iniciei meu percurso como estudante aos sete anos de idade, na primeira série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Gonçalves Dias – escola *multisseriada*<sup>41</sup>, na pequena comunidade local de São Gotardo. Hoje compreendo que a sobrevivência e a existência dessa instituição era justificada pela importância e pelo sentido que representava para a localidade, uma vez que é fruto de lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação para as comunidades.

Os deslocamentos de casa até a escola eram a pé, por meio de trilhas e estradas de chão, sons, cheiros e sensações táteis, no trajeto para o encontro com o aprender. "Clareiras macias sem rasto de gente ou bicho", "um silêncio que zumbia", "um calor vegetal, um cheiro de caule sangrado de fresco como uma veia branca e verde" (SARAMAGO, 2011).

Após, conclui o Ensino Fundamental no Colégio Estadual São Luiz Gonzaga, situado no centro do município de Veranópolis. Dessa vez, os deslocamentos acrescentavam um percurso ainda maior, feito com transporte coletivo, pago com certa dificuldade pela família.

-

As classes *multisseriadas* são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a educandos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Presentes na zona rural do País, as classes *multisseriadas* ficam sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

Intempéries, distâncias e condições escassas não impediram a continuidade dos estudos e o crescente desejo de permanecer em contextos escolares. A formação no Ensino Médio – Magistério, no Colégio Regina Coelli, despertou-me a vontade de *ser* professora. Eram tantas atividades, práticas e vivências que deixavam, a mim e meus pais, felizes pela escolha, mesmo que por vezes surgissem dificuldades e frustrações.

A busca constante era necessária e a motivação para ser aprovada em uma universidade se fazia inerente. Assim, no curso de Licenciatura em Pedagogia para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Universidade de Caxias do Sul, encontrei parâmetros para o desempenho da profissão. Nessa Instituição aprendi que ser professor é muito mais do que dispor-se à prática. Como propõe Freire (2018, p. 23), é processo que leva "[...] à formação permanente, conduz à reflexão crítica sobre a prática".

Concomitantemente, iniciei minha vida profissional como docente em escolas municipais e particulares. Nas experiências vividas, atuando no campo do aprender e do ensinar, compreendi o pensamento freiriano sobre valorizar e partir do saber de experiência feito, sem idealizá-lo e, sobretudo, sem nele permanecer. A proposta político-pedagógica de Freire (2018) não aceita o *basismo*, no momento mesmo em que nega igualmente o *academicismo*. Sugere, assim, o trabalho em nível da *práxis*, teoria e prática em relação dialética, não criando falsas dicotomias que apenas reproduzem preconceitos arraigados.

A docência passa por construir um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar, que busca a articulação dos saberes de forma significativa, seja na formação continuada ou no desenvolvimento de seu exercício pedagógico. Observei, portanto, a importância de continuar a busca pelo aprimoramento, a qual me direcionou para o curso de pós-graduação: Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Ainda assim, continuamente as inquietações, as novas demandas, a necessidade de refletir, posicionar-me, agir, buscar e pesquisar contextualizavam meu dia a dia no cargo público de Coordenadora Pedagógica do Município de Fagundes Varela. O movimento de (des)construção e (re)construção de minha trajetória de vida, acadêmico-profissional, simbolizado por lacunas e preenchimento, inspiraram-me para o desafio de cursar Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, o qual sinalizou a dimensão e a responsabilidade

do trabalho a ser realizado. Essa oportunidade deu-me condições de desenvolver uma pesquisa acerca de como a formação continuada de professores alfabetizadores e contribuir para qualificar o fazer pedagógico dos docentes no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Hoje, busco, na Universidade de Caxias do Sul, em seu programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS), recomendado pela CAPES, suporte de formação para a contínua caminhada. Pautada por atitudes éticas e investigativas e que motivem para ações proativas rumo à construção de uma sociedade com princípios democráticos, percebo a responsabilidade frente à sociedade, compromisso de minha caminhada no Doutorado na área da Educação, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa. Busco, junto a essa Instituição de Ensino Superior, construir uma proposta de pesquisa que, embasada por saberes pragmáticos e saberes epistemológicos, contribua para o desenvolvimento científico na temática que envolve a educação como princípio de transformação da sociedade. Nas palavras de Freire (1993), quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. Acredito que a curiosidade e a inquietude levam à busca constante do saber emancipatório.

Na condição de ter, através das lembranças, acessado memórias construídas, constituintes de minha identidade, compreendo que em cada ato de memória se faz presente uma espécie de *intuição sensível*<sup>42</sup>. Conforme nos afirma Halbwachs (2006), o sujeito não é nada mais que um instrumento das memórias do grupo, mesmo quando lembra individualmente. Halbwachs (2006) reforça que, nesse momento de acesso,

[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p. 30)

Por isso eu, esses sujeitos e nossas memórias compomos um conjunto maior para a memória coletiva, comunitária. Conforme o mesmo autor, a consciência

Intuição sensível seria o ponto de julgamento para verificar aquilo que foi realmente experienciado, vivido pelo indivíduo. Sem a intuição sensível, a memória seria reformulada pelas condições sociais, perdendo o que tem correspondência real com as experiências vividas que originam a memória. (HALBWACHS, 2006, p. 30)

não é solitária, jamais está encerrada em si mesma, pois quando buscamos lembrar acontecimentos marcantes de nossa própria vida somos arrastados em inúmeras direções, levados a conferir os contextos sociais em que os fatos de nossa vida ocorreram.

Portanto, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 200-212). A este respeito, proponho, fundamentada no conceito de *enquadramento de memória*<sup>43</sup>, relatar, a partir de então, a história do Município de Fagundes Varela. Este local é onde hoje estou residindo, vivendo e convivendo, aprendendo e ensinando. O lugar que me inquieta para a pesquisa.

# 2.2.1 Histórico do Município: Em busca das primeiras letras

Fagundes Varela é um município localizado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A história desse lugar inicia em fevereiro de 1888, quando uma leva de famílias de imigrantes italianos avançam pela floresta da Colônia de Alfredo Chaves, fundada em 1884, e chegam nas terras onde, hoje, está localizada a cidade de Fagundes Varela. Foram também colonizadores do município algumas famílias alemãs, polonesas e francesas. O pequeno povoado, da capela de Santo Antônio de Pádua, fundada em 1891, ficou conhecido como o Cento<sup>44</sup>, por estar localizado no lote rural número 100. O local era também conhecido por Segunda do Barro Preto<sup>45</sup>.

Em 12 de junho de 1905, o povoado é elevado à categoria de Distrito de Veranópolis (na época, Alfredo Chaves), passando a denominar-se Bella Vista<sup>46</sup> e, a

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

O primeiro nome do povoado foi Cento, em referência ao lote rural nº 100, onde foi erguida em 1891, pelos imigrantes italianos, a capela de Santo Antônio de Pádua. De âmbito regional, era conhecido pelo nome número cem da segunda de Barro Preto. "Segunda", em referência à Linha Segunda, estrada que dava acesso à localidade, cuja entrada era no povoado de "Barro Preto".

<sup>&</sup>quot;Segunda do Barro Preto", tendo em vista que as terras eram divididas e denominadas em linhas, na sequência de números ordinais. Aconteceu nos primórdios da vida local que um tropeiro, que por ali passava, atolou uma mula no banhado, onde havia barro escuro. Surgiu, então, o nome Segunda do Barro Preto.

<sup>46</sup> No ano de 1905, o intendente da localidade de Alfredo Chaves, atual Veranópolis, Senhor Peletrino Guzzo, mudou o nome para "Bela Vista". Em 1924, foram iniciados os trabalhos de construção de uma gruta em homenagem a Nossa Senhora de Lourdes, que foi inaugurada em 29

partir de 1938, Fagundes Varela, em homenagem ao poeta Luiz Nicolau Fagundes Varela. O nome gentílico é fagundense.

A organização das capelas, bem como seu desenvolvimento, deve-se muito à presença dos sacerdotes. Em 1913 é criado o Curato, elevado a Paróquia em 1921. O Padre Ângelo Mônaco, pároco no período de 1923 a 1948, foi uma presença religiosa e social marcante, sendo que a fama de suas bênçãos, tidas como milagrosas, atraíam fiéis de toda a região.

Em 1985, tempos de fim de ditadura civíl militar, eclodem movimentos emancipacionistas no Estado do Rio Grande do Sul. Fagundes Varela anseia por se desmembrar do município de Veranópolis. Em 4 de setembro de 1985, a população fagundense, reunida em Assembleia, decide iniciar o processo de emancipação do Distrito. A Comissão encarregada da tarefa inicia um trabalho árduo, com o objetivo de reunir as informações exigidas para o processo, e enfrenta a resistência de algumas comunidades limítrofes, que não concordavam em vir a pertencer ao futuro Município. Com diplomacia, o problema é contornado e, no mês de setembro de 1986, o processo contendo informações gerais do Distrito, fotos e mapas, é protocolado na Assembleia Legislativa do Estado.

No plebiscito de 20 de setembro de 1987, a população decide pelo sim à emancipação, obtendo o seguinte resultado nas urnas: 1.469 votos sim e 447 votos não, estes provindos das localidades que não foram incluídas no atual território. A população festeja e brinda a vitória com muita alegria.

Fagundes Varela<sup>47</sup> é elevado à categoria de Município pela Lei Estadual nº 8.460, de 8 de dezembro de 1987, emancipando-se do município de Veranópolis, a Terra da Longevidade. A primeira administração municipal do Executivo e Legislativo tomou posse no dia 1º de janeiro de 1989. A estrutura administrativa foi composta por quatro Secretarias: Administração e Saúde; Fazenda; Obras Públicas; Educação e Cultura.

Segundo dados encontrados no acervo histórico do município, no período inicial da colonização, a instrução resumia-se a grupos de estudantes, formados espontaneamente em torno de um imigrante, que se destacava dentre os demais por saber ler, escrever e contar. Os livros, quando existiam, eram em italiano. O

de maio de 1926 e que até hoje ainda existe, sendo, inclusive, o principal ponto turístico da comunidade.

Em 1939, devido ao grande número de localidades que tinham o nome de Bela Vista, foi o mesmo trocado pelo Governo da época, pela denominação de "Fagundes Varela".

imigrante David Bisatto, da capela do Caravágio, chegou a escrever ao Rei da Itália, solicitando livros para ensinar, e foi atendido.

A primeira escola subsidiada pelo Governo Estadual foi criada por volta de 1900, na Capela de Nossa Senhora do Rosário, com a chegada do imigrante francês Luis Leduc, que lecionava em Língua Portuguesa. Em 1903, aconselhados pelo Padre Antônio Seraglia, é organizada uma escola particular na sede de Bella Vista, tendo como professor Jacinto Cerato. No ano de 1911, no território do distrito, pública particulares (RELATÓRIO funcionava uma escola e cinco INTENDÊNCIA, pág. 50 e 51). Em 1914, na sede, havia uma escola estadual, dirigida por João da Cruz Rosa Lima, que atendia 36 alunos, e uma municipal, com 63 alunos, tendo como professora Aracy Figueiredo. Na capela do Rosário, 76 alunos frequentavam a escola mantida pelo Estado e Município, onde lecionavam Luiz e Lúcia Leduc, registro este localizado no Relatório do Intendente Aquiles de Resende, 1914 (RIGO, 1999). No total, havia no distrito sete escolas. No ano de 1919, o subintendente apresenta um Relatório Geral (1919, p. 128) sobre o distrito e, na área educacional, afirma:

[...] há sete escolas subvencionadas e duas estaduais, com matrícula superior a 40 alunos em cada uma, ainda assim, existem pontos como em São Pedro, São Marcos e São Jorge, onde há cerca de 200 crianças, em estado e com precisão de receberem o pão do espírito – a instrução. Me empenho pela criação de escolas nesses lugares. (RIGO, 1999, p. 145.)

Segundo Rigo (1999), a pé ou a cavalo, longas distâncias eram percorridas para se ter acesso ao estudo.

O relatório apresentado em 1º de fevereiro de 1935 (RIGO, 1999, p. 146) registra, quanto à educação:

Bela Vista também brevemente receberá tal melhoramento, pois já tivemos notícia de assinatura do Decreto sob nº 5.689, de 16 de setembro de 1934, criando o Grupo Escolar daquele distrito. A instalação e inauguração são realizadas em 28 de março de 1935. No ano de 1962, a Escola passou a denominar-se Grupo Escolar Ângelo Mônaco e, em 1990, Escola Estadual de 1º e 2º Graus Ângelo Mônaco.

A partir de 1969, inicia o curso supletivo, desativado anos depois. Em 1974, é aberta a 6ª e, no ano letivo de 1976, a 8ª série. No distrito, de 1957 a 1977, funcionou a Escola Santo Antônio de Pádua, sob a coordenação das Irmãs Pastorinhas, que atendiam as crianças do Jardim ao 5º ano.

Em 1990, é implantado o 2º grau, habilitação Preparação para o Trabalho - PPT. Essa conquista possibilitou aos estudantes o acesso ao Ensino Médio no próprio Município, evitando o êxodo escolar e rural. Outro impulso na área educacional foi a implantação do transporte escolar, oferecido aos estudantes a partir de 1989. Essas importantes iniciativas contribuíram para que os alunos pudessem concluir seus estudos de 1º e 2º graus no Município, sem ter de abandonar o convívio familiar. Antes disso, a maioria dos alunos era do interior e frequentava a escola apenas até a quarta série.

Com a emancipação, em 1989, a rede municipal de ensino contava com 17 escolas localizadas no interior, 17 professores e 123 alunos da 1ª a 4ª série. No ano de 1997, o número de alunos estava reduzido a 63, passando a 124 em 1999.

O Quadro 2 apresenta um breve contexto histórico sobre as escolas municipais (imagens no Anexo I), sua localização, data de fundação, seus primeiros professores e o número de alunos, todas elas de 1ª a 4ª série.

Quadro 2 – As primeiras Escolas Municipais

(continua)

Escola	Localização	Inaugurada em	Professores	N° de alunos
Professor Luiz Leduc	Capela Nossa Senhora do Rosário	1890	Imigrante francês Luiz Leduc	50
Nilo Peçanha	Capela São José	1° de março de 1910	Modesta Benar	Em 1951 atendia 30 alunos
Dez de Novembro	Capela São Jorge	1920	Valdemar Piroca	Em 1939 atendia 25 alunos.
Joaquim José Inácio	Capela Nossa Senhora do Caravágio.	1916	Imigrante Davi Bisatto	Em 1958 atendia 17 alunos.
José Bonifácio	Capela de São João	1963	Angélica Biasotto	25 alunos
São Judas Tadeu	Capela de São Judas	1° de março de 1933.	Em 1968 Maria Aiolfi Rui	Em 1933 atendia aproximadamente 40 alunos de origem italiana, alemã e polonesa.
General Flores da Cunha	Capela São Pedro	1920	Em 1948 Rosa C. Reginatto	Em 1948 atendia 38 alunos
General Neto	Linha General Neto	1° de março de 1950	Victório M. Gusberti	30 alunos
Albano Coelho de Souza	Capela São Luiz	10 de março de 1951	Assunta Peruzzo	31 alunos
Domingos Sottili	Capela São Paulo da Cruz	1940	Zilda Heische	33 alunos
Fagundes Varela	Capela Santo Antônio do Costella	15 de fevereiro de 1945	Gema Grando	22 alunos
Padre Pedro Casara	Capela São Marcos	1920	Victório Leduc	Em 1934 atendia 40 alunos.

(conclusão)

Pelegrino Guzzo	Comunidade do Barbaquá	1957	Ledilce Bassani	21 alunos
Presidente Getúlio Vargas	Capela de Santo Homobom	20 de setembro de 1957		
Rui Barbosa	Capela Nossa Senhora das Graças	1° de março de 1920	Em 1954 professora Assunta Peruzzo Reche	Em 1954 atendia 44 alunos
Santa Lúcia	Capela Santa Lúcia	1° de dezembro de 1960	Assunta Peruzzo Reche	
Oswaldo Aranha	Capela Nossa Senhora das Graças	1923	Jovino Arige	Em 1960 atendia 21 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

As escolas apresentadas nesse quadro objetivavam letrar o imigrante. Nesse aspecto, é notório que o povo de Fagundes Varela caracteriza-se pelo valor que atribui à sua terra natal e à cultura do imigrante italiano, conforme se pode constatar pelo teor do decreto a seguir:

É oficializado o uso do Dialeto Vêneto durante a Primeira Semana do Imigrante e do Colono, a realizar-se do dia 25 a 30 de julho de 1989, em homenagem aos imigrantes italianos. (Artigo 1º do Decreto Executivo nº. 30, de 25 de julho de 1989).

Em 1989, o Município passou a realizar, anualmente, *a Stimana del Imigrante* e *del Colono*, com o objetivo de manter vivos a tradição, os hábitos, os costumes e o dialeto dos imigrantes italianos.

No ano de 1996, é criado o Centro Histórico e Cultural de Fagundes Varela, com a denominação de Casa da Cultura (Lei Municipal Nº. 542, de 22.05.1996).

A organização social, cultural e econômica de Fagundes Varela formou-se a partir da fundação das Capelas, nos primórdios da colonização. Em cada Linha, reuniam-se famílias, que fundavam a capela em honra ao santo de devoção. Em torno da igreja, surgia, além do cemitério, a sede comunitária, a casa de comércio e a escola.

Passado mais de um século da colonização, ainda se escuta, nas conversas familiares e nas comunidades do interior, a fala fluente do dialeto Vêneto, atualmente denominado de *Talian*<sup>48</sup>.

Língua ainda com forte presença, o Talian se formou a partir da mistura de dialetos italianos com o português. O Talian foi oficializado através da Lei Estadual nº 13.178/2009, como patrimônio

O Quadro 3, a seguir, apresenta as construções que se destacam por seu valor histórico, cultural e turístico, segundo Rigo (1999 p. 49). Chama atenção que as construções que se destacam têm vínculo direto com a religião católica, o que pode vir a ser um elemento de análise no contexto do objeto do presente estudo.

Embora o município tenha sido colonizado também por alemães e poloneses, não houve influência marcante dessas culturas na formação do povo fagundense, por dois motivos principais: primeiro, porque se instalaram em parte do território que foi desmembrado da jurisdição do Distrito ainda nos primórdios da colonização; segundo, porque no início dos anos de 1900, todas as famílias alemãs migraram. A justificativa para tais migrações permanece desconhecida.

Quadro 3 – Primeiras capelas de Bella Vista

ldoutificação	Tino do construçõe	Dete
Identificação	Tipo de construção	Data
Nossa Senhora do Rosário	Igreja em alvenaria	1900
São Pedro	lgreja mantém a originalidade da época.	1912
São Francisco	Capitel erguido em madeira	1915
Gruta Nossa Senhora de Lourdes	Oratório em madeira	1926
São Jorge	Igreja	1901
Nossa Senhora das Graças	Igreja	1904
São José	Igreja	1910

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O município de Fagundes Varela está localizado na Encosta Superior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, serra gaúcha, distante 187 km de Porto Alegre, capital do Estado. Limita-se, ao Norte, com Nova Prata e Vista Alegre do Prata; ao Sul, com Cotiporã; ao Leste, com Veranópolis e Vila Flores e, ao Oeste, com Guaporé, Vista Alegre do Prata e Dois Lajeados.

O mapa ilustrativo do território de Fagundes Varela, apresentado adiante, na Figura 1, teve arte desenvolvida pelos educandos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, em um de seus projetos<sup>49</sup>, cujo objetivo era promover o aprendizado por meio de rotas vivencias e registros artísticos.

A partir de dados provenientes da prefeitura identifica-se que a cidade está localizada a 610 metros acima do nível do mar, tendo o ponto mais alto do Município de 699 metros. A área territorial é de 134 km². O relevo apresenta características da

histórico e cultural do estado do Rio Grande do Sul. É língua co-oficial do Município pela da Lei Nº 1.922 de 10 de junho de 2016.

Rotas Comunitárias – surgiu da necessidade de integrar escola e comunidade, em uma perspectiva de educar a partir da experiência, vivência, recordação histórica e pesquisa *in loco*.

Serra Gaúcha, com topografia acentuada e uniforme, sendo constituído de aclives e declives de altas porcentagens.

De clima temperado, no inverno ocorrem geadas e, eventualmente, precipitação de neve. A temperatura média anual é de 18°C. Evidencia-se, no Município, o verde da vegetação, que protege as margens dos rios e arroios e cobre grande parte das colinas. Podem-se encontrar, ainda, matas nativas preservadas. Devido ao processo de colonização, com o corte raso das florestas para dar lugar às lavouras e posteriormente o seu abandono, surgiram vegetais sucessores, formando capoeiras, capoeirões e matas secundárias.



Figura 1 – Mapa ilustrativo do território de Fagundes Varela-RS

Fonte: https://www.fagundesvarela.rs.gov.br

Fagundes Varela pertence à bacia hidrográfica do Guaíba, sub-bacia Taquari-Antas e micro bacia do rio Carreiro. O território é banhado pelo rio Carreiro e por diversos arroios, sendo os principais: Não Sabia, Moinho e Vicente Rosa. Em seus cursos, há corredeiras e até cascatas de pequeno porte.

Fagundes Varela foi colonizado, inicialmente, por agricultores; e a economia, nos primeiros tempos, era de subsistência. Com a abertura de picadas e da estrada geral que ligava a região a Passo Fundo, a economia foi se diversificando e fortalecendo. Em 1905, na sede do Distrito, havia uma casa comercial, ferraria e sapataria. No interior, foram surgindo pequenos estabelecimentos comerciais,

serrarias, moinhos de farinha de milho e trigo, ferrarias, sapatarias e alambiques. O inventário da Intendência, de 1911, aponta o Distrito como o principal produtor de tábuas, pois o território era coberto por reservas de araucária. Nas profissões, surgem os carreteiros, grandes responsáveis pelo transporte da produção agropecuária e de mercadorias em geral.

Em 1907, é instalado o Cartório Civil; e em 1910, o posto telegráfico.

A partir da década de 1920, a criação de suínos se intensifica, com o surgimento de pequenos frigoríficos, que passam a produzir banha e embutidos para os mercados da capital do Estado. O grande impulso na economia do Distrito surge em 1936, com a fundação da Cooperativa dos Suinocultores de Bella Vista Ltda., que alcançou os mercados do centro do País com os renomados produtos Sul Brasil. O frigorífico, em 1950, reunia 1.200 associados e absorvia a produção de suínos da região. Nesse período, a produção era de 500 mil quilos de banha e de 250 mil de fiambres<sup>50</sup>. Na década de 1970, a Cooperativa passa por dificuldades financeiras e é desativada, paralisando o desenvolvimento do Distrito.

A base da economia do município ainda é a produção agropecuária, que responde por 66,50% da economia. Os principais produtos são: frangos, suínos, leite, milho e uva. Também são produzidos no município: legumes em geral, soja, feijão, pêssego, laranja, tungue, trigo, lenha, palha, pinus, eucalipto e são criados bovinos. No comércio, destacam-se as agropecuárias, mercados, lojas e bares.

O Quadro 4 apresenta um comparativo do panorama econômico do município de Fagundes Varela entre os anos de 1989, datas de sua instalação, e 2019, ano de realização da presente pesquisa.

Quadro 4 – Panorama econômico de Fagundes Varela

<u> </u>				
Ano	Indústria	Casas comerciais	Prestadores de Serviço	Autônomos
1989	22	24	-	37
2019	48	65	78	28

Fonte: Secretaria da Fazenda (2019).

Enquanto o crescimento econômico constatado foi significativo, aproximadamente no mesmo período, conforme se pode ver no Quadro 5, mais adiante, o crescimento populacional foi muito pouco significativo.

<sup>50</sup> Carne de porco transformada em presunto cozido. Produto servido frio.

Todas as evidências trazidas nos documentos históricos provocam para reflexões sobre o que Michael Pollack (1989, p. 4) chamou de "trabalho de constituição e de formalização das memórias". Segundo o autor, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas que encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Nesse sentido, a minha trajetória, evocada e revelada no início deste subcapítulo, vai ao encontro dessa memória social compartilhada, compondo identidades. Porém, não posso deixar de provocar para uma reflexão que dá conta de o quê, ou quem está na invisibilidade, silenciado. Nesse sentido, anseio trazer aspectos da história oficial, a partir de outro olhar, a do pensamento colonizado<sup>51</sup>, que questiona a colonização das mentes, não aceita o pressuposto colonizador de que o outro precisa de seus conhecimentos, não tendo condições de atingi-los sozinho, por ser inferior em suas capacidades.

Quadro 5 – População de Fagundes Varela

adda o i opanagao ao i againa o varena			
Senso IBGE – Ano	População		
1991 (ano do primeiro censo como Município)	2.554 (habitantes)		
2001	2.471		
2007	2.508		
2010	2.579		
2019	2.721 (Estimativa IBGE)		
2021	2.750 (Estimativa IBGE)		

Fonte: IBGE (2019).

Nessa condição, proponho uma análise da história fagundense a partir de suas representações em termos de educação e cultura. Uma compreensão dessa história como processos continuados de colonização, permitindo-nos repensar a identidade do sujeito.

Refletir sobre a (des)colonialidade do pensamento é conceber parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; de outro, o colonizado.

-

Refere-se aos efeitos ideológicos de um processo colonizador que se materializa na imposição de ideias vigentes na metrópole. Então, a cultura do colonizador é tomada como referência, avaliando o outro como diferente de si, e não como distinto em si (DUSSEL, 1977, p. 56).

Tendo composto as principais bases para a crítica ao paradigma eurocêntrico, preconizo o discurso freiriano como balizador para a constituição de uma proposta para pensar o latino-americano como um ser de relações, que está no mundo e com o mundo. Para Paulo Freire (2001), o conceito de relações humanas significações de pluralidade, criticidade, consequência e si temporalidade. E são justamente essas relações que o homem trava no mundo e com o mundo que disparam o ponto de partida para a reflexão sobre a consciência crítica, um processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcancando uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica) (FREIRE, 2018, p. 83), que corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda, atuando para sua transformação. Por isso, "[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo". (FREIRE, 2018, p. 60). Na descoberta de que a realidade é modificável, e de que o homem pode transformá-la, acontece a conscientização.

Não pretendo com essas reflexões ignorar ou anular memórias, mas que também provoquemos para uma conscientização brasileira, latino-americana – afinal o somos – e deixemos de apenas carregar uma identidade descontextualizada de seu tempo e espaço. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" essa realidade. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade", assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato de ação—reflexão (FREIRE, 2018).

Ao compor esse movimento de aproximar a teoria dos discursos encontrados nos documentos oficiais, identifico necessidades e possibilidades para a constituição e sustentação de um pensamento originalmente emancipatório, constituído a partir da singularidade desse povo. Por óbvio, não se pode deixar de reconhecer a existência da colonialidade, do pensamento como continuidade do processo histórico de opressão dos colonizadores. Entretanto, é a partir mesmo dessa constatação que se pode promover o desenvolvimento de uma consciência crítica para a constituição da identidade pautada no *ser*, no *saber* e no *estar* fagundenses, enquanto sujeitos brasileiros, latino-americanos. Esse é o caminho para revelar identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo, que foi responsável por imprimir uma histórica tradição

de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão eurocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais.

# 2.3 ENTENDENDO TEMPOS E CONTEXTOS: CENÁRIO, SUJEITOS E SEUS DOCUMENTOS

"Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos, prestativos e responsáveis, possa mudar o mundo. Na verdade, é assim que tem acontecido sempre."

Margaret Mead<sup>52</sup>

Na busca por um horizonte que supere o pensamento colonizado, proponho dialogar acerca da educação como *elemento cultural*, essencial na formação de sujeitos. Tenho o propósito de problematizar a respeito de ser humano que está sendo constituído *para*, *pela* e *com* a sociedade. O princípio do não convencimento, ou do não se deixar levar por outrem, é uma alerta dos autores da *Teoria Crítica*, que nos convidam à reflexão e tomada de consciência.

A nossa educação tem bases no *modelo prussiano*<sup>53</sup> do século XVIII, influência jesuítica e católica, os quais acreditavam que as crianças eram instrumentos de manipulação. O processo educacional previa a transmissão de conteúdo por meio de palestras e cópias, a ponto de os sujeitos, meros objetos, serem conduzidos a apenas obedecer orientações e seguir ensinamentos. Sendo originalmente desenvolvido para controlar as ações dos cidadãos da Prússia, demonstrando um símbolo do poder de controle do Estado perante os indivíduos, no presente esse modelo está voltado a formar contingente disponível para o mercado de trabalho. Nossas escolas são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, com seus portões, grades e muros, com horários estipulados de entrada e de saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Ou seja, o sistema educacional vigente acaba refletindo verdadeiras estruturas políticas ditatoriais que produzem cidadãos *adestrados* para servir ao sistema. Uma boa mostra desse modelo educativo pode ser encontrada no documentário testemunhal, *La educación prohibida* (2012), de Germán Doin, o qual

<sup>52</sup> Antropóloga social norte-americana, colaboradora crítica da obra L' Educacion Proibida.

O atual sistema "prussiano", originado do padrão militar de educação da Prússia, no século XVIII, tem como objetivo gerar uma massa de pessoas obedientes e competitivas, com disposição para guerrear.

registra os depoimentos de estudiosos da educação e de educandos sobre o que seria uma educação inovadora e dinâmica com princípios em uma educação emancipadora.

A educação não deve ser *proibida*, quando a prática pedagógica libertária (FREIRE, 2018) tiver a possibilidade de se efetivar em prol da luta para que os sujeitos possam libertar-se dos moldes industriais, tão necessários ao capitalismo. Trata-se da motivação para que *La educación* possa ser mais do que um registro, mas um manifesto a favor de uma proposta diferente de educação, capaz de transformar visões de mundo.

Portanto, é urgente dar-se conta das limitações de um *pensamento pedagógico bancário* (FREIRE, 2018). Essa metodologia diretiva, baseada na definição de conteúdos e disciplinas a serem ensinados, tem a ciência como único referencial formativo. Ou seja, afirma-se a manutenção do processo de colonização do pensamento, no sentido de que o professor ou a professora ensina e o educando aprende, com intenções explícitas e implícitas de assegurar homogeneidade de conhecimentos e padronização de comportamentos. Esse pensamento pedagógico dominante tem produzido resultados precários em relação à educação, pois não valoriza aspectos importantes da criatividade, da ludicidade, da singularidade e das condições econômicas e socioculturais dos envolvidos. Contudo, é preciso refletir sobre o tempo histórico, a conjuntura e os contextos que fizeram com que as experiências fossem dessa ou daquela forma.

Nas décadas de 1960 e 1970, um período marcado principalmente pelas práticas de repressão comandadas pelos militares através dos atos institucionais, é que surgem no Brasil as contribuições do pensamento crítico, com destaque para as experiências e os estudos de Paulo Freire.

Ele provoca a reflexão sobre o currículo e a formação, de forma política e consciente, destacando que a pedagogia e a educação escolar vigentes estavam a serviço do poder, das elites e dos donos dos meios de produção capitalista. Esse exercício de situar a função da escola produziu a caracterização mais precisa dos sujeitos da educação, que saíram da invisibilidade do modelo tradicional para a condição de oprimidos e excluídos – denúncia que está na obra *Pedagogia do Oprimido*. Baseados nesse pensamento crítico, muitos educadores e educadoras passaram a refletir sobre o papel da escola e do currículo e as condições que

impediam uma educação autônoma e libertadora, que rompesse com a dominação ideológica e cultural.

Dentre as noções produzidas pelo pensamento crítico em geral, destaca-se o *currículo oculto*<sup>54</sup>, que são formas implícitas de produzir invisibilidades, desautorizações e ocultações dos sujeitos que não correspondem aos padrões de conhecimento, comportamento, cultura e estética ideologicamente produzidos. Fazse necessário reconhecer as contribuições desse pensamento para a construção de uma pedagogia emancipatória. A proposta é uma educação para a resistência, que, sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo, capaz de superar as formas de assujeitamento. Em suma, trata-se de uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização acerca do inacabamento e da inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando, assim, a sua vocação própria, a humanização em torno de interesses comuns (FREIRE, 2018).

Assim, ao refletir sobre o contexto que compõe a história de Fagundes Varela, desafio-me a provocação de lançar e captar novos olhares acerca de sua educação. Tomarei como ponto de partida sua história, sua memória e dedicarei o olhar para o Projeto Político-Pedagógico de sua única escola municipal, de onde emerge a seguinte problemática: —Como construir o Projeto político-pedagógico, embasado em horizonte emancipatório, articulado ao protagonismo e pertencimento da comunidade escolar, na rede de ensino municipal de Fagundes Varela?

De imediato, é preciso conhecer o desconhecido e explorar as próprias limitações, conforme sugere José Saramago (2013).

Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas. (SARAMAGO, 2013, p. 117).

Proponho que a ilha desconhecida represente o "refúgio onde a consciência e a vontade se unem para a procura do socorro da rocha" (SARAMAGO, 2013, p. 119) ou seja, a ilha espelhe o projeto político-pedagógico emancipatório. A busca por essa ilha desconhecida, simbolicamente, direciona ao rochedo composto pelos

-

O currículo oculto pode ser compreendido como uma série de normas sociais, princípios e valores transmitidos sub-repticiamente, através do processo de escolarização formal. Trata-se de um conceito que ganha vigor no campo educacional a partir dos estudos de Henry Giroux, Michael Apple, Mariano Enguita e outros.

objetivos de propor estratégias para o processo de construção do projeto políticopedagógico, pautado nos pressupostos emancipatórios que leve em conta o protagonismo e pertencimento da comunidade escolar no município de Fagundes Varela.

### 2.3.1 Uma escola da, para e com a comunidade

O tempo da escola, como o tempo sensível, significa inventar, ou recuperar, reinventando um novo modo de existir da escola, que possibilite aos sujeitos a expressão, vitalidade e potencialidade de toda a experiência. Como diz Benjamin (1993, p. 73),

[...] saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perderse numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Neste caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro.

Nesta significativa passagem do frankfurtiano, é possível compreender que a educação pode constituir-se também através dos desvios, dos silêncios, do não saber, que é onde um novo saber e um novo modo de ser da escola podem constituir-se. Apostando na sensibilidade para perceber possíveis sinais do real que indiquem pistas para podermos ler o nosso tempo e inscrever adequadamente os contextos, apresento o *locus* desta pesquisa – A Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender.

A Escola, cuja fachada pode ser vista na fotografia apresentada na Figura 2, é a única da rede municipal de ensino de Fagundes Varela. Localiza-se na Avenida Antônio Ferronatto, nº 225, no centro da cidade de Fagundes Varela.



Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Escola atende, atualmente, cerca de 220 educandos, desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é constituído por 23 professoras, 11 monitores, que dão suporte ao trabalho pedagógico atuando como auxiliares nas salas de aula, psicopedagoga, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, além de 6 funcionários, que atuam na limpeza e alimentação escolares. O Quadro 6 apresenta os níveis de formação da equipe, distinguindo entre professores e monitores.

Quadro 6 – Equipe de trabalho da Escola

	Professores	Monitores
Ensino médio	-	42,86%
Graduação	11,54%	50%
Pós-graduação	88,46%	7,14%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A escola oferta o Tempo Integral, que se constitui em uma proposta que abre para o atendimento dos alunos em um tempo ampliado. Visa ao desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem aos educadores, aos educandos, bem como a toda a comunidade escolar, viverem uma experiência colaborativa de aprendizagem, em que definem o que pretendem fazer, escolhem rotas de pesquisa-ação, discutem responsabilidades, estabelecem cronogramas de ação e desenham claramente onde querem chegar. Essa metodologia prioriza o

diálogo, a troca de saberes, a expressão de dúvidas, a resolução de conflitos, a percepção das diferenças.

[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação de situação. (THIOLLENT, 2005, p. 17-19).

O Tempo Integral é ofertado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, até o 3° Ano, atendendo o Plano Nacional de Educação, Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) educandos(as) da educação básica.

As salas de aula e biblioteca contam com vários acervos bibliográficos, materiais pedagógicos e acesso à internet para o planejamento dos docentes. Pátios aberto e coberto, quadra de esportes e refeitório fazem parte do ambiente escolar.

Os princípios que embasam esse ambiente educacional estão relacionados com a construção e o desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania (SPAGNOLO, 2013).

A Metodologia Ativa<sup>55</sup>, através da pedagogia por projetos, é a proposta pedagógica adotada pela Instituição, a qual preconiza que o educando aprenda pela descoberta, pela pesquisa, aprenda fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o educando precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

A Escola busca construir sua metodologia a partir da concepção freiriana de educação, contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente a realidade vivida. Nesse sentido, é tarefa importante a consolidação dos conceitos de

Para Coll (2000), as metodologias ativas são aquelas que levam à autonomia do educando e ao autogerenciamento do aprendizado.

cooperação e da cidadania, com enfoque na construção do conhecimento, tendo como aliada a comunidade durante o processo e considerando o diálogo como o agente transformador das relações humanas com o mundo que o cerca. Freire (2018) reforça

[...] que deveríamos entender o "diálogo" não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...] (FREIRE, 2018, p.110).

O ponto de partida para o desenvolvimento da metodologia é a escolha dos conhecimentos e do campo a ser explorado, norteado por uma pergunta que mobilize os educandos a ver, observar e experimentar. Essa exploração é chamada de expedições investigativas<sup>56</sup>. Contando com a participação de educadores, os estudantes percorrem os locais onde vivem, rompendo os limites da escola. Nessas expedições, têm como finalidade identificar e ressignificar os territórios ou ambientes onde crianças e adolescentes circulam, aprendem, se divertem, consomem e convivem, de maneira a mapear as possibilidades do local e de seus habitantes, promovendo aprendizagens, possibilitando o prazer de descobrir e compreender. Esse movimento dialético provoca o conhecimento por meio de informações objetivas e subjetivas, estabelecendo convivência e interesses de aprender, possibilitando aprendizagem e novos saberes.

Ao realizar uma expedição investigativa na comunidade, deve-se privilegiar o olhar atento a tudo, como olhar de primeira vez, um *olhar inaugural* sobre o mundo (BARROS, 1993). Antes de realizar a expedição, o professor faz um mapeamento do trajeto a ser percorrido, a fim de que os educandos possam identificar o local que será explorado.

No decorrer da expedição investigativa, o grupo deverá registrar tudo o que vê e observa, por meio de fotografias, entrevistas, realização de vídeos etc., tomando nota de tudo. Ao retornarem à sala de aula, os alunos deverão representar,

<sup>56</sup> Metodologia de exploração do conhecimento in loco.

em forma de maquete, tudo o que viram e que foi observado durante o trajeto. Para que essa etapa seja realizada, devem ser disponibilizados alguns materiais como: massinha de modelar, tinta guache, lápis de cor, revistas para recortes, colagens, giz de cera, barbante, tesoura, cola, etc. A ideia dessa representação é que seja construída coletivamente com o grupo, para que a turma possa expressar os sentimentos vivenciados ao longo do trajeto e registrar o que mais chamou a atenção do grupo.

Na sequência, cada participante fará um levantamento dos interesses individuais e coletivos, que serão reunidos em um único tema, concebido coletivamente, em conformidade com o interesse e a curiosidade da turma. Os temas serão trabalhados, alinhados ao currículo escolar, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido. Segundo os autores Hernández e Ventura (1998),

[a] definição do tema é fruto de intensas trocas verbais por meio das quais os atores sociais envolvidos argumentam, defendem e justificam a escolha e os seus pontos de vista. É preciso levar em conta que o critério de escolha de um tema não deve se basear [...] num "porque gostamos", e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. (p. 68).

Na perspectiva da pedagogia por projetos, os educandos serão envolvidos em uma experiência educativa na qual o processo de conhecimento está integrado às práticas. Os mesmos serão protagonistas do próprio conhecimento, por meio de atividades que visam ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um ambiente vivo, de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Para Hernández e Ventura (1998), a sequência do desenvolvimento de projetos pressupõe três momentos distintos: inicial, formativo e final.

Aprendizagem é a maneira pela qual os valores, comportamentos e saberes são alcançados ou alterados, como resultado de formação e experiências. Essa relação pode ser conceituada de diferentes maneiras, levando-se em consideração diferentes teorias de aprendizagem (VELÁSQUEZ, 2001). A fim de melhor esclarecer as questões que envolvem a aprendizagem significativa, recorremos à contribuição de Santos (2008, p. 33), para quem a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos.

Porém, percebemos em vários momentos, nas instituições de ensino, que as formas de exploração do conteúdo distanciam-se do mundo vivido pelos alunos, tornandose realidades estranhas, muito além de seus contextos vivenciais.

Sendo assim, é evidente a necessidade de diferentes atividades, no contexto escolar, para que a aprendizagem significativa se efetive. Ademais, o professor é desafiado a adotar postura de mediador entre o educando e o conhecimento, buscando incansavelmente estratégias e metodologias de ensino. Para tanto, a atuação do professor deve levar em conta que o educando é o sujeito do conhecimento e não mero receptor de informações, ele tem de ser ativo em todo o processo.

Para Dewey (1976), ainda que seja inerente ao ser humano o desejo de conhecer e de aprender, o conhecimento só é obtido por meio da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nesse sentindo, é oportuno recordar o que Gadotti (2000) compreende por projeto. Segundo esse autor,

[a] palavra projeto traz imiscuída a ideia de futuro, de vir-a-ser, que tem como ponto de partida o presente (daí a expressão "projetar o futuro"). É extensão, ampliação, recriação, inovação, do presente já construído e, sendo histórico, pode ser transformado: "um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte" (GADOTTI, 2000, p. 12).

De acordo com essa perspectiva, todo o conhecimento é construído em consonância com o contexto em que o educando está inserido. Assim, as características dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais devem ser observadas, de maneira que atendam os educandos em suas especificidades. Outro aspecto importante do trabalho com projetos é perceber a caminhada do educando em sua singularidade.

A mediação do professor é inspirada pelos conceitos de Veiga (2010), quando propõe que os sujeitos envolvidos na ação de ensino e aprendizagem formam

<sup>[...]</sup> vínculos pela mediação entre conhecimento e intencionalidades pedagógicas e sociopolíticas. O ensino é compromisso com a aprendizagem em processo de construção do conhecimento. Ensinar a aprender, ensinar a pesquisar, ensinar a avaliar para aprender a ensinar, aprender a aprender, aprender a pesquisar, aprender a avaliar; são dimensões do processo didático articuladas entre si, articuladas ao processo de formação docente e discente, em que as intenções se expressam na avaliação (VEIGA, 2010, p. 307).

Nesse sentido, é primordial para a mediação promover o desenvolvimento dos sujeitos, da instituição, do conhecimento, em um processo que assuma uma perspectiva de inovação crítica, que respeite a diversidade e considere as dimensões ética e estética, além de ser criativo e inventivo. Além disso, é também fundamental que o educando reconheça a sua própria autoria nesse contexto de mediação, que deve implicar a criação de situações de aprendizagem que permitam ao educando fazer regulações. Envolvidos no processo, os sujeitos necessitam formalizar os conhecimentos colocados em ação.

O trabalho por projetos potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, assim como a inserção de várias mídias e recursos, os quais permitem ao educando expressar seu pensamento por meio de multiplas linguagens e formas de representação. Do ponto de vista de aprendizagem no trabalho por projeto, Prado (2001) destaca a possibilidade de o educando recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o educando pode organizar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

O papel da escola, além de mediar e aproximar conhecimentos, é o de considerar os educandos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais. Outrossim, é sua tarefa oferecer condições para as aprendizagens a partir do lúdico, por meio de jogos e brincadeiras orientadas ou livres, assim como pela exploração da curiosidade, garantindo a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais dos educandos.

A prática pedagógica deve priorizar a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, como um processo contínuo e dinâmico, inserido em uma realidade em constante transformação. A meditação proporciona a reflexão por meio de experiências, de processos vivencias, de atividades lúdicas e concretas, que permitam aos educandos refletir sobre seus conceitos aprendidos. Tendo em conta que são abordados os conteúdos da base curricular envolvidos no projeto, estes precisam ser concretizados, possibilitando que os educandos possam reformular hipóteses e formar os conhecimentos necessários para colocá-los em prática. É este o caminho que os fará vir a ser seres pensantes, críticos e autônomos.

Após o horário escolar, em período pré-determinado pelo grupo no início do ano letivo, acontecem semanalmente as reuniões pedagógicas, que visam efetivar e

qualificar a metodologia de cada projeto pedagógico. As mesmas são conduzidas pela coordenação pedagógica e são um espaço do qual todos os professores da Instituição participam.

Dentre as propostas que contribuem para a metodologia de projetos, outra prática ofertada pela Instituição são os *círculos de construção de paz*<sup>57</sup>, uma metodologia desenvolvida com o objetivo da composição de círculos, para proporcionar um espaço intencionalmente formatado no intuito de apoiar os educandos a apresentarem seu "eu verdadeiro". Os Círculos são realizados sistematicamente no Ensino Fundamental da escola Caminhos do Aprender, sob orientação da coordenação. A proposta visa alcançar vários objetivos, a saber: ajudar os alunos a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles são quando estão no seu melhor momento; fazer com que a interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças muito importantes; reconhecer as potencialidades de cada participante; engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana, ou seja, mental, física, emocional e espiritual, ou na construção de significados; e praticar comportamentos baseados em valores que revelam autonomia, criticidade, criatividade e amorosidade. Esses objetivos são carregados da convicção de que, quando uma criança cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar (MATURANA, 2002, p.12).

O tempo empregado nessa atividade destina-se a que as crianças compartilhem histórias de suas próprias vidas, de modo que possam aumentar sua compreensão mútua e construir empatia. As histórias frequentemente fragmentam estereótipos ou suposições que as crianças possam ter em relação às demais. Conforme Freire (2018), "não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". Assim, uma base de compreensão mais aberta torna possível que elas escutem umas às outras de maneira clara quando forem discutir assuntos polêmicos posteriormente no círculo. É importante ressaltar que as crianças que compõem o círculo desempenham um papel principal na projeção de seu próprio espaço.

\_

Metodologia para dirimir e transformar conflitos, tomar decisões consensuais, criar acordos com base nas necessidades de todos os envolvidos, promover o reconhecimento e a compreensão mútua e favorecer a emergência de um senso comunitário (PRANIS, 2005).

As aulas compartilhadas contribuem para a superação da fragmentação dos saberes, constituem-se numa prática que permite uma construção coletiva, através da troca e da partilha. A interação da tutoria entre os educandos é cooperativa. Para o estudioso em Piaget, Thomas Kesselring (2008), acontece de forma democrática, permitindo a livre expressão dos grupos e a sua participação nas discussões, reflexões e resoluções dos problemas. A dinâmica dessa proposta é organizar grupos de estudo por interesse em temáticas e não por faixa etária/ano escolar. Os próprios grupos, formados por educandos de variados anos escolares, organizam a dinâmica de sua pesquisa, aprofundam o assunto, fazem síntese, organizam as descobertas e preparam a apresentação dos resultados para os grupos que fazem parte de outras temáticas em seminário final. As aulas são mediadas pelos professores.

Entende-se que os educandos aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e de experiências anteriores. Ademais, temos a compreensão de que o papel da escola deve ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades, a fim de que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, socializem experiências, perpetuem e construam cultura. Percebemos que a avaliação pode ser promotora desses princípios; portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas o de auxiliar professores e estudantes a compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

O foco da avaliação é fornecer informações acerca das ações de aprendizagem. Ela diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação precisa ocorrer concomitantemente e vinculada ao processo de aprendizagem, numa perspectiva interacionista e dialógica, atribuindo ao estudante e a todos os segmentos da comunidade escolar a responsabilidade pelo processo de construção e avaliação do conhecimento. Assim, o sucesso do educando não depende somente dele ou do professor; é também responsabilidade da família e do contexto social em que está inserido. Segundo Hoffman (1991),

<sup>[...]</sup> o significado do termo acompanhar também pode ser o de estar junto a, caminhar junto de. E isto exigiria igualmente do professor maior tempo com seus alunos. Estes dois termos, atrelados a uma visão de conhecimento positivista, podem estar sendo utilizados de forma reducionista. Através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor

despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais. (p. 18)

A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo educando e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o educando – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. Processo vivido na escola, a avaliação é sistematizada sob a forma de observações, anotações e relatórios que expressam a história do educando, caracterizando sua identidade através de seus desejos, interesses, conquistas e avanços quanto à construção do conhecimento.

Convém destacar o aspecto da avaliação externa desta Instituição. No dia 3 de setembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB, o qual revelou que a Escola Caminhos do Aprender, de Fagundes Varela, está entre as três melhores do Estado do Rio Grande do Sul na categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A meta para o período avaliado era de 6.4, porém, a Escola atingiu o índice de 7.5. O IDEB é o principal indicador de qualidade da educação nacional e avalia o ensino fundamental e médio no País, com base em dados sobre rendimento escolar e desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, como a Prova Brasil. Desde a criação do indicador, em 2007, foram estabelecidas diferentes metas para o Ensino Fundamental e Médio, que são divulgadas a cada dois anos, avaliando-se a qualidade do ensino a nível nacional, estadual, municipal e por escola.

Única escola municipal fagundense, a Caminhos do Aprender, ao atingir o índice de 7.5, superou todas as metas estabelecidas, alcançando o seu melhor desempenho. Desse modo, colocou-se entre as três melhores do Rio Grande do Sul na rede municipal. Já na região da Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste – AMESNE, Fagundes Varela destaca-se com o melhor índice entre os 35 municípios que a compõem.

É importante destacar que o papel da escola excede, em muito, o que pode ser mensurado pelas avaliações ou normatizado em suas atribuições. Tendo como premissa basilar a construção de conhecimentos, visa alcançar uma educação de qualidade, o que implica a análise de muitos e diversificados fatores, entre os quais se podem destacar o planejamento constante, a qualificação dos professores e o investimento em infraestrutura.

Na efetivação de uma proposta de constituição do saber a partir de experiências no cotidiano escolar, amplia-se o papel da escola, que envolve mais do que questões metodológicas, passa por questões diretamente relacionadas aos referenciais epistemológicos adotados pelo professor, ou seja, suas crenças, seus conceitos, seus pressupostos e tudo aquilo que ele acredita que nesse processo também constitui variáveis importantes. Daí a necessidade do engajamento dos sujeitos que fazem acontecer a educação com as propostas da escola, em face dos avanços e mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. Portanto é indispensável desenvolver a autonomia, levando em conta o protagonismo da comunidade escolar nas condições de sujeitos envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, através do pensamento crítico inspirado em Freire. Assim, autonomia e protagonismo, a partir da condição de horizonte aberto pela possibilidade de diálogo, autoria, criação, compartilhamento, acompanhamento, avaliação e ajustes dos processos, conferem visibilidade e alcance para toda a comunidade escolar.

A presente pesquisa leva em conta o protagonismo da comunidade escolar, constituída por sujeitos envolvidos na construção do PPP. Para Vasconcellos (2010, p. 169), o Projeto Político-Pedagógico constitui o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na intervenção, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Nesse sentido, proponho compor uma constelação de *tempos* e *sujeitos* imbricados no propósito de *ser mais*, no sentido de suspensão do tempo vazio e linear, em favor de um *tempo artístico*<sup>58</sup>, um tempo de *dias feriados*<sup>59</sup>, permitindo uma educação tomada em sua potência revolucionária; trata-se da suspensão do tempo como repetição mecânica, em favor de um tempo artístico, um *tempo-deagora* (BENJAMIN, 2006), ao convocar para o momento temporal de rompimento, *de ação concreta*, integrando contexto histórico, momento presente e aspirando a um

O sentido desta expressão é para que dê conta de uma suspensão do tempo linear, capaz de romper a ideia de experiência do tempo como repetição mecânica.

Para Walter Benjamin, os feriados são qualitativamente distintos dos outros dias: são dias de lembrança, de rememoração, que expressam uma verdadeira consciência histórica.

futuro. Portanto, a partir deste tempo artístico e espaço delimitado, proponho *atraversiamo* para a efetivação do estado do conhecimento e, posteriormente, para a metodologia que será usada nesta pesquisa.

## 2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS

Esta etapa da pesquisa aparece como movimento necessário de mapeamento e discussão da produção acadêmica até então construída sobre o tema. Minha interlocução parte do reconhecimento da importância da escritura. A escritura, mais do que uma forma da comunicação humana, configura-se enquanto condição de registro do vivido histórica, social e culturalmente e, assim, da possibilidade de reescrever a escrita e o caminho por viver (FERNANDES, 2011).

Na dimensão da escritura acadêmica, há um cuidado especial com a produção de sentido, diferentemente do que ocorre com a escrita literária. Se nesta última também são convenientes a clareza e a consistência, seu campo prioritário de incidência é o exercício da imaginação, a recriação do texto. A escritura acadêmica, por seu turno, exige clareza e consistência das explicações, em razão da natureza epistêmica da Ciência. Ademais, necessita bem lidar com a compreensão do leitor, pela própria natureza da Filosofia (FERNANDES, 2011).

No trabalho acadêmico, o conhecimento e suas relações com a vida são nossa ferramenta de trabalho. Nessa perspectiva, compreender o conhecimento como produção histórico-cultural, situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço-tempo, é condição vital para escapar do conhecimento como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento (FREIRE, 2018, p. 15).

Por tudo o que foi dito, temos trabalhado com o estado do conhecimento como matéria formativa e instrumental, que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo.

Segundo Morosini (2015), o *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização, dimensões que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do *novo* nas teses vindouras.

Na busca pelo diálogo e entrelaçamento de perspectivas, pensamentos que envolvem a construção do Projeto Político-Pedagógico emancipatório, foram lançados entendimentos e problematizações com base nas composições com os textos visitados. A pesquisa foi realizada a partir do recorte temporal entre os anos de ano de 1996 a 2018, período em que vigora a implementação dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas. O levantamento da produção acadêmica envolvendo o objeto "Construção de Projetos Político-Pedagógicos Emancipatórios" ocorreu em três fontes: a) os resumos das teses existentes no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia — IBICT, espaço em que se encontram as produções dos programas de pós-graduação stricto sensu de universidades públicas e privadas do Brasil; b) o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES; e c) as publicações nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED). Nas três bases mencionadas, procedeu-se a uma busca geral pelos temas associados à nossa pesquisa. Os procedimentos passaram pelas seguintes etapas:

- a) Definição dos temas nos descritores junto aos sites;
  - IBICT <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced">http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced</a>;
  - CAPES < <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a>;
  - ANPED <<a href="http://www.anped.org.br/biblioteca">http://www.anped.org.br/biblioteca</a>>.
- b) Levantamento de pesquisas junto aos bancos de teses e finalmente em resumos, com as seguintes temáticas: construção do Projeto Político-Pedagógico; Projeto Político-Pedagógico emancipador e protagonismo da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico;
- c) Com esta delimitação, foram encontradas 361 (trezentas e sessenta e uma) teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento, produzidas pelas universidades brasileiras entre os anos de 1996 a 2018;
- d) Após submeter o total de teses aos filtros *Área de conhecimento:*Educação e Tipo de documento: Teses foram localizadas 4 (quatro)
  pesquisas no IBICT e 2 (duas) na ANPED, totalizando 6 (seis) pesquisas
  com a temática construção do Projeto Político-Pedagógico;
- e) Da mesma forma, ao submeter o total de teses aos filtros *Área de conhecimento: Educação* e *Tipo de documento: Teses,* foram localizados

1 (um) trabalho no IBICT e 1 (um) na ANPED, totalizando 2 (dois) trabalhos com a temática protagonismo da comunidade na construção Projeto Político-Pedagógico.

O Quadro 7 sintetiza os argumentos de busca e as incidências encontradas em cada fonte.

Quadro 7 – Trabalhos encontrados por fonte

Temáticas pesquisadas	IBICT	CAPES	ANPED
Construção do PPP	4	0	2
PPP Emancipador	0	0	0
Protagonismo da comunidade na construção do PPP	1	0	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019)

A partir do levantamento realizado, examinei as tendências investigativas dos temas, as metodologias utilizadas e os resultados encontrados.

Quadro 8 – Estudo temático de trabalhos correlatos no IBICT

(continua

			(continua
Temas presentes nesta pesquisa	Título do trabalho na IBITC	Apresenta aproximação com esta pesquisa	Apresenta distanciamento com esta pesquisa
	Educação integral e atividades esportivas: uma análise sobre a inserção dos esportes em uma política pública.	O objetivo deste estudo foi identificar se as práticas esportivas se apresentam incorporadas e executadas conforme Projeto Político-Pedagógico da escola e se atendem aos objetivos do programa nas Escolas da Rede Municipal de Salvador.	- As atividades esportivas foram o macrocampo.
Construção do PPP	Artes da cena- currículos-dispositivos: linhas curriculares para as artes da cena na universidade	- Tem como objeto de investigação o currículo de cursos de graduação em Artes da Cena ministrados em universidades, numa percepção da organização dos conhecimentos em componentes curriculares em relação a seus Projetos Político-Pedagógicos.	- O objetivo é propor possibilidades de construção do currículo a partir dele mesmo, investigando as linhas emergentes do cotidiano curricular de cursos de graduação em Artes da Cena, em seus saberes e poderes.

(conclusão)

			(conclusao)
	A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?	-	
	As relações de sociabilidade e as (re)interpretações de gênero e masculinidades de jovens no contexto escolar	-	-
PPP Emancipatório	-	-	-
Protagonismo na construção do PPP	-	-	-
Sujeito emancipado e relação com o PPP	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Essa primeira tentativa de encontro com trabalhos cujas abordagens de pesquisa fossem semelhantes à da presente tese demonstrou uma quase ausência de discussão acadêmica sobre o tema. Os Quadros 8 e 9 apresentam uma síntese inicial do já construído e produzido, que há de ser o ponto de apoio para a busca do ainda não feito. Trata-se de um movimento de identificação das aproximações e distanciamentos entre os trabalhos encontrados e a temática da presente tese.

Quadro 9 – Estudo temático de trabalhos correlatos na ANPED

(continua)

	nas presentes sta pesquisa	Título do trabalho na ANPED	Apresenta aproximação com esta pesquisa	Apresenta distanciamento com esta pesquisa
Cons	strução do PPP	A experiência de construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos do Proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado.	No percurso metodológico, com ênfase na pesquisa qualitativa, entrelaçamos duas abordagens: a etnografia escolar e a pesquisa-ação.	O referencial teórico- metodológico pautado na perspectiva do materialismo histórico dialético.

(conclusão)

			(conclusao)
	As implicações da gestão democrática na construção de um Projeto Político- Pedagógico coletivo.	O pressuposto é de que o planejamento, a elaboração e a efetivação do projeto político-pedagógico permeiam a gestão participativa, pois são espaços para pensar, construir a identidade da escola, bem como planejar ações coletivas, que refletem no trabalho docente, nas práticas de sala de aula e na vivência democrática.	A gestão escolar participativa. Investiga como essa forma de gestão interfere na vida da escola e da sociedade.
PPP Emancipatório	-	-	-
Protagonismo na construção do PPP		-	-
Sujeito emancipado e relação com o PPP	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Após os levantamentos e leituras dos resumos dos trabalhos da CAPES, IBICT e ANPED, bem como a catalogação das suas aproximações ou afastamentos em relação ao campo problemático de pesquisa, a busca foi por uma leitura na íntegra daqueles trabalhos que, de alguma maneira, se aproximam desta tese. O caminho foi sendo trilhado pelo movimento de escrita, a partir de uma leitura exploratória de cada trabalho, com os quais, de alguma maneira, foi possível tecer aproximações com a problemática de investigação. A tentativa foi conhecer, detectar e problematizar a maneira pela qual os debates tecidos nos trabalhos encontrados contribuem para a discussão acerca do processo de construção do PPP.

Uma possível justificativa para a escassez de pesquisas que contribuam para a construção de Projetos Político-Pedagógicos pode corresponder ao ajustamento aos objetivos das políticas neoliberais. No discurso dessa vertente política, a educação deixa de ser parte do campo social e político para dedicar-se ao mercado e funcionar à sua semelhança. Vale ressaltar três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação, segundo Marrach (1996):

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (p. 46-48).

De certo modo, é possível concluir que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê educandos e pais de educandos.

Apesar de a expressão "Projeto Político-Pedagógico" ter se tornado comum nos últimos anos, observa-se que muito há de se empenhar às pesquisas nas temáticas que envolvem esse objeto, no sentido de conduzir e efetivar propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, cumprindo sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos, em processo de equidade social (VEIGA, 2018)

Se a pretensão é inscrever a escola na ordem das mudanças institucionais exigidas pelo atual momento histórico, é preciso que o Projeto Político-Pedagógico assumido pela comunidade escolar esteja estruturado em dois eixos básicos, reciprocamente determinados, quais sejam:

[...] a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, defendendo fins e objetivos para a educação escolar; [...] o paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria. (VEIGA, 2018, p. 164)

Em outras palavras, poderíamos dizer que um Projeto Pedagógico politicamente comprometido deverá (re)estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma harmonia interna que se expressa

[...] no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo; nas formas de orientar o processo metodológico de condução de ensino; nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem culturas (VEIGA, 2018, p. 164).

É neste sentido que reitero a necessidade de contribuir com a pesquisa científica, uma vez constatada a exiguidade de pesquisas na temática proposta por este estudo investigativo.

## 2.5 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS: PESQUISADORA COMUNITÁRIA

"O sol havia acabado de sumir-se no oceano quando o homem que tinha um barco surgiu no extremo do cais. [...] Disseram-me que já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível."

### José Saramago

O texto deste subcapítulo parte da identificação de elementos da metáfora O Conto da Ilha Desconhecida, de José Saramago, para ilustrar a metodologia que será usada na pesquisa. O homem do barco, em Saramago, tinha o sonho de conhecer uma ilha ainda não inscrita nos mapas e ele ousou esse devaneio: "quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, [...] Se não sais de ti, não chegas a saber quem és." (SARAMAGO, 2013, p. 40). O homem sai em busca de algo que acredita ser existente e que denomina como uma ilha desconhecida. Mas esbarra em entraves, como a questão de necessitar de um barco para sua jornada e ter que fazer uma petição ao rei, que vive muito distante de seus súditos. Esse mesmo homem pode ser reconhecido, também, na figura do Marinheiro Comerciante, nas obras de Benjamin (1983), aquele que vem de longe e traz muitas coisas para contar. Nesta pesquisa, sou esse marinheiro, o homem do barco que, de posse do barco, ou seja, com a metodologia definida, inicia os preparativos para a viagem. Esse momento representa efetivamente a passagem da impossibilidade de alcançar o objetivo para a obtenção de meios que me permitem a realização do deslocamento.

Por essa compreensão e conforme os relatos de Benjamin (1983) ao caracterizar o Marinheiro Viajante como possuidor de um conhecimento de

dimensão horizontal, pois ele recupera o espaço, ao narrar histórias sobre os lugares por onde anda, acrescento o ideal do homem do barco, ao sintetizar meu objetivo enquanto pesquisadora: "Quero encontrar a Ilha Desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver." (SARAMAGO, 2013).

A postura autocrítica sobre a minha inserção na área da educação permitiu que me questionasse sobre a construção da qual participo, o projeto que protagonizo e, principalmente, de que forma, através da pesquisa, é possível perceber as relações que se estabelecem entre teoria e prática. Do ponto de vista antropológico, posso afirmar que sempre existiu preocupação desse *homo sapiens* com o conhecimento da realidade (MINAYO, 2001, p. 10). Ao buscar a qualificação da metodologia da pesquisa, viso compor um movimento de "escavação da memória e escovação das palavras" (BARROS, 2003), com o objetivo de conhecer melhor esta ilha (SARAMAGO, 2013).

[...] logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos (BARROS, 2003, pág. 3).

O movimento de escovar palavras, usado por Barros (2003), é o que compreendo como analisar os "saberes da experiência" (LARROSA, 2004), possibilitando um deslocamento para o que Minayo (2001) afirma em sua expressão "[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática."

Partindo dessa afirmação, compreendo a pesquisa como um *labor artesanal*, que a despeito de não prescindir da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem ancorada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2001).

O processo começa com o que se denomina fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogar preliminarmente sobre o objeto, seus pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. Em seguida, estabelece-se o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina

entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Por fim, temos de elaborar o *tratamento do material* recolhido no campo. (MINAYO, 2001)

## 2.5.2 Teoria Crítica: a lente que informa o olhar

Para o desafio indicado anteriormente, apresento como marco teórico desta pesquisa a *Teoria Crítica*, cuja origem remonta ao século XVIII. Contextualizo, aqui, as teorizações de Theodor W. Adorno e de Paulo Freire, os quais, ainda que em abordagens diferentes, manifestam tal concepção como base teórico-filosófica. Ao legitimar a *Teoria Crítica* como fundamento para este estudo, busco referenciais no pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo *capitalismo tardio*60 e influenciaram o pensamento ocidental, particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado (PUCCI, 2010). Esses pensadores constituem a chamada *Escola de Frankfurt*, assim denominado pelo fato de se estabelecerem, enquanto um grupo de pesquisadores, nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social<sup>61</sup>.

Segundo Nobre (2008), a Teoria Crítica da Sociedade é um termo que foi empregado pela primeira vez por Max Horkheimer, em um artigo intitulado "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" e publicado em 1937. O sentido clássico do conceito de Teoria Crítica, tal como fora empregado por Horkheimer em 1937, evidencia os dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: a orientação

O estágio de desenvolvimento contemporâneo do capitalismo caracteriza-se pelo fortalecimento sem precedentes da contra-tendência à tendência fundamental de expansão da produção de mercadorias, o próprio motor do desenvolvimento capitalista. O estágio contemporâneo, ou simplesmente capitalismo contemporâneo, designa-se frequentemente também por capitalismo tardio. O estágio tardio é simplesmente uma denominação que se refere à crise decorrente da saturação da segunda e mais desenvolvida fase do capitalismo, o estágio intensivo. A expressão surgiu após a crise de 1929 (como *Spätkapitalismus*, em livro de Natalia Moskovska, Zürich, 1943), hibernou durante o boom da reconstrução pós-guerra e ressurgiu, adquirindo amplo uso com a exaustão desses (MANDEL, 1972).

Uma plêiade de autores que se notabilizarão por contribuições decisivas para a compreensão da sociedade capitalista: Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Kurt Albert Gerlach, Otto Kirchheimer e Franz Neumann, entre outros.

para a emancipação e o comportamento crítico. Esses princípios são explicitados pelo autor, no momento em que ele confronta dois modelos distintos de teoria social: a "teoria tradicional", que, em nome de uma pretensa neutralidade científica, acaba fazendo prevalecer a descrição do funcionamento da sociedade e a adaptação do pensamento à realidade; e a "teoria crítica", que considera o conhecimento na dialética da prática, transformador das relações sociais vigentes, apresentando criticamente "as coisas como são" e "como poderiam ser", por intermédio da reflexão sobre as potencialidades e obstáculos à emancipação (NOBRE, 2008).

O papel dessa teoria, segundo Tiburi & Hermann (2014) na obra *Diálogo e Educação*, é analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma emancipação que se acha, ao mesmo tempo, concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes, que desarticulam o processo emancipatório. Em outras palavras, trata-se de um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica e confrontando-os com as questões sociais, visto que o objetivo da mesma é fazer a crítica, buscando o entendimento e promovendo a transformação da sociedade.

Nesse sentido, compreendo, pelas palavras de Tiburi & Hermann (2014), que as contribuições da *Teoria Crítica*, por preconizar a união entre *teoria* e *prática* em uma concepção crítica que só pode se efetivar com a passagem pela ação, resulta na produção de diagnósticos de tempo que indiquem determinadas tendências do movimento histórico e que sirvam de parâmetros para as ações que visam transformar a dominação capitalista.

Para ampliar o leque com outros pensadores da Teoria Crítica, busco na obra Teoria Crítica de Educação y teoria Crítica da Sociedade: perspectivas em diálogo (SGRO, 2018), o diálogo sobre a teoria crítica da sociedade e as diferentes tradições, a relação necessária entre emancipação e crítica, condições imprescindíveis para uma teoria crítica da educação. A carência de uma teoria crítica de caráter emancipatório apenas reforça as demandas da sociedade nos moldes que temos, pois conduz à convalidação de uma linha de formação de subjetividades tendencialmente adaptativas. As subjetividades moldáveis são exatamente aquelas que requerem uma sociedade dinâmica, que abriga um capitalismo dedicado unicamente à sua própria reprodução. A produção de subjetividades adaptadas ao mercado de trabalho e às situações de incerteza, nas quais se deve aprender a viver, enfim, a sanha adaptativa da educação alheia à teoria crítica resulta do

abandono de um paradigma de transformação social e da redução do campo educacional a sua missão exclusivamente reprodutora.

Nesse mesmo viés, subsídios de outros autores, como Hermann (1996), que recorre à *Teoria Crítica da Sociedade*, na denominação assumida pela Escola de Frankfurt, como recurso teórico-metodológico, parecem ser uma alternativa viável para o enfrentamento dessa questão, principalmente pela possibilidade de referenciar, numa tradição teórica sedimentada, a atitude crítico-educativa necessária para a realização de um projeto de emancipação social. Com tal propósito, estarei recorrendo ao pensamento de Theodor W. Adorno, como forma de subsidiar teoricamente a reflexão proposta.

Em Bruno Pucci (1994), busco o entendimento de que a *Teoria Crítica* não se propõe a desenvolver apenas uma teoria educacional específica. Pretende, isto sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação, a qual vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. Em concordância com as reflexões de Bruno Pucci (1998), sustento que as contribuições conceituais da *Teoria Crítica* podem auxiliar na construção de uma ação educacional e formativa, de "[...] resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação e da arte." (p. 92).

Nesses termos, considero prudente trazer o sentido mais específico da noção de *Teoria Crítica*, como proposto por Sousa Santos (1999): uma perspectiva na qual a realidade é concebida como campo de possibilidades e alternativas, sempre indefinido, considerando-se que a realidade empiricamente dada não se restringe ao contexto de sua própria existência, mas, ao contrário, demanda-se uma contínua reflexão sobre a superação daquilo que pode ser concebido como problemático em tal realidade. Assim, a teoria projeta-se como exame contínuo da natureza das modalidades de intervenção, crítica e contraposição ao *status quo*. Dito de outro modo, é possível inferir que o debate frankfurtiano se revela como herança crucial para a continuidade desses propósitos.

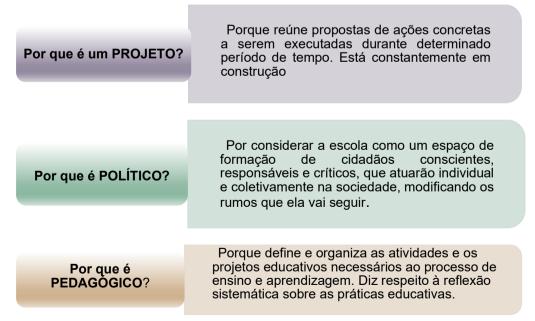
### 2.5.3 O PPP enquanto campo empírico da investigação

Dado que elegemos o Projeto Político-Pedagógico como campo empírico sobre o qual queremos operar, será necessário, inicialmente, aprofundar a compreensão sobre o real significado dessa expressão, analisando mais detidamente cada um dos termos que a compõem, bem como as relações de imbricação que se estabelecem entre eles e dão o real sentido da expressão em questão. Em seguida, pensamos ser necessário lançar um olhar às determinações legais que conformam o PPP, a fim de situar os marcos de seu surgimento e os desdobramentos posteriores. Por fim, há que se refletir sobre o PPP não como um documento mágico, capaz de definir de per si os rumos da ação pedagógica, mas como construção possível e nunca definitivamente acabada.

Documento norteador do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino, tem sido nominado como Projeto Político-Pedagógico. Esse documento corresponde a um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional.

A Figura 3 ilustra os conceitos que definem a nomenclatura de Projeto Político-Pedagógico, os quais serão sistematicamente explanados na sequência.

Figura 3 – Conceitos que definem a nomenclatura *Projeto Político-Pedagógico* 



Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base em Veiga (2018).

A palavra "projeto" é oriunda do termo em latim *projectu*, que significa "algo lançado à frente". Veiga (2018, p. 12) afirma que um projeto é um plano para a realização de um ato e também pode significar desejo, propósito, intuito. Gadotti (2000) corrobora essa ideia ao afirmar que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade, em função da promessa contida em cada projeto de um estado futuro melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 579).

Já a palavra política vem do grego *politikós*, que é relativo aos cidadãos. Daí se justifica a associação de que todo projeto pedagógico é também político por estar vinculado ao compromisso social da escola pública — espaço de formação de cidadãos para atuarem em sociedade. Para abarcar essa dimensão política e pedagógica, o processo de elaboração do PPP tem sua essência na coletividade, no diálogo, na participação da comunidade escolar, atividade exigente que se expressa na escola com ações convergentes para um mesmo objetivo.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2010, p.169)

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é constituído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção.

Sob o ponto de vista do direcionamento que visa imprimir ao processo educativo, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com

os interesses reais e coletivos da comunidade. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida de em que ele se realiza enquanto prática especificamente pedagógica." (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica 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 comprimirem seus propósitos e sua intencionalidade (SAVIANI, 1983).

As dimensões política e pedagógica têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido 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, que "não é descritiva ou constatativa, mas constitutiva" (MARQUES, 1993, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A proposta de construção de um documento que explicita e orienta as práticas pedagógicas e administrativas da escola é resultado de um movimento nacional, do início da década de 1980, que provocou a abertura das escolas a uma maior participação da comunidade na realidade escolar. O resultado dessas discussões foi instituído legalmente na Constituição Federal de 1988, que fundamenta a responsabilidade de reflexão e expressão sobre a intencionalidade educativa da escola em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, e estabelece como princípio "a gestão democrática do ensino público na forma da lei" (BRASIL, 1988). Daí decorre o imperativo da participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola, dos quais o PPP é um elemento tanto norteador como aglutinador. Oito anos depois do estabelecimento do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96. Essa lei estabeleceu diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação em nosso País. Da LDBEN, destacamos o artigo 12, o qual define que "os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica." (BRASIL, 1996).

A efetiva possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o PPP na escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Dessa forma, a LDBEN aponta a necessidade de que a escola elabore, execute e avalie seu próprio PPP, tendo como pressuposto a articulação e a construção de espaços participativos. Ademais, enfatiza a produção coletiva de um projeto, que diga não apenas o que a escola é hoje, mas aponte o caminho que ela deve trilhar, o que ela pretende ser para atender sua função social. Para tanto, o PPP deve estar vinculado às políticas nacionais, às diretrizes estaduais e municipais, considerando a realidade da escola. Pensar o PPP é pensar a escola – o que está longe de ser somente uma atividade burocrática. Uma vez que esse documento esteja articulado às necessidades da população que atende, suas concepções e ações de trabalho passam a estar relacionadas com a possibilidade de emancipação e transformação social, via conhecimento. Na Figura 4 são representadas as principais características a serem observadas no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

Figura 4 – Eixos estruturantes no processo de construção do PPP

Eixo da flexibilidade

Vinculado à autonomia, possibilita que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico.

Eixo de avaliação Reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público.

Eixo da liberdade Expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de Gestão Democrática do ensino público, que será definido em cada sistema de ensino.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base em Veiga (2018).

#### 2.5.3.3 Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível

Para Gadotti (2000), todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade, em função da promessa que cada projeto contém de estado futuro melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, deve ser desencadeado um processo que leve a comunidade escolar a buscar o autoconhecimento e o conhecimento das realidades que interagem em seu contexto. Sem a percepção de que somos pessoas *do, no* e *com o* mundo, dificilmente poderemos captar que, ao dar uma aula, por exemplo, estamos compartilhando com nosso educando uma multiplicidade de elementos, tais como conhecimentos, valores, sentimentos, imaginação, memória, enfim, o ser todo, em ação. À medida que a escola conseguir (inter)relacionar subjetividades, permitirá e provocará a construção e a reconstrução do saber (VEIGA, 2018, p. 90).

A ausência da construção coletiva dessa identidade redunda em que as escolas não escolham, não arbitrem sobre seus rumos, porque apenas "engavetam" projetos que são de pessoas anônimas e para uma instituição imaginária. Por essa razão, muitas escolas usam "máscaras", possuem falsas identidades, apresentam-se como abertas aos novos conhecimentos, mas agem como fontes de manutenção da verdade, cerceando tantas outras verdades. Escolas assim não conseguem que seus integrantes se identifiquem institucionalmente, de forma que jamais chegarão à compreensão da cultura do grupo do qual fazem parte. Para a escola concretizar a construção de seu projeto,

precisa antes ter clareza do educando, do ser cidadão que deseja alicerçar, estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizam as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto. (VEIGA, 2018, p. 90).

O trabalho coletivo é definido por Guédez (1982) como um recurso teóricometodológico que explicita os propósitos, as normas e os suportes epistemológicos
de uma concepção educativa. Esse trabalho deve ser flexível e apoiar a tradução
das ações a quem serve. Uma proposta que prevê, segundo Veiga (2018), um
projeto que tem sua especificidade, tem *memória* e se respalda em sua *trajetória*particular por meio de experiências, ações concretizadas e frustradas, que foram
vivenciadas e que permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação. O
importante é a percepção de que a autonomia e a melhoria da qualidade da escola
se solidificarão pela construção coletiva e pela efetivação de um projeto dessa
natureza.

Para Veiga (2018), um Projeto Político-Pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança. A escola terá seus sentidos aguçados para captar essas mudanças e interferir sobre elas. Pois, "o mundo está em constante 'natalidade', renovação, ora por retroceder em alguns princípios ora por ultrapassá-los" (VEIGA, 2018, p. 91). A nossa atitude de

educadores diante dessa dinâmica deve ser de vigilância e de criticidade, no sentido de nos percebermos como historiadores e coautores do mundo.

Este deve ser também o sentido da relação educativa. Nem mesmo em nossas histórias de vida somos os únicos autores, pois, com afirma Hannah Arendt,

[a] educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2017, p. 247)

Não apenas o projeto de uma escola, mas os saberes, o poder, as realizações, os sentimentos são construções comuns a todos quanto se arvorarem a verdadeiramente viver este mundo, sejam crianças, jovens, adultos ou velhos. A plenitude não deve estar reservada a alguns poucos. Não é possível negar a alguns e à maioria dois elementos essenciais da vida: primeiro, a aspiração e, segundo, a possibilidade verdadeira da autoria.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico supõe as seguintes etapas, segundo Veiga (2018), aliás tradicionais num processo de planejamento:

- Análise da situação levantar indicadores pessoais e escolares dos alunos (se possível, comparar esses últimos com avaliações de outras escolas, cidades, estados) e indicadores sobre a equipe pedagógica; levantar as condições materiais e financeiras; examinar o entorno da escola e as possibilidades de um trabalho conjunto ou enriquecido pela comunidade;
- 2. Definição dos objetivos discutir os objetivos nacionais, acrescentando-lhes outros que atendam à realidade da escola, tendo presentes sua função e seu compromisso social;
- 3. Escolha das estratégias levantar quais são os pontos fortes e fracos da escola, identificar quais os que podem ser melhorados sem auxílio externo e quais os que precisam de apoio externo, estabelecer prioridades, apontar o reforço necessário;
- Estabelecimento de cronograma e definição dos espaços necessários;
- Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, zelando sempre pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais e assistenciais;

- 6. Implementação;
- 7. Acompanhamento e avaliação. (p. 110-111).

Essas etapas podem sobrepor-se e devem ser acompanhadas e avaliadas permanentemente. Entretanto, o mesmo Veiga (2018) adverte que "[a]companhar não é assistir: é interferir, mudar." (p. 61). Dessa forma, a avaliação, que tradicionalmente tem sido usada apenas para constatar situações, deve assumir a característica de impulsionar ações de aperfeiçoamento do projeto.

Por essas razões, uma proposta política de educação para todos só pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade, em suas diferenciadas esferas, das quais cada um e todos são igualmente protagonistas e membros pertencentes.

#### 2.5.4 A Pesquisa-Ação como roteiro da viagem

Na intenção de qualificar a proposta metodológica e alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, busco amparo na pesquisa-ação, com o sentido de estabelecer uma relação entre conhecimento e ação, entre a pesquisadora e os sujeitos implicados na situação investigada, assim como destes com a realidade em que estão inseridos.

Entendo que a utilização da pesquisa-ação como metodologia de trabalho demanda do pesquisador um envolvimento efetivo com os sujeitos que compõem o objeto a ser investigado, o que requer uma postura autônoma por parte do pesquisador. É nessa perspectiva que Barbier (2002, p.14) afirma que "[a] pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo."

No tocante à autonomia do pesquisador e à singularidade da pesquisa, o autor deixa claro que

[o] pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2002, p. 19).

Assim, percebo a convocação a respeito da pesquisa-ação e de sua influência sobre os sujeitos, uma vez que os ajuda a olhar para si mesmos como responsáveis pelo desenvolvimento da sua própria história. A pesquisa-ação, sem dúvida, favorece o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana, o seu amadurecimento e a descoberta do seu entendimento sobre a realidade.

Consoante ao que vimos dizendo, resta evidente que não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente, em seu mais amplo sentido – nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo), sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2002, p. 70 e 71).

Os estudos com pesquisa-ação surgiram, aproximadamente, há mais de sessenta anos e, segundo Thiollent (1985), foram utilizados inicialmente nos Estados Unidos, por Kurt Lewin, durante a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, foram desenvolvidos e expandidos pelo mundo como uma abordagem específica em Ciências Sociais. Esse tipo de pesquisa consiste em uma metodologia que propõe uma ação definida de transformação de realidades, trazendo como eixo uma dupla proposta como objetivo: a *transformação da realidade investigada* e a *produção do conhecimento*.

A Figura 5 mostra o ciclo básico da pesquisa-ação, composto por quatro fases, e revela o movimento constante de contribuição para a formação do sujeito autônomo e participativo dentro do grupo a que pertence e isso o coloca a par dos resultados obtidos com a pesquisa, durante todo o processo de investigação.



Figura 5 – As fases do ciclo básico da pesquisa-ação

Fonte: Thiollent (2005)

Com base no Quadro 10 é possível compreender as intencionalidades das ações realizadas nos campos da *sequência da ação*, da *prática* e da *investigação*.

Quadro 10 – Intencionalidades do ciclo de pesquisa-ação

SEQUÊNCIA DA AÇÃO	Ação realizada no campo da PRÁTICA	Ação realizada no campo da INVESTIGAÇÃO
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		Da mudança da prática e do processo de investiga-ação

Fonte: Thiollent (2005)

Dessa forma, entendo a pesquisa-ação como um modelo aberto e dialético, que se situa e se organiza em torno dos sujeitos de um determinado grupo, colocando-os como partícipes na resolução dos problemas que os afligem, servindo de guia para o pesquisador como instrumento de ação transformadora da realidade dos indivíduos em sociedade e da sua própria posição enquanto sujeito ativo dessa mudança. Para Barbier (2002, p 18), a "pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar

sua práxis." Ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

O Quadro 11 sintetiza a visão de Barbier (2002) a respeito das principais diferenciações metodológicas entre a pesquisa tradicional e a pesquisa-ação.

Quadro 11 – Diferenças entre pesquisa tradicional e pesquisa-ação

Aspecto	Pesquisa Clássica	Pesquisa – Ação
Formulação dos problemas	Necessária a formulação de hipóteses e problemas que nortearão a pesquisa.	Não precisa formular hipóteses e preocupações teóricas. Os problemas nascem, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador constata-os e não os provoca.
Coleta de dados	Realizada de forma controlada. Utilizam-se critérios de reprodutibilidade e confiabilidade.	As questões são pertinentes à coletividade inteira e não as de uma amostra representativa. Os instrumentos são mais interativos e implicativos.
Avaliação	É dada de forma predominantemente quantitativa.	Os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientála de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados.
Resultados Análise e interpretação dos dados	Os resultados são adquiridos através dos procedimentos de coleta de dados.	Os resultados são produtos de discussões de grupo. Exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações.
Intencionalidade	Visa submeter os resultados encontrados a fim de transformá-los.	Submete os resultados, previamente negociados dia a dia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a toda a coletividade para provocar a avaliação. A coletividade passa, então, à determinação das "possibilidades de melhoria".

Fonte: Barbier (2002).

Sob a ótica existencialista de René Barbier (2002), a metodologia da pesquisa-ação não se trata de uma simples transfiguração metodológica da Sociologia clássica, mas de uma transformação na forma de se conceber e fazer

pesquisa em Ciências Humanas, na qual o cotidiano não é excluído do processo de construção do conhecimento.

O uso da pesquisa-ação surgiu, portanto, da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia. Ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.

A pesquisa-ação, de modo geral, tem caráter formativo. Fiel a esse princípio, o presente estudo, com *locus* no contexto escolar, contempla um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico e emancipador, pois preconiza a formação crítico-reflexiva, com o intuito de gerar benefícios a toda a comunidade.

Tomando, novamente, por base as definições clássicas de pesquisa-ação desenvolvidas por Thiollent (2005), entendo como indispensável levar em consideração, nas atividades de campo, as seguintes diretrizes gerais: (a) a exigência da pesquisadora estar presente no local da investigação e compor um plano de amostragem; (b) o pressuposto da relação com o grupo de indivíduos e a inserção da pesquisadora como membro da comunidade para, efetivamente, compor o cenário do qual faz parte; (c) a necessidade de vivenciar junto à comunidade escolar os encontros no contexto em estudo, de modo a construir um momento privilegiado de observação e construção dos dados; (d) a importância de observar, de forma reflexiva, aquilo que é peculiar; (e) construir um diário de campo, de modo a compor evidências; (f) aplicar o questionário; e (g) apropriar-me da entrevista sensível.

Com grande expectativa e motivação, pretendo iniciar a experiência da fase de construção dos dados da pesquisa-ação, buscando mapear documentos e explorar as histórias de vida. Para tanto, deverei recorrer às técnicas de *entrevistas sensíveis*, individuais e coletivas, diálogos abertos e acompanhamento dos encontros da comunidade escolar. O objetivo desse movimento inicial é explorar tempos, espaços, conhecimentos, convicções e ideologias, compondo os *pontos de contato* da constelação que há de se mostrar em um virtuoso espetáculo.

De fato, ao perceber o contexto complexo em que vivemos, noto as marcas de profundos dilemas culturais, políticos e econômicos, que exigem uma análise abrangente sobre a sociedade contemporânea, uma vez que a *indústria cultural*<sup>62</sup> e os *dispositivos biopolíticos*<sup>63</sup> de controle possuem padrões que repetem a intenção de formar uma percepção comum voltada ao interesse capitalista. Nessa perspectiva, torna-se imperativo o desafio de construir um processo educacional que proponha ao sujeito um exercício crítico, tornando-o protagonista de sua própria história e da história partilhada com os demais.

Para esse propósito, entendo que a escola, instituição que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem, encontra-se pressionada por interesses dominantes, que a usam segundo seus ideais, controlando o saber como ferramenta que reforça e reproduz as desigualdades. No entanto, a necessidade é de compor feições de liberdade e *emancipação*<sup>64</sup> em torno de interesses comuns.

Nesse ponto retomo o início do subcapítulo, quando a presença do *homem do barco*, aquele *marinheiro comerciante* em busca de sua *ilha desconhecida*, vê-se de posse de seu barco e já navega pelo oceano de possibilidades. Ora, percebo que já avista a ilha e ao chegar nela é necessário calçar os sapatos do *camponês sedentário*, aquele sujeito que nunca saiu do seu lugar, focado em suas relações cotidianas e no profundo sentido que elas têm. As experiências de um e outro dão condições para a transcendência de um e de outro – é o momento da *fusão* entre o marinheiro e o camponês, no intuito de compreender, a partir da experiência de cada um, o que se passa na própria comunidade, na própria escola e no coletivo, conforme propõe a metodologia desta pesquisa. Somente assim seremos capazes de compreender o mundo à nossa volta e mirar os olhares para o horizonte, a fim de ressignificá-lo, transformá-lo.

\_

Termo criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Usado para designar o modo de fazer cultura, a partir da lógica da produção industrial. Significa que se passou a produzir arte com a finalidade do lucro.

Biopolítica é o termo utilizado por Michel Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A **biopolítica** tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população.

Categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (KANT, 2009); que implica a superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (MARX, 2006); que seja uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo, capaz de superar as formas de assujeitamento (ADORNO 1995); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (FREIRE, 2005).

## **3 CONEXÕES TEÓRICAS**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar teóricos, compor relações e elucidar conceitos que transversalizarão a investigação. A fim de atingir tal intento, tratei de organizar toda a argumentação em seis tópicos distintos e complementares, aos quais se acrescenta um sétimo item, dedicado ao planejamento da sequência do trabalho. No primeiro subcapítulo, discuto algumas ideias que são como que pressupostos que permitiram um certo modo de aproximação do objeto de estudo, isto é, o Projeto Político-Pedagógico, tanto aquela abordagem desenvolvida em 2.5.3 quanto os aprofundamentos que ainda deverão ser feitos. Esses pressupostos, ou seja, a perspectiva a partir da qual é enfocado o PPP, é uma trama de conceitos como barbárie, tradição, experiência, narração, dispositivo, entre outros. O segundo e terceiro subcapítulos são dedicados à Teoria Crítica na Escola de Frankfurt. Neles, apresenta-se o contexto inicial do surgimento dessa vertente teórica e se busca revelar as dimensões interligadas do pensamento de Theodor W. Adorno e de outros pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente aqueles da chamada primeira geração. Nesse contexto, são trazidas questões desenvolvidas nas obras mais conhecidas de Adorno, tais como Dialética do Esclarecimento, Dialética Negativa e Teoria Estética, além de pontos não propriamente desenvolvidos nessas obras, mas relacionados às reflexões ali contidas. O quarto subcapítulo ocupa-se da construção de uma constelação conceitual relativa à teorização crítica de Paulo Freire. O quinto reflete sobre as experiências de exílio desses pensadores, que, embora tenham sido vivenciadas em períodos diferentes, apontam para muitas aproximações em pensamentos de ambos os autores de referência desta pesquisa. Finalizando o itinerário teórico, o sexto subcapítulo visa compor o constructo de relações entre os pensamentos adorniano e freiriano, a partir da Teoria Crítica, no desafio de estabelecer as bases teóricas para a concepção de emancipação.

# 3.1 PRESSUPOSTOS PARA PENSAR O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO *OBJETO* DE INVESTIGAÇÃO

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas.

## (ADORNO, 1995, p. 119).

Inicio este subcapítulo refletindo sobre a epígrafe de Adorno (1995), paralelamente às constatações de Benjamin (1996, p. 115), nos aspectos que se somam para uma melhor compreensão da *barbárie*. No texto *Experiência e Pobreza* (1933), Walter Benjamin argumenta que, com a perda do vínculo entre os indivíduos e do patrimônio cultural a partir das experiências, a humanidade como um todo fica mais pobre, não só de experiências transmissíveis, mas também culturalmente. Em sua obra, trata sobre a *experiência tradicional*<sup>65</sup> em relação à Primeira Guerra Mundial, "uma das experiências mais monstruosas da história universal" (BENJAMIN, 1996, p. 86). Para se referir às vivências dos soldados em campo de guerra, introduz um novo conceito de experiência, chamado *experiência de choque*<sup>66</sup>, em substituição à experiência tradicional, uma vez que os soldados "voltavam mudos do campo de batalha" (p. 86), encontravam-se traumatizados com o choque da guerra e, apesar de serem capazes de falar sobre suas experiências,

-

<sup>65</sup> Vivência transformada em sabedoria que deve ser partilhada.

A experiência de choque são testemunhos de guerra cujos "contadores" não desejam que a experiência seja vivenciada pelo outro.

não conseguiam elaborá-las nem partilhar o que vivenciaram. Assim, suas narrativas não ofereciam a possibilidade de serem transformadas em sabedoria.

Esse contexto leva a um novo conceito de barbárie – o da pobreza de experiências transmissíveis. No entanto, Benjamin (1996, p. 116) o considera positivamente, pois tal pobreza de experiências impeliria os homens "[...] a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda" (BENJAMIN, 1996, p. 116).

Sendo assim, preconizo, num primeiro momento, a investigação de alguns conceitos indispensáveis para a compreensão do objeto de pesquisa – os PPP –, sob o ponto de vista benjaminiano. Refiro-me à relação entre o saber que constitui o que se conta, a circunstância a partir da qual se conta e a forma como se conta, ou seja, à relação entre *tradição*, *experiência* e *narração*. A partir daí, num segundo momento, poderão ser formuladas certas questões pertinentes ao escopo do presente estudo – a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório.

Para Benjamin (1996), o indivíduo moderno é pobre de experiência, é mudo, é alguém que nada tem a contar, pois nenhuma experiência possui. A experiência da guerra, utilizada por Benjamin em *Experiência e Pobreza*, apresenta uma vivência triste e totalmente desprovida de sentido. Para o filósofo, valor algum é ali decidido senão um de fundo meramente econômico. No campo de batalha do homem contra a máquina, é cultivada tão somente a morte e a destruição de todas as coisas. É a própria humanidade que sucumbe em favor de uma nova barbárie – a do *silêncio*.

Na obra *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*, Agamben (2008) denuncia uma lacuna, o não arquivável, o não dito, que precisa ser profanado, devolvido ao uso comum. As testemunhas do holocausto, apesar da necessidade de falar, não podem testemunhar, pois de algum modo sobreviveram, não atingiram o fundo, não foram aniquiladas. Somente aquele que sucumbiu numa câmara de gás pôde sentir até o fim o sofrimento e a impossibilidade do retorno para testemunhar.

Uma resposta preliminar nos conduz à leitura do conceito de dispositivo, compreendido por Agamben (2008) como uma maquinaria de governo orientada pela estratégia de sujeição do sujeito em relação ao poder. O *dispositivo*, nesse caso, seria responsável por controlar, orientar, determinar, interceptar e assegurar todas as práticas de condutas dos sujeitos. Segundo Agamben (2010), na nossa

contemporaneidade, o sujeito é espectral, uma vez que a subjetividade não é equivalente a um modo de existência singular, mas apenas um processo cíclico proveniente dos jogos de subjetivação e (des)subjetivação. Se, na modernidade, os dispositivos faziam emergir o novo através do não-reconhecimento com a tradição, no mundo contemporâneo a fina película de produção dos dispositivos atrela cada vez mais a sujeição perante as diretrizes do poder, como atesta Agamben (2010, p. 42).

Não seria provavelmente errado definir a fase extrema do desenvolvimento capitalista que estamos vivendo uma gigantesca acumulação e proliferação dos dispositivos. Certamente, desde que apareceu o homo sapiens havia dispositivos, mas dir-se-ia que hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo. De que modo, então podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que devemos seguir no nosso quotidiano corpo a corpo com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo correto.

Tanto para Agamben como para Adorno, a educação representa o meio privilegiado para compreender o que não foi dito, uma estratégia de reflexão e ação para que Auschwitz não volte a acontecer. Porém, eis um paradoxo: a mesma educação, apontada como possibilidade de intensificar a reflexão, como potência do pensamento, é também descoberta como condicionante, como promotora de um pensamento massificado. Ou seja, a escola pode ser o *lócus* da reprodução da lógica do campo de concentração.

O paradoxo constatado por Adorno em seu clássico e urgente texto "Educação após Auschwitz" reside no fato de que os nazistas e a sociedade alemã — e a europeia, em geral — passaram pela educação formal (escola). Com sua análise, Adorno sugere inúmeros questionamentos, entre eles: —A educação contribui para que o ser humano se torne mais humano? —Quais os pressupostos de uma proposta educacional que evite a manifestação da barbárie? Ou, a partir das contribuições de Agamben, pode-se questionar: —Quais os desafios de uma educação que vem como condição de possibilidade de superação do estado de exceção, da produção de vida nua mutável e insacrificável? Enfim, a partir das propostas analíticas de ambos, urge pensar uma educação que vem após Auschwitz, para que se interrompa a coisificação do humano.

Refletir acerca desses contextos sensibiliza e, de certa maneira, choca quanto à suposta neutralidade de nossas ações diante das repetidas catástrofes

humanas. Portanto, ao situar o objeto desta tese, proponho a mesma sensibilidade provocada até então, a fim de que possamos sair da caverna, de que sejamos fortes o suficiente para enfrentar o Adamastor, enfim, para que sejamos ousados a ponto de desinventar o mundo para reinventá-lo pelo propósito de uma *Educação Emancipadora*.

Assim, olhamos para o *objeto* desta pesquisa em perspectiva, o enfocamos desde o ponto de vista da desconstrução, para cantar as virtudes do inútil, ou das inutilezas, como prefere dizer o poeta mato-grossense. Em seus poemas, podemos sentir expressa tanto a desinvenção dos objetos, devolvendo-lhes a inutilidade perdida, quanto um alargamento dos limites do ser humano, a fim de que se torne "coisal".

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar as palavras que ainda não tenham idioma (BARROS, 1993, p. 02).

No que o homem se torne coisal – corrompem-se nele Os veios comuns do entendimento. Um subtexto se aloja. Instala-se uma agramaticalidade quase insana, que empoema os sentidos das palavras. Aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguramento de falas. Coisa tão velha como andar a pé. Esses vareios do dizer (BARROS, 2003, p. 62).

A desinvenção de que nos fala o poeta é um exercício de liberação, que pode ser aproximado dos conceitos de desprendimento (*Abegescheidenheit*) e abandono-serenidade (*Gelasenheit*), presentes na mística de Adorno e Freire. É preciso, diz o poeta, ficar à disposição de ser um outro e tornar-se estrangeiro a nossas próprias demarcações ontológicas. E é desse modo que um pente pode se tornar uma flor (uma begônia) e um homem-humano pode se tornar pré-coisa e tão "provedor de poesia como as aves e os lírios do campo" (BARROS, 2010, p. 51).

## 3.2 TEORIA CRÍTICA E ESCOLA DE FRANKFURT

Em 1923, uma autorização ministerial dava início à construção do edifício que abrigaria um instituto de ciências sociais vinculado à Universidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*).

O Instituto reunia um grupo de filósofos e pesquisadores alemães, marxistas não ortodoxos. Seus principais representantes eram Theodor Adorno, Max

Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. Freitag (1986) afirma que a teoria crítica da Escola de Frankfurt foi "concebida e desenvolvida" em três períodos. No primeiro período, anterior à Segunda Guerra Mundial e durante seu acontecimento, Horkheimer representou a grande influência nos trabalhos; no segundo momento, após a reconstrução do *Institut*, foi a vez de Adorno apresentar a cultura e a teoria estética como tema da teoria crítica; e o terceiro momento iniciouse na década de 70 e continua ainda hoje em desenvolvimento.

Segundo Mattos (2005, p. 24), no primeiro momento, destaca-se a influência de Horkheimer.

Horkheimer se afastou da concepção marxista de matéria. Em seu ensaio de 1934, 'Materialismo e metafísica', bem como em 'Materialismo e moral', o conceito de matéria é central. O conceito de materialismo e o de metafísica são aproximados, mas não reconciliados, permanecendo entre eles tensão e luta. O conceito marxista de matéria não poderia abolir a metafísica, que é, para Horkheimer, a busca dos fundamentos da própria noção de matéria. Para ele existe um 'sofrimento da natureza circundante', assim como existe um 'sofrimento do homem' no trabalho alienado. Marx teria enfatizado o segundo aspecto, preterindo o primeiro (MATTOS, 2005, p. 24).

Na concepção marxista, o homem, enquanto ser racional, transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Horkheimer considera que o trabalho aliena o homem, e que o próprio produto de seu trabalho não lhe pertence, mas, a outro. Para além dessas considerações da teoria marxista, Horkheimer acrescenta "o sofrimento da natureza", a partir da intervenção humana pela mediação do trabalho, e considera que, enquanto o homem viver do trabalho, transformando a natureza, não haverá reconciliação com esta, mas sofrimento. Nesse sentido, considera ser impossível uma sociedade justa. Nesse primeiro período da Teoria Crítica, há forte influência de Hegel e Marx, no que diz respeito à dialética, e a economia política é referência de fundamental importância (MOGENDORFF, 2012).

O segundo período foi aquele em que a Escola de Frankfurt teve maior produtividade, ou seja, entre 1930 e 1950, sendo Adorno um dos principais responsáveis por essa expansão. Contudo, em março de 1932, o *Institut* foi fechado por demonstrar-se "hostil" ao Estado, pois apresentava "ideias que prometiam ajudar a subverter o *status quo*" (JAY, 2008, p. 14) e representava a oposição à orientação da universidade para a adaptação.

No dia 21 de agosto, tanques da União Soviética e de seus aliados entraram trovejando em Praga e, de forma violenta, puseram fim à experiência do "marxismo" com face humana que havia cativado a

imaginação dos esquerdistas não doutrinários no começo do ano. (JAY, 2008, p. 11).

A Escola de Frankfurt foi dirigida por Carl Grünberg até 1929, quando, em decorrência de problemas de saúde, recusou-se a continuar no cargo de diretor. Nesse período, aproximava-se ainda do marxismo ortodoxo. Porém, quando Max Horkheimer assumiu a direção, juntamente com seus colaboradores, começou um movimento de releitura do pensamento de Marx, buscando dissociá-lo de uma doutrina única e definitiva. Apresenta-se, dessa forma, um deslocamento do objeto de estudo do econômico e do político para o social e cultural.

Esse deslocamento trouxe o problema de fundamentação da crítica, o qual Horkheimer buscou solucionar, conforme Nobre (2008), por meio de uma nova antropologia. Nesse movimento, destacam-se seus estudos dos anos 30, "Comentários sobre a antropologia filosófica" (1935) e "Egoísmo e movimento de libertação" (1936). Somam-se ainda os textos dos anos 40, fundamentados nas obras de Freud (1856-1939).

[...] essa nova antropologia tem suas fronteiras delimitadas por uma dialética entre "mito" e "esclarecimento" que estrutura todo o volume. Horkheimer e Adorno sustentam que o avanço da 'razão' representado pelo 'esclarecimento' (*Aufklärung*), palavra que, em alemão, designa também o iluminismo do século XVIII – se deu contra as visões mitológicas do mundo, marcadas por idéias como a de 'destino' (NOBRE, 2008, p. 49).

Para Mogendorff (2012), os homens, por meio do esclarecimento, tornar-seiam senhores de si e também da natureza. A razão, no entanto, mostrou-se apenas
como instrumento de dominação, e não de libertação. Sua função é, em primeira
instância, de preservação da espécie. Em Dialética do Esclarecimento, portanto,
Horkheimer e Adorno buscaram entender por que as relações sociais, ao invés de
oportunizar a libertação dos homens, por meio da emancipação, os tornaram
adaptáveis ao meio, sem condições de pensar por conta própria. Nesse sentido,
Horkheimer contribui afirmando que

[o] comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido (HORKHEIMER, 1975, p. 153).

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt realiza um diagnóstico de seu tempo por meio do diálogo com diferentes áreas, além de apontar as insuficiências da Teoria Tradicional. A Teoria Crítica se desenvolveu, em grande parte, em torno do Instituto. Como afirma Wiggershaus (2002, p. 97), "desde o ensaio de Horkheimer 'Traditionelle und kritische Theorie' (1937), a expressão 'teoria crítica' tornou-se a designação preferida dos teóricos [...]. Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista.". Não apenas em Marx a Escola de Frankfurt estabeleceu seus alicerces, mas sua filosofia era também herdeira de Freud e Nietzsche, pensadores que mudaram a maneira de ver a sociedade e refletir sobre o homem e sobre a cultura. E é justamente sob a direção de Horkheimer que o Instituto alcançou visibilidade como instituição de pesquisa e voz crítica ao desenvolvimento da indústria cultural.

A designação "Escola de Frankfurt" foi dada já bem tardiamente, na década de 1960. De acordo com Wiggershaus (2002), não é possível dividi-la em fases, uma vez que as constantes transformações da "teoria" mostram um deslocamento progressivo de tendências. Todos os seus pensadores eram intelectuais múltiplos, ligados a diversas áreas do saber, como filosofia, sociologia, literatura e artes, mas não à comunicação. De acordo com Rüdiger (2001, p. 132),

[...]os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo.

Ainda segundo o autor, a teoria crítica pode ser dividida em três momentos:

- Primeiro período (anos iniciais): materialismo interdisciplinar, focado na pesquisa fundamentada em uma teoria social que tinha como base a crítica da economia política marxista, aliando teoria filosófica à prática científica e seguindo uma junção "entre pesquisa social, análise crítica e ação revolucionária";
- Segundo período (1940-1951): a problemática passa a ser vista sob a ótica de uma "crítica da razão moderna";
- *Terceiro período:* ocorre a retomada do projeto inicial de uma "ciência social crítica".

Em 1944, quando Horkheimer e Adorno lançaram num volume mimeografado "Dialética do Esclarecimento" ("Dialektik der Aufklärung", traduzido também como "Dialética do Iluminismo" ou "Dialética das luzes"), texto no qual aparece o conceito de indústria cultural, estavam mais próximos do terceiro período, de uma ciência social crítica, embora estivessem circunscritos à crítica da razão moderna. No contexto da época, a Segunda Guerra Mundial só teria fim no ano seguinte, a figura do Estado liberal estava aniquilada e uma série de grupos econômicos em formação viam com interesse o crescente mercado de bens de consumo. O advento e a popularização do cinema e do rádio formaram rapidamente um mercado de massa para esses bens. No prefácio do texto, os autores afirmavam claramente seu objetivo: "Saber por que a humanidade mergulha num novo tipo de barbárie em vez de chegar a um estado autenticamente humano." (WIGGERSHAUS, 2002, p. 357).

No decorrer do texto, os autores se detêm nas ambiguidades do Esclarecimento.

Desde que o Aufklärung existe no sentido mais amplo, o de um pensamento em ação, ele procura libertar os homens do medo e fazer deles seus senhores. Mas a terra que passou dominada completamente pelo Aufklärung brilha sob o signo da catástrofe completa. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 358).

Segundo Horkheimer e Adorno, o *Aufklärung*, a partir do momento que levaria à catástrofe e à dominação do mítico, entraria num ciclo de autodestruição. Para os autores, a indústria cultural serviria como um escape para a civilização, que seguia o caminho "da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação dos desejos brilha perpetuamente como pura aparência, beleza despojada de seu poder" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 366). O progresso da razão, ao mesmo tempo em que tira o homem da barbárie, é responsável por sua perpetuação. Assim, segundo Rüdiger (1999), os pensadores da Escola de Frankfurt acreditavam que a ideia de avanço não pode estar dissociada do aparecimento de novas sujeições. A indústria cultural seria fruto desse momento da passagem do século XIX para o XX, marcada pela mudança nas estruturas socioeconômicas, que dariam origem a um processo de massificação a partir da interferência cada vez maior das relações mercantis na vida social e no processo de construção social de sentidos.

É importante atentar para o conceito de *indústria cultural*, uma vez que se refere ao processo social de transformação da cultura em bem de consumo, tendo como pano de fundo uma sociedade imersa no capitalismo avançado. Segundo Rüdiger (1999), a terminologia foi escolhida pelos frankfurtianos para se diferenciar da expressão "cultura de massa", a qual teria a possibilidade de dar a falsa impressão de se tratar de uma cultura que emanasse do povo.

Para os frankfurtianos, a cultura de mercado fez com que a subjetividade passasse a se identificar com a posse dos bens; consequentemente, a satisfação das necessidades passaria a estar muito mais relacionada com o ato da compra, uma vez que é o mercado que vai apontar quais são esses valores culturais que precisam ser "adquiridos" (MOGENDORFF, 2012).

Os pensadores da Escola de Frankfurt não pretenderam analisar os fenômenos da comunicação de maneira isolada. A indústria cultural, portanto, faz parte de uma teoria crítica da sociedade mais abrangente. A transformação da cultura em mercadoria precisa ser compreendida dentro de um contexto que contemple as relações que as pessoas travam entre si dentro do sistema capitalista. É necessário também levar em conta a resistência a esse próprio sistema, pois "[...] o comportamento consumista, a procura de diversão, os lazeres industriais e outros hábitos são ambíguos porque, embora dependam da *ratio* burocrática e mercantil, também podem ser considerados como uma forma de resistência." (RÜDIGER, 1999, p. 49).

#### 3.2.1 A atualidade da Escola de Frankfurt

Em 7 de maio de 1931, Adorno intitulou a aula inaugural na Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt de "A atualidade da filosofia". Para Adorno, assim como para Benjamin, "a atualidade tinha a ver com a capacidade de uma ideia ir ao encontro de seu presente de modo a possibilitar uma mudança." (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 11). Para voltar ao passado e realizar esse exercício de atualização, é necessário dar-se primordialmente um exercício de memória, tendo como ponto de partida, contudo, o presente. Ainda segundo o autor,

<sup>[...]</sup> o 'atualizador' não teme cortar e recortar o fato cultural que ele estuda. Trata-se de um modo diverso do que normalmente se pratica no âmbito acadêmico, pois a escrita voltada para a atualização está mergulhada na

atualidade e não pode ser simples encômio e comemoração. (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 11).

Quando os teóricos da Escola de Frankfurt propuseram-se uma produção intelectual que desse conta de uma Teoria Crítica da sociedade, eles estavam muito voltados a uma determinada atualidade. Isso pode parecer uma contradição, uma vez que ao falar de certa realidade histórico-temporal parece haver um aprisionamento da discussão a um só tempo e espaço. Entretanto, ao refletir sobre o conceito de *tempo*, de maneira particular, especialmente Benjamin, transcendeu essa barreira, como já fora referido no capítulo anterior desta tese.

Segundo Seligmann-Silva (2010), a Escola de Frankfurt é responsável por dois grandes feitos: levar a problemática cultural para o campo da filosofia, bem como transformá-lo num ponto de partida para os teóricos de esquerda refletirem sobre as contradições sociais. Nessa perspectiva, aproxima a Escola de Frankfurt da reflexão crítica latino-americana, para começar um debate e mostrar as diferenças de realidade sociocultural. Para o autor, Benjamin – como voz dissidente da Escola de Frankfurt – foi também a voz mais lúcida, principalmente por mostrar "algumas chaves para pensar o não pensado: o popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção". (BARBERO, 1997, p. 76).

## 3.3 CONSTELAÇÃO CONCEITUAL DA TEORIA CRÍTICA EM THEODOR ADORNO

Que importa [...] a linha do horizonte? – O que eu vejo é o beco.

#### (MANUEL BANDEIRA, 1974, p. 228)

Quem quiser [...] a verdade da vida [...] tem que investigar sua configuração alienada.

#### (ADORNO, 1993, p. 7)

Considerando a epígrafe anterior, destaco que Theodor Adorno leva ao extremo a crítica à formação da subjetividade e, consequentemente, define um novo olhar sobre quem é, ou o que é aquilo que chamamos *sujeito*. Para o filósofo, o sujeito é constituído em conexão com outros *sujeitos*. "O sujeito que supostamente é em si está em si mediado por aquilo do qual se separa, a conexão de todos os

sujeitos. Através da mediação se converte ele mesmo naquilo que, segundo sua consciência de liberdade, não quer ser: heterônomo." (ADORNO, 2009, p. 201).

Transitando pelas bases teóricas que constituem o sujeito, num primeiro momento, em Adorno, pretendo apresentar reflexões de um pensamento construído em *constelação*, concentrando-me nas passagens presentes na obra *Dialética Negativa* (2009), especialmente naqueles textos da Segunda Parte que tratam dos temas *Constelação* e *Constelação na Ciência*. O propósito será problematizar a prática de construção de um Projeto Político-Pedagógico, com especial atenção ao fato de essa prática estar ou não colocada em movimento no contexto educativo.

A constelação visível na Figura 6 revela conceitos pontuais da *Teoria Crítica*, descritos na sequência deste texto, e *pontos de contato*, que serão analisados posteriormente, onde estabeleço possíveis relações entre os aportes teóricos de Freire e Adorno, através de *capilaridades* e *subcapilaridades*.



Fonte: Construído pela pesquisadora (2019).

## 3.3.1 Capilaridade: Dialética do Esclarecimento

A *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947, é uma obra que marcou profundamente a tradição intelectual da Teoria Crítica. Nela, Adorno e Horkheimer apresentam, com significativa lucidez, uma análise sobre a caracterização social objetiva da perda da dimensão emancipatória, gerada na dialética da razão. Dessa

forma, tal como assinalado por Wolfgang Leo Maar, "A *Dialética do Esclarecimento* constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a 'semiformação', e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a 'indústria cultural'." (MAAR, 1995, p. 20).

Nesse sentido, os autores constatam que a "sociedade totalmente esclarecida" não passa de uma "sociedade administrada". Nela, os indivíduos se veem completamente anulados em face do poder econômico, da divisão utilitária e da racionalidade técnico-instrumental, Fatores que impingem à sociedade a condição de alienação e enclausuramento.

Adorno e Horkheimer fazem uma crítica à racionalidade contemporânea, mais especificamente ao estado de coisas do capitalismo avançado, mostrando o movimento desencadeado pelo fascismo, no campo capitalista, e pelo stalinismo, no campo socialista. Adorno e Horkheimer falam do processo de racionalização da cultura ocidental como sendo um processo de Esclarecimento pela razão, denunciando o caráter essencialmente dominador que este assume. Ao invés de proporcionar uma vida mais digna aos seres humanos, o Esclarecimento acaba por instrumentalizar as próprias relações humanas.

O Esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador comporta-se com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que o seu em si torna-se para ele. Nessa metamorfose a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20)

Neste contexto emerge o conceito de *Semiformação*. Segundo MAAR (2003, p. 10), essa é uma ideia que "[...] não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes". A Semiformação – *Halbbildung* – é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista.

#### 3.3.1.1 Subcapilaridade: Indústria Cultural

A semiformação (*Halbbildung*) faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da "cultura de massas". A alteração de "cultura de massas" para indústria cultural explica-se justamente pela preocupação de Adorno e Horkheimer com o essencial em sua perspectiva: apreender a tendência à determinação total da

vida em todas as suas dimensões pela formação social capitalista, a subsunção real da sociedade ao capital (MARX, 1969, p. 49); (MAAR, 2003, p. 2). Cultura de "massas" parece indicar uma cultura solicitada pelas "massas", como se fossem "sujeito" pressuposto acriticamente, fora do alcance da totalização. Já o termo indústria cultural ressalta o "mecanismo" pelo qual a sociedade como um todo seria "construída" sob a égide do capital, reforçando o vigente (MAAR, 2000).

Portanto, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista e sua consequente revolução técnico-industrial, uma nova realidade cultural vai se implantando na ordem burguesa. Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca. Integrados à lógica do mercado, são produzidos em série como qualquer outro objeto, e tornamse, assim, acessíveis à população. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural. Ao mesmo tempo, os trabalhadores organizados, após lutas e tensões, conseguem diminuir progressivamente a jornada de trabalho, melhorar o salário, obtendo mais tempo para si e melhores condições de vida para usufruí-lo. A indústria cultural, então, se encarrega de preencher esse tempo. O tempo livre se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe em direção contrária a seu próprio conceito. É conhecida a afirmação de Adorno e Horkheimer de que a Indústria Cultural se propõe a ocupar os sentidos dos homens, da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte (ADORNO, 1985).

Busca-se, nesse ponto da pesquisa, a partir de tais escritos, compreender o processo de racionalização que se expandiu no seio cultural, através da indústria cultural, pois esta aparece, no dizer de Hermann (2009), "[...] como manifestação da razão objetificadora, calculadora, unificante, potencializada pelo próprio desenvolvimento científico e tecnológico." (p. 71).

#### 3.3.1.2 Subcapilaridade: Razão Instrumental

A semiformação mantém estreita relação, de um lado, com a razão instrumental (HORKHEIMER, 1976), de outro, com a função social da tecnologia (MARCUSE, 1998, p. 71). O saber idealizado pelo Iluminismo, todavia, foi direcionado para a ciência e para a técnica, em detrimento da emancipação do ser humano. E a razão iluminista transformou-se em razão instrumental, isto é,

instrumento para a manutenção do poder através da dominação e da repressão. É esta a racionalidade da ciência e da técnica, elementos centrais nas sociedades modernas. Trata-se de esferas voltadas para o dinheiro, a produtividade e o poder. O domínio da razão instrumental vislumbrou uma empolgação no seu caráter autossuficiente, especialmente a partir das conquistas científicas inseparáveis da técnica.

A preocupação com a razão e com a autonomia é tema central dos frankfurtianos. Ao processo que Weber denominou burocratização universal, Marcuse nomeou de unidimensionalização. Já Habermas explicou o processo da burocratização através da incorporação do mundo vivido pelo mundo do sistema, impondo àquele a razão instrumental. A interferência do Estado na esfera do mundo vivido, onde se verifica a racionalidade comunicativa, ameaça a sobrevivência da razão comunicativa, comprometendo a liberdade e a emancipação dos homens.

## 3.3.2 Capilaridade: Dialética Negativa

Uma das principais obras de Adorno, *Dialética Negativa*, surge em 1966, mas sua temática central sobre a negatividade já se fazia presente em outros textos, como por exemplo, no livro *Minima Moralia*, no qual o autor assevera que "[...] o espírito não é como o positivo que desvia o olhar do negativo; não, ele só é este poder quando encara de frente o Negativo e nele permanece." (ADORNO, 2001, p. 9).

Compreendo a pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno como necessidade de criar tensão entre aquilo que é aparente e aquilo que é real, entre a verdade e a inverdade, entre o que é e o como deveria ser, está na ação de objetivar a realidade, no esforço em realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser e o que é na realidade (PUCCI, 2010, p. 134). Assim, segundo essa orientação teórico-metodológica, para entender a sociedade e decifrar seus enigmas, é preciso desenvolver a crítica imanente por meio da crítica objetivada, isto é, buscar a dialética entre o idealizado e o realizado, dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizar o exercício metodológico de buscar no particular o desvendamento do geral (PUCCI, 2010).

Portanto, tomar a dialética negativa como método é desconfiar do aparente, não se conformar com ele, não aceitá-lo sem se questionar sobre ele, para ir além dele (PUCCI, 2010, p. 134). "Levar o objeto estudado a se expressar, de forma

reconstrutiva, na formação de conceitos." (PUCCI, 2010, p.137). Assim, a dialética negativa possibilita, a partir do núcleo do discurso filosófico, expressar o sofrimento que atinge o ser humano massacrado pela opressão tecnológica. As dores experimentadas neste mundo são elevadas ao âmbito do conceito.

Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado (ADORNO, 2009, p. 24).

O momento expressivo permite pôr em palavras a experiência inominável da dor; possibilita que o conceito represente o que é não-conceitual. A racionalização procura justificar o sofrimento; em contrapartida, a filosofia não deve apenas explicar, deduzir e compreender a dor, mas transformá-la, manifestando todo o inconformismo perante as dores do mundo, pois o verdadeiro pensar traz à tona as dores reprimidas pela racionalidade instrumentalizada.

#### 3.3.3 Capilaridade: Teoria Estética

Na *Teoria Estética*, Adorno afirma que "[o] conteúdo de verdade das obras de arte, que é também a sua verdade social, tem como condição o seu caráter fetichista, mas esse pode ser distinguido do puro e simples fetichismo da mercadoria." (PUCCI, 2012, p. 96). De acordo com Adorno, as obras de arte, na ânsia de exigir sua autonomia, criticam essa relação das coisas na sociedade capitalista. Segundo o filósofo, o significado da arte pode ser construído a partir dela mesma, da relação que se estabelece na singularidade da experiência de sua contemplação. No entanto, na sociedade mecanizada, em que a arte não tem qualquer espaço por si mesma, mas apenas enquanto produto da indústria cultural, os homens encontram-se alienados na própria racionalidade que organiza suas vidas.

[...] a ideologia deslocou-se para a própria práxis cotidiana (contaminada pela racionalidade instrumental), impedindo as possibilidades de emancipação social até então condicionadas às contradições entre o universo ideológico e a práxis; nessa perspectiva, ideologia e práxis encontram-se indiferenciadas, assim emergindo uma racionalidade unidimensional que padroniza as consciências individuais reforçando o controle e a dominação social (MARCUSE, 1967).

Dessa maneira, no diagnóstico menos otimista e mais divulgado do pensamento frankfurtiano, os sujeitos passam a designar simples componentes de um sistema mecânico, regido por uma razão essencialmente técnica, sendo pouco prováveis as condições para o exercício de práticas deliberativas e autônomas.

## 3.4 CONSTELAÇÃO CONCEITUAL DA TEORIZAÇÃO CRÍTICA EM PAULO FREIRE

A teorização crítica do educador brasileiro Freire apresenta-se como desdobramento da teoria crítica originada em Marx, ainda que esta não seja sua única base teórica. Apropriou-se criativamente, também, da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (especialmente por intermédio de Erich Fromm), do Existencialismo Cristão (que tem o homem como centro de toda reflexão) e ainda da Fenomenologia.

Paulo Freire desenvolveu sua teoria crítica tendo por base o conhecimento como um processo capaz de libertar o homem dos fatores determinantes da economia, da política e da sociedade.

Outra evidência da ligação de Freire com a "Teoria Crítica" é a importância que dá em seus escritos à conscientização e à relação entre opressor e oprimido, que serão abordadas no decorrer desta tese.

No conjunto do pensamento de Paulo Freire encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Por isso, não há futuro a priori. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como "histórico e inacabado" e, consequentemente, sempre pronto a aprender.

Na Figura 7 estão representadas as capilaridades e subcapilaridades conceituais, a partir das obras *Educação como prática da liberdade* (1967), *Conscientização* (1979) e da trilogia *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

TEORIA CRÍTICA EM Educação como Pedagogia do Ser Mais Prática de Oprimido Ação Dialógica **PAULO FREIRE** Liberdade Liberdade Pedagogia da **TRILOGIA** Esperança O homem e sua experiência « Alfabetização e conscientização « Pedagogia da Conscientização Práxis da Libertação < Autonomia Homem-Mundo-Outro-Criador

Figura 7 – Capilaridades constitutivas para teorização crítica em Paulo Freire

Fonte: Construído pela pesquisadora (2019).

É importante ressaltar que o Existencialismo, uma das fortes influências que recebeu Paulo Freire, não é uma corrente filosófica monolítica. Uma de suas principais diferenciações internas está no fato de que comporta em si uma vertente teísta e outra ateia, conforme lembra Akkari (2003). Freire teve como base, principalmente, a fonte teísta, de onde aprofundou a leitura de pensadores como Sören Kieerkgard, Paul Tillich, Martin Buber e Gabriel Marcel. Segundo Akkari (2003), existem alguns elementos entre os filósofos existencialistas que são comuns, a partir dos quais os autores buscaram "construir teses fundamentais". Entre suas ideias-força, merecem destaque, por exemplo, a concepção de que a vida é existência e, enquanto tal, contingente, frágil, conforme Heidegger (1972), além de permeada pela angústia que causa náusea, repugnância (SARTRE, 1986). A existência é uma maneira de ser própria do ser humano. O homem é o único ser que existe, pois a sua essência é existência: ser-aí-para-si-no-mundo (Dasein). Daí resulta o fato de que o homem é um ser em constante autocriação, ele é um projeto, em constante devir, sempre inacabado (MARCEL, 1944). No entanto, esse processo de autocriação só é possível na vida em liberdade: o homem não é livre - ele é a sua liberdade.

Se, por um lado, o existencialismo dá ênfase à experiência pessoal, por outro lado, ele põe em evidência a comunhão do homem com o mundo, particularmente com os outros homens, com o "tu", segundo Buber (1974) – é a coexistência, *Mitdasein*, de Heidegger, a comunicação (JASPERS, 1946, AKKARI *et al.* 2003, p. 3).

A partir das teses anteriormente apontadas, é possível compreendermos algumas implicações teórico-filosóficas, na concepção teórico-metodológica de Freire. O homem como "ser em constante criação [...] sempre inacabado" (MARCEL, 1944, apud AKKARI, 2003, p. 3). Em *Pedagogia da Autonomia*, ao revelar os saberes necessários à docência, Freire (2003, p. 50) sublinha que "[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento".

No que se refere à vida em liberdade, para que haja a autocriação, Freire (2018) registra:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso pelo menos, a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão (p. 105).

Freire (2018), corroborando Buber (1974 apud AKKARI *at al.*, 2001), dá ênfase especial à "comunhão do homem" com o mundo e com o outro, e enfatiza a necessidade de colaboração entre os sujeitos.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero isto. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu — um não-eu -. Esse tu que o constitui, se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2018, p. 184).

Na sequência, Akkari (2001) aponta dois tópicos, de grande importância na teoria freiriana: o homem concreto como centro de sua reflexão e prática; e o oprimido enquanto um "ser menos" que, para sair dessa condição, precisa passar pela tomada de consciência. Este processo efetiva-se quando o sujeito apreende sua condição na sociedade e passa a organizar-se em prol de seus ideais, daí a importância do diálogo. "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 resultado de sua *conscientização*." (FREIRE, 2018, p. 61 – grifo nosso).

Na pedagogia humanista de Freire, o educando passa a ser o centro da atividade pedagógica e deve ser respeitado em sua individualidade; logo, professor

e educando devem estabelecer uma relação horizontal e dialógica. Os conteúdos programáticos não são organizados por disciplinas e não há estudo dirigido, pois "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção" (FREIRE, 2018, p. 47). Desta forma, percebemos que, em Freire, não havia a preocupação com um sistema filosófico fechado, o que esclarece sua visão de identificação com a Teoria Crítica.

Este retorno às raízes históricas do pensamento desse clássico auxilia-nos a estabelecer relações com a teoria adorniana. Para compor a reflexão teórica desta pesquisa, trago como bases o pensamento crítico-dialético inspirado em Freire e a dialética negativa de Adorno. Com apoio nesses fundamentos teóricos busco sustentar a proposta de olhar a construção do Projeto Político-Pedagógico como possibilidade de promoção do desenvolvimento, do bem-estar e da dignidade para o processo do pensamento e da ação humana, que levam à emancipação do sujeito.

Nessa perspectiva, a reflexão confere à educação um sentido político relacionado ao comprometimento e ao desenvolvimento de uma consciência emancipada. Porém, a escola, enquanto instituição social, pertencente a uma sociedade em que impera o *capitalismo tardio*, que propaga o modelo ideológico da semiformação, a qual embasa o sistema de ensino vigente e que, por sua vez, não viabiliza os pressupostos necessários para a condição emancipatória.

Em contraposição, ao assumir um papel social relevante, a escola prioriza processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando à transformação das práticas educativas e da realidade social. A educação, nesse sentido, pode contribuir "[...] para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade." (LUCKESI, 1994, p. 69). Nessa direção, o sujeito transita de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2018), posicionando-se criticamente junto à sociedade em uma perspectiva política de contestação e resistência, rompendo com o comodismo alienante e passivo que mantém o *status quo* opressor (FREIRE, 2018).

A construção de projetos pautados na prática dialógica, a partir do que Freire (2018) propõe acerca do pensar crítico-problematizador sobre as condições existenciais, implica uma práxis social na qual ação e reflexão possam ser dialeticamente constituídas nos espaços escolares, propondo resistência e/ou rupturas para com a vigilância e o adestramento do corpo e da mente do sujeito.

Uma postura dessa natureza favorece, então, a concepção do homem como ser passível de ser moldado através dos discursos de verdade. O novo horizonte considera a possibilidade de (re)significar a função social da escola, implicando uma revisão em sua organização político-pedagógica, com base no paradigma da educação emancipatória. Desse modo, tal forma de organização do espaço escolar expressa-se em ações que preconizam o envolvimento da comunidade escolar e uma postura democrática empenhada na humanização dos sujeitos.

A partir da dialogicidade e da problematização, evocam a atividade educativa a partir da realidade, do significativo, em que o conhecimento não é fundamentado na transmissão de conteúdos simplesmente, mas constitui-se como construção num processo dialético. Não há pessoa sem conhecimento, não há, portanto, processo de ensinar que não coincida com a experiência de aprender.

É preciso o exercício da solidariedade e da liberdade. Por isso, uma das principais categorias freirianas, a que se ocupa da conscientização, não se define como um conceito acabado, mas de contínuo exercício, assim como a categoria adorniana acerca do conceito de formação cultural — *Bildung* — entende que conscientizar não significa "chegar a um estado de", de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. É uma categoria dinâmica, no próprio devir que exige sempre mais a consciência da contradição como condição de libertação. Nesse viés, Adorno (1995) propõe superar a concepção idealista e individualista de emancipação, enquanto autonomia do sujeito, e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científicas, sendo possível, assim, desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social.

Sob esse ponto de vista, parece adequada a reflexão a partir do texto kantiano *Resposta à Pergunta: Que é o "Esclarecimento"?* Com Kant (2005) relembramos a questão da autonomia do sujeito, determinada pela saída do homem de sua menoridade fundada na liberdade, caso tenha a coragem de fazer uso do próprio entendimento.

No ensaio *Educação* – *Para quê?*, as reflexões de Theodor Adorno sobre a educação, pensadas no contexto mais amplo de uma sociedade em que prevalecem a *racionalidade instrumental*, o *poder ideológico* da indústria cultural e a conversão da *Bildung* em *Halbbildung*, não deixam dúvidas quanto aos limites do processo formativo atual.

Em Freire, encontra-se a necessidade, em termos políticos, de uma educação que privilegie a autorreflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade, em que ela necessariamente se converteu, já que a determinação política da educação decorre exatamente da necessidade de formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social.

É, portanto, com essas lentes, na perspectiva de encontrar confluências e contribuições, que fundamentamos esta pesquisa, a qual analisa a construção de um Projeto Político-Pedagógico, com vistas a propor estratégias para sua elaboração pautada por uma educação emancipadora, resultante de um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e favorecendo o protagonismo e pertencimento de todos os envolvidos com a escola. Esse modo de encaminhar o processo deve conferir à proposta um caráter sustentável, que preserva a condição de se educarem em todas as oportunidades, em qualquer tempo.

A riqueza teórica, tanto de Adorno quanto de Freire, levou-me a realizar uma busca na obra desses autores que pudesse esclarecer qual seria a concepção de *emancipação humana* em ambos.

#### 3.5 EXÍLIO

Era um lugar sem nome nem vizinhos.

Diziam que ali era a unha do dedão do pé do fim do mundo.

A gente crescia sem ter outra casa ao lado. No lugar só constavam pássaros, árvores, o rio e os seus peixes.

*[...]* 

O resto era só distância.

A distância seria uma coisa vazia que a gente portava no olho

E que meu pai chamava exílio

#### Manoel de Barros

A ideia de exílio carrega em si a tensão entre o cá e o lá, assim como entre o dentro e o fora. A história nos revela que, quando emergem regimes totalitários e conservadores, grandes pensadores surgem para lutar e resistir criticamente às

atrocidades desses sistemas homogeneizantes e vazios. Segundo Habowski & Conte (2018), essas vozes desabrigadas, errantes e estrangeiras de pensadores que abdicam de suas vidas em prol da defesa da condição humana e da libertação dos oprimidos compreendem que esses sistemas políticos conduzem à degradação, à regressão humana e ao sofrimento das vítimas. Ao tornarem suas críticas audíveis, fadam-se a dois caminhos ou à morte – por trabalhos forçados, extermínio ou suicídio –, ou ao exílio, desterrados em outros países (HABOWSKI & CONTE, 2018, p. 656).

O sentimento negativo de Adorno, fruto de um contexto de exílio, frente a uma sociedade acabada pelo nazismo, sobrevive no desejo de mudança e de repressão de qualquer forma de violência contra a humanidade. As circunstâncias de exílio a que Adorno foi submetido conduziram-no a responder com reflexões duras contra os preconceitos, buscando engajamento e amadurecimento sociais em vista da erradicação da barbárie que deteriora a existência humana pelo desejo de poder para dominar o outro e o mundo. Ribeiro (2011, p. 171) reforça que

[o] olhar do deslocado como descreve Adorno em Mínima Moralia expressa um ganho ao pensamento crítico se o intelectual exilado consegue manterse austero em face de um redemoinho de pessoas, lugares, ambientes, apelos, aparências, ameaças, facilidades, inadaptações, negociações nas quais se vê envolvido. A perspectiva crítica, a reserva intelectual, a coragem moral são virtudes potentes a serem cultivadas pelo pensador no exílio.

Adorno (1995) foi categórico ao enfatizar que a única forma de esclarecimento das consciências contra a barbárie, para que Auschwitz não se repita, precisa ser uma atitude dirigida e coordenada pela educação no contexto das massas populares. Vale mencionar que Auschwitz foi uma regressão humana, pois se constituiu de mecanismos como a frieza, a repressão do medo, a dominação, a crueldade, a dureza de vida, que foram características constantes dos campos de concentração. Auschwitz representou uma espécie de racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma. Uma identidade autorreferente, não produtiva, porque baseada na fraqueza do eu para o tempo, na história e no espaço, na reação ao diferente (HABOWSKI & CONTE, 2018, p. 661).

Adorno colaborou para desvendar os determinantes da limitação do Esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação, onde se originam relações de dominação. Para Adorno, se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece

com todas as outras, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceitado.

Entender o que Adorno via no sistema de ensino daquele tempo não é apenas ver sua crítica a uma instituição que propagava os sistemas de dominação na sociedade capitalista. Acima de tudo, é compreender a visão do autor, sustentada pela perspectiva de escola como a instituição social capaz de formar e reeducar o homem, livrando-o das amarras da dominação inerentes à ordem capitalista, pela resistência aos dispositivos de controle, que asseguram a reprodução do desprezo social já existente. Sem sombra de dúvidas,

[...] a nossa política não conhece hoje outro valor (e, consequentemente, outro desvalor) que a vida, e até que as contradições que isto implica não forem solucionadas, nazismo e fascismo, que haviam feito da decisão sobre a vida nua o critério político supremo, permanecerão desgraçadamente atuais. (AGAMBEN, 2004, p. 18).

No contexto da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), período em que o totalitarismo nazista conduziu a sociedade alemã à submissão de um ditador, observamos que a humanidade chegou ao ápice da barbárie (Holocausto), tornandose indiferente à dor e ao sofrimento alheios pela banalidade de uma autoproclamada superioridade racial. Theodor Adorno, por sua voz crítica e inconformista, bem como por sua postura de vertente marxista que lhe deu a consciência da responsabilidade com seu tempo, resistiu, juntamente com os demais teóricos da Escola de Frankfurt, à atitude de adesão da sociedade alemã às atrocidades e ao descaso humano levados a efeito pelo Partido Nacional-Socialista. Por isso, o exílio foi o caminho encontrado para não permitir o perecimento de sua voz crítica, revolucionária e de resistência à normatividade da época (HABOWSKI & CONTE, 2018, p. 661).

Adorno e Freire experienciaram o exílio em locais, períodos, contextos e conjunturas diferentes, mas por viverem e compreenderem tal experiência, da qual fizeram parte, desenvolveram suas críticas contra regimes totalitários, advertindo sobre o poder de dominação, manipulação e homogeneização das massas e a identificação cega aos coletivos. Entendemos que ambos apontaram críticas contundentes contra a barbárie humana em conjunturas ditatoriais, provocando resistência às ideias hegemônicas de governo e que devem ser indagadas e ressignificadas no contexto atual.

O exílio, enquanto uma realidade severa e impiedosa, vivenciado por ambos os teóricos imersos em uma conjuntura social que acarretou a ruptura de padrões estabelecidos, ocasionou uma nova compreensão de mundo, das diferenças, da alteridade e da própria condição humana. Além disso, permitiu a percepção crítica de que muitas das ações coletivas apresentadas no contexto totalitário do Holocausto não foram oriundas de uma postura pessoal e livre dos sujeitos, mas da imposição e manipulação oriunda de um sistema coercitivo (HABOWSKI & CONTE, 2018).

Após dezesseis anos de exílio, Adorno retornou à Alemanha e reconstituiu o Instituto de Pesquisa Social e seus fragmentos, uma vez que se encontrava destroçado e destruído. Adorno faleceu em 1969, na Suíça, mas deixou um vasto legado na reflexão crítica contra a barbárie e contra uma sociedade massificadora, que coisifica o ser pela ausência de emoções e pela indiferença à alteridade.

Constituindo um cenário de matiz similar ao vivido por Adorno, o período da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil representou um período de repressão, perseguição política e censura às posturas socialistas, de esquerda e que defendiam o direito de liberdade e igualdade social. Nesse contexto, os interesses dos militares não estavam em consonância com as necessidades do povo oprimido, mas dos burgueses brasileiros que detinham o poder econômico e se perpetuaram no governo. Os que se mostraram críticos a essa conjuntura opressiva e com olhos voltados aos mais explorados sofreram por suas posturas, sendo torturados, presos, condenados à morte ou sendo exilados em outros países.

Paulo Freire foi um dos educadores críticos, de vertente socialista, que, após algumas prisões ocasionadas unicamente por sua preocupação em desenvolver um programa de alfabetização de adultos no País, não teve outra alternativa a não ser o exílio.

Assim, Adorno e Freire, embora oriundos de contextos distintos, apresentam semelhanças na forma crítica de ver, pensar, sentir e habitar o mundo, sendo exemplos de resistência e de ações reflexivas e revolucionárias de exilados que sobreviveram a realidades opressivas e totalitárias, em defesa de uma educação humanizadora e de luta contra as barbáries humanas. Nessa perspectiva, Adorno passou pela experiência do Holocausto e Freire pela Ditadura Militar, mas com a experiência do exílio geraram influências em seus países de origem e nos países em que se exilaram, influenciando outras gerações para além de seus países de origem (HABOWSKI & CONTE, 2018).

Quando Adorno e Freire foram exilados, o ambiente solitário e hostil tornouse a possibilidade de tomada de distância do território dominado, possibilitando, assim, uma análise crítica mais profunda dos contextos em questão. Adorno trata da crítica à sociedade administrada, da coisificação do ser e da cultura a ser superada pela educação. Freire, por seu turno, aborda a emancipação política que a escola potencializa no sentido da superação do estado de opressão.

Segundo Adorno, para superar as questões desagregadoras e os tempos sombrios da sociedade, tempos marcados pela dor e pela injustiça, é preciso manter-se aberto, com todos os sentidos bem aguçados, todos os sentimentos de amor que nos unem, a fim de acolher o outro e seu discurso, livre e de maneira plural. Para Freire, a educação é um caminho para conduzir o ser humano à emancipação, pela impossibilidade de neutralidade da prática educativa, que demanda a compreensão da significação profunda da palavra na *práxis* social e pelo diálogo entre prática e teoria numa educação libertadora do sentido educativo e humano.

# 3.6 CONSTELAÇÃO: CONSTRUCTO DE RELAÇÕES ADORNIANAS E FREIRIANAS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

A ideia de constelação está perfeitamente de acordo com as questões discutidas em nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito à caracterização crítica da sociedade capitalista e à própria dificuldade de transformação dessa formação social. Assim, a partir dos elementos apresentados até aqui, busca-se elaborar um diagnóstico da progressiva totalização capitalista e da apreensão da sociedade como socialização produzida em determinadas condições. Articuladas em uma certa combinação, as problematizações construídas nesta pesquisa podem contribuir para o desvelamento da multiplicidade de questões que envolvem a complexidade da comunidade escolar pelos sujeitos que ali se constituem. Ademais, indicam a necessidade de compreender que um conceito se entrelaça com outros conceitos, que ultrapassa a linearidade e a busca de um ponto de chegada.

Retorno a Adorno e a Freire em busca de subsídios para a análise sobre a categoria *emancipação humana*, em virtude do momento histórico em que vivemos, no qual quase tudo se torna descartável, inclusive o sujeito que não se enquadra nos moldes propostos pela sociedade capitalista.

É importante ressaltar que o contexto social em que Adorno viveu e a sociedade contemporânea apresentam diferenças marcantes, conforme defende o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2009). De acordo com o autor, Adorno viveu em uma sociedade moderna sólida: "[...] modernidade sólida, condensada, sistêmica, impregnada de tendência ao totalitarismo" (BAUMAN, 2001, p. 7). O século XXI, conforme Bauman (2001), entra em uma nova modernidade, uma "modernidade líquida", na qual "[a] liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente" (BAUMAN, 2009, p. 7), pois tanto uma como outra precisam ser reformuladas constantemente.

Saliento que os pensamentos de Adorno e de Freire têm grande contribuição àqueles que empenham esforços em repensar as imposições de uma sociedade que prima pela *opressão* e pela *heteronomia*. Nesses autores, vemos o empenho no processo de *libertação* e *humanização* do sujeito, que ocorre por meio da *conscientização* de sua condição no mundo.

O retorno a Theodor Adorno e a Paulo Freire justifica-se em razão da contribuição destes para pensarmos a sociedade capitalista e suas contradições, bem como para a fundamentação da educação que se quer frente a tal situação. O apoio nesses autores deve-se ainda ao fato de que ambos preocupavam-se com a emancipação humana, mesmo que as reflexões de Adorno fossem no plano filosófico, isto é, seus diálogos referiam-se aos rumos da razão no contexto da racionalidade técnica, tendo como ênfase a formação social, cuja corrupção se reflete na escola. Freire, por sua vez, pensava-a do ponto de vista do oprimido e como processo a ser desenvolvido, inclusive no âmbito escolar. Para Adorno e Freire, a despeito de suas diferenças, o indivíduo precisa libertar-se do *pensamento tutelado* ou *pensamento colonizado*, conquistando, no processo de libertação, a autonomia, a conscientização e a capacidade de resistência frente à heteronomia imposta pela sociedade.

Para discutir de maneira mais esclarecedora a categoria *emancipação humana*, em Adorno e Freire, levanto alguns *pontos de contato* que parecem ser fundamentais para a compreensão do pensamento desses autores frente a tal categoria. Ressaltamos que alguns eixos são centrais, tanto na teoria adorniana, quanto em Freire; outros, entretanto, são específicos de cada aporte teórico apresentado, conforme pode ser visto na Figura 8.

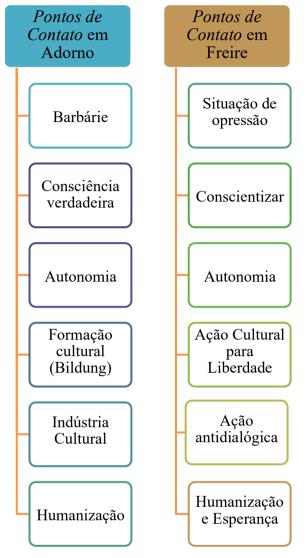


Figura 8 – Pontos de contato nos pensamentos de Adorno e Freire

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na Figura 8 apresento as convergências que, em minha análise, fazem parte de uma proposta emancipatória, nos dois autores — Adorno e Freire. Trabalharei os dois concomitantemente, possibilitando a emersão de alguns pontos comuns em suas teorizações.

## 3.6.1 Acordes entre a barbárie e a situação de opressão

O primeiro ponto de contato sobre o qual me proponho a refletir se refere a opor-se à barbárie e superar a situação de opressão.

De imediato tomo o pensamento de Adorno (1995), quando analisa a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação. Ele tem como

preocupação fundamental a questão da barbárie, a qual o autor define da seguinte forma:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

Adorno identifica barbárie o nazismo, pois este seria um caso de manifestação da barbárie naquele momento histórico específico. Durante o nazismo, a violência física torna-se algo banal, e as pessoas passam a se identificar com ela, mesmo ela estando desvinculada de objetivos racionais.

O papel da educação, tal como visto por Adorno, é impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo, do nazismo. Esse retorno é uma possibilidade existente e é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno centra-se na questão da barbárie. As condições histórico-sociais que deram abrigo ao nazismo ainda existem e por isso é preciso impedir o seu ressurgimento. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno. A preocupação de Adorno é evitar a barbárie.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

O tema desenvolvido por Adorno em "Educação contra a barbárie" é de extrema relevância para a educação, pois "[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade" (ADORNO, 1995, p. 156). Adorno registra que, na Alemanha, o nível de barbárie foi intenso. Por óbvio, em razão de ter sua vivência nesse país, o autor sentia-se inclinado a abordar tal questão do ponto de vista alemão. Entretanto, sendo um pensador cosmopolita, sua análise não se restringia à Alemanha e não desconsiderava a existência de níveis semelhantes de barbárie em outros lugares.

Mais importante ainda do que a não restrição geográfica é considerarmos a questão temporal. Adorno e Horkheimer (1985) retrataram muito mais do que a sociedade alemã das décadas de 40 e 60 do século XX. Suas análises são efetivas, também, na sociedade contemporânea. A barbárie, segundo eles, vai muito além do Holocausto; refere-se inclusive à irracionalidade enfatizada no modelo burguês de desenvolvimento técnico-industrial, em que a razão instrumental traz como resultado a alienação e a barbárie, cujo conceito é expresso em "A educação contra a barbárie".

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 155).

A partir do excerto anterior, percebo que Adorno (1995) abordou o paradoxo entre, de um lado, uma sociedade e/ou civilização que chegou ao mais alto nível tecnológico e, de outro lado, o retrocesso das pessoas em relação a esse desenvolvimento, quando não conseguem acompanhá-lo, apresentando forte impulso de destruição.

A superação da barbárie, portanto, seria o cerne das prioridades no que se refere aos objetivos educacionais, pois, de acordo com Adorno (1995, p. 158), "[...] ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie". Frente a esta afirmação, ocorreu-nos a seguinte questão: —É possível, na sociedade contemporânea, orientar o sujeito contra os princípios de barbárie?

Nesse contexto e a partir das leituras realizadas, faço a inferência que, em Adorno (1995), a orientação contra o princípio da barbárie ocorre também por meio de uma educação política, a partir da qual o indivíduo passa a estabelecer relações na sociedade em que se encontra inserido, de maneira autônoma.

Para Adorno (1995), a barbárie possui roupagens definidas de acordo com o poder que se tem para subjugar o outro; e isso ocorre, principalmente, porque as pessoas não são mais consideradas por sua essência, a qual passa a ser mutilada pela divisão dos homens.

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. (ADORNO, 1995, p. 164).

A divisão dos homens entre aqueles que pensam e os que executam o trabalho privou-os da confiança neles próprios e na cultura. O homem, a partir dessa divisão, desprofissionalizou-se, passou a ser um apêndice da máquina.

Para que haja mobilizações em favor da transformação das situações de barbárie, Adorno (1995) aponta para a tomada de consciência, que, por si só, não resolve o problema, mas gera certa propensão à transformação. Neste caso, a função do esclarecimento torna-se crucial. No que diz respeito à educação contra a barbárie, Adorno (1995) complementa:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 1995, p. 165).

Percebo, em Adorno (1995), a preocupação com a falta de polidez e com a rudeza das pessoas. Para o autor, o sistema educacional precisa conscientizá-las para que tais atos de violência não sejam mais cometidos.

Já em Freire, tem-se a barbárie, principalmente, na situação de opressão. Logo, cabe aos oprimidos a tarefa de superá-la. Para que isso ocorra, torna-se essencial o engajamento na luta coletiva em favor da libertação, pois a libertação não ocorre no plano individual. Os oprimidos viveram tanto tempo imersos na realidade opressora que têm dificuldades em se saber oprimidos, assim, aderem ao opressor, o que não os leva a ter consciência de si como pessoa ou classe oprimida. Freire (2018) exemplifica tal absurdo com a luta da classe oprimida pela reforma agrária, que, em alguns casos, não se justifica, pois se trata do desejo da classe oprimida de ser a nova proprietária de terra. Boa parte dos camponeses, quando ficam responsáveis pelo trabalho de antigos companheiros, tornavam-se piores que o próprio patrão, pois carregam a sombra da opressão e a reproduzem.

No processo de libertação, o oprimido passa pelo que Freire (2018) denomina *parto doloroso* e torna-se um novo homem, que superou a contradição entre oprimidos e opressores. A libertação, portanto, é um parto. E o homem que

nasce desse parto é novo e viável somente na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2018). Somente na medida em que se reconheçam como *hospedeiros* do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer, e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 2018, p. 34-35).

A partir dessa breve análise até aqui apresentada, entendo que os dois pensadores, Adorno e Freire, preocupavam-se com a situação de barbárie. Em Adorno, educar contra a barbárie seria o objetivo principal da educação. Seu olhar parte da sociedade alemã – local em que seus pés pisam –, porém sua análise não se restringe apenas ao próprio país.

Adorno enfatiza a necessidade de uma educação política para que haja mais autonomia e menos adaptação à ordem vigente. Outro ponto importante é a aversão à violência física e a necessidade de orientar contra os princípios de barbárie, pois ninguém está livre deles. Tais princípios, muitas vezes, tornam-se explícitos na rudeza dos sujeitos.

Já em Freire, percebo que a barbárie se apresenta principalmente na situação de opressão e a organização para superá-la deve ocorrer no coletivo. Para isso, o oprimido, primeiramente, precisa reconhecer-se como tal, para que lhe seja possível *partejar o novo homem*, um homem liberto das amarras da opressão. Quanto ao opressor, como vimos anteriormente, Freire estabelece uma analogia com o pensamento necrófilo em Erich Fromm, o qual se refere ao indivíduo que ama o poder e que sente prazer em privar as pessoas da liberdade.

#### 3.6.2 Inédito viável para a produção da "consciência verdadeira"

Adorno e Freire primam pela necessidade da consciência crítica como imprescindível no processo de superação de barbárie. Em Freire, é possível compreender os *níveis de consciência* e, em Adorno, a necessidade de uma consciência verdadeira, conforme o segundo ponto de contato.

Em Adorno (1995), a produção de uma consciência verdadeira conduz o sujeito a um nível superior de consciência, possibilitando-lhe um pensamento autônomo, no qual possa servir-se do próprio entendimento. Leo Maar (2003) afirma que, ao apontar para a necessidade de uma consciência verdadeira, Adorno

pensava na "falsa consciência" e, dessa forma, relacionava a educação à crítica à ideologia dominante. A partir do momento em que o indivíduo conquista tal consciência, passa a pensar livremente e não precisa mais ser tutelado, conforme Kant (2012) aponta no texto "Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'?". No entanto, Adorno (1995) enfatiza:

Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornamse mera retórica, exterioridade [...]. Quando se pretende levar a sério o conceito de uma tradição intelectual alemã, é preciso começar reagindo energicamente a uma tal situação (ADORNO, 1995, p. 169).

Segundo Adorno (1995), do ponto de vista da filosofia, pode-se criticar "o conceito de uma razão absoluta", ou ainda, que o mundo tenha origem no Espírito Absoluto, porém, isso não justificaria a dúvida de que, para uma prática coerente, o pensamento rigoroso e sistemático seja importante. É preciso tomar cuidado para que, em decorrência da crítica da razão absoluta, não se passe a denunciar toda forma de pensamento. Isso nos leva a entender que, ainda que Adorno tenha como base da emancipação a teoria kantiana, ele vai além dos pensamentos de Kant. Para a filósofa e historiadora americana Susan Buck-Morss (1981), a partir de 1928, Adorno deixou claro, em seus escritos, o rompimento com o idealismo kantiano.

Quando Kant apresentou a necessidade de luta pelo esclarecimento, segundo Pucci (2003), fez isso na Alemanha do século XVII, uma sociedade que apresentava atrasos em relação à política. Portanto a revolução pretendida e proposta encaixava-se nos moldes da ordem vigente daquele período, e sua luta foi mais intensa em relação à necessidade de liberdade religiosa, visto que a religião oprimia e privava os homens da liberdade. Com o acirramento da diferença de classes sociais, a burguesia, aproveitando-se de seu domínio sobre as demais classes, passou a dar maior ênfase à dimensão instrumental da razão, em detrimento da dimensão emancipatória.

Dentro da visão da Escola de Frankfurt, de acordo com Pucci (2003), a razão instrumental é

<sup>[...]</sup> razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se, coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através de sua unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital (PUCCI, 2003, p. 24).

Entendemos, assim como Pucci (2003), que a razão instrumental nega totalmente a emancipação do homem e é aliada dos intentos do capital. Os escritos de Adorno autorizam-nos a crer que o uso da razão é um ato político. Assim, a produção da "consciência verdadeira", isto é, uma consciência em nível mais profundo, como exigência política, depende de diversos fatores. No entanto, dois problemas são destacados por Adorno: a forma como se encontra organizado o mundo em que vivemos, pois "paralela à regressão da sociedade ocorre uma regressão do pensamento sobre ela" (ADORNO, 1985, p. 67), e a ideologia dominante.

Como em tempos remotos, hoje o mercado também continua visando ao lucro sobre as necessidades mais imediatas das pessoas, as quais se referem basicamente a moradia, educação, informação, e essas necessidades são regidas de acordo com o aparelho de produção. Para Adorno (1995), seríamos idealistas se não considerássemos "[...] o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente" (ADORNO, 1995, p. 143).

Para os autores, a razão instrumental "coisifica" o pensamento, cerceando o esclarecimento, que se torna totalmente dispensável. O progresso do mundo, que ocorre pelo controle dos integralmente esclarecidos, deveria ocorrer de forma mais lenta, porém a única forma de isso ocorrer seria por meio do pensamento esclarecedor, despojado do processo técnico.

[...] Horkheimer e Adorno questionam o sentido original atribuído por Marx à emancipação. O domínio sempre crescente do progresso técnico não resultou em libertação, mas tão somente em submissão e conformismo. É por isso que, para eles, a emancipação já não pode ser pensada como triunfo da racionalidade simplesmente, como progresso no sentido único que este adquiriu, pois moldar a realidade à feição da razão produziu uma realidade estranha ao homem, incapaz de instaurar a verdadeira humanidade (NOBRE, 2008, p. 51).

Ao questionar o sentido atribuído por Marx ao conceito de emancipação, Adorno e Horkheimer explicitam, mais uma vez, que a Teoria Crítica não se resume a "teses imutáveis"; pelo contrário, faz-se necessária a renovação.

Ainda em "Dialética do Esclarecimento", Adorno e Horkheimer (1985), ao analisarem o embate entre mito e esclarecimento, tomam por base a passagem de Ulisses pelas sereias, pois consideram que "[...] nenhuma obra presta um testemunho mais eloquente do entrelaçamento do esclarecimento e do mito do que

a obra homérica, o texto fundamental da civilização europeia." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 49).

A aventura homérica reflete o mito de maneira racional; Homero apresenta "caráter antimitológico e esclarecido" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 48), no entanto, em razão de sua limitação, distancia-se da verdade. Como sabemos, na Odisseia, Ulisses é advertido pela deusa Circe sobre a beleza do canto das sereias e de que se deixar seduzir por tal canto causaria a sua morte. Ulisses, por sua vez, para evitar que ocorra o fato sobre o qual foi advertido, tapa os ouvidos dos remadores com cera doce amolgada, para que não ouçam as sereias e se deixem levar pela sedução. Além disso, pede para que o amarrem no mastro do navio:

[...] peço a vós todos que me amarreis com bem fortes calabres, porque permaneça junto do mastro, de pé, com possantes amarras seguro. Se, por acaso, eu pedir ou ordenar que as amarras me soltem, mais fortes cordas, em torno do corpo, deveis apertar-me (HOMERO, 2009, Canto XII, p. 214).

Os remadores continuam seu trabalho, sem nada ouvir. Mas as sereias impeliam Ulisses a ouvi-las cantando, dizendo "Vêm para perto, famoso Odisseu, dos Aquivos orgulho, traz para cá teu navio, que possas o canto escutar-nos" (HOMERO, 2009, p. 214). Ulisses, após ouvir a beleza do canto, fez sinal com os olhos ordenando aos remadores que soltassem as cordas que o prendiam, mas eles passaram a remar com mais força, e Perimedes e Eurícolo trouxeram-lhe novos calabres e mais forte ainda o amarraram.

Essa foi uma maneira que Ulisses encontrou para se entregar em parte, mas não totalmente, aos encantos da sensibilidade musical das sereias, à sensibilidade que está além da racionalidade formal e, ainda assim, prosseguir a viagem seguro do perigo que a dimensão sensível representa. De acordo com a Odisseia, Ulisses foi o primeiro mortal a escapar dos encantos das sereias e, portanto, da morte. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), ao tomar tais medidas, Ulisses anuncia, de forma alegórica, a Dialética do Esclarecimento.

Os remadores da Odisseia também realizavam o trabalho técnico, remavam e remavam sem distração, com movimentos repetitivos, cumprindo as ordens de seu senhor. Essa foi uma das analogias propostas por Adorno e Horkheimer (1985), entre Ulisses e os burgueses do século XX: "[...] o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47). Ulisses, enquanto senhor, ordena que os servos trabalhem para si; da

mesma forma os burgueses, tempos depois, obstinados pelo poder, abriam mão da felicidade por causa do aumento de seu poderio; mito e esclarecimento novamente se confundem.

Nesse processo técnico, o sujeito deve abandonar o pensamento para dedicar-se somente à técnica. No entanto, Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam a necessidade de um nível de consciência mais profundo, para que ocorra a *verdadeira práxis revolucionária* que caminhe em direção à tomada de consciência pelos indivíduos, enquanto parte da sociedade. Logo, o pensamento esclarecedor é indispensável para que ocorra o processo de emancipação humana, de acordo com a perspectiva adorniana. Enfatizo que a formação dessa consciência, em nível mais profundo, depende da relação com todos os outros *pontos de contato* discutidos nesta pesquisa, visto que não pode ocorrer de maneira independente deles.

Ainda sobre a Odisséia, porém, em versão apócrifa, Bauman (2001) pontua que Lion Feuchtwanger sugeriu que os marinheiros, enfeitiçados pela Deusa Circe e transformados em porcos, ficaram satisfeitos com sua nova situação e apresentaram resistência para voltar à forma humana. Ulisses informou-os de que possuía ervas mágicas que os trariam de volta à humanidade, porém os suínos fugiram, sem que Ulisses pudesse alcançá-los. Ao apanhar um deles e esfregar-lhe a erva no corpo, surgiu o marinheiro Elpeneros, que, nada satisfeito com seu libertador, profere:

Então voltaste, ó tratante, ó intrometido? Queres novamente nos aborrecer e importunar, queres novamente expor nossos corpos ao perigo e forçar nossos corações sempre a novas decisões? Eu estava tão feliz, eu podia chafurdar na lama e aquecer-me ao sol, eu podia comer e beber, grunhir e guinchar, e estava livre de meditações e dúvidas: "O que devo fazer, isto ou aquilo?" Por que vieste? Para jogar-me outra vez na vida odiosa que eu levava antes? (FEUCHTWANGER, apud BAUMAN, 2001, p. 25-26).

Pensar é uma tarefa árdua e, aos marinheiros, não era interessante sua antiga forma, visto que, enquanto porcos, podiam aproveitar o tempo sem se forçar a tomar decisões, apenas comendo e bebendo. Ao voltar àquela vida "odiosa", o que fariam? Por que Odisseu havia voltado?

A conscientização, até aqui discutida com base em Adorno, também se apresenta como categoria central no pensamento freiriano. Trata-se de uma ideia com clara e manifesta intencionalidade política, visto que o processo de libertação depende, entre outros fatores, de o sujeito trazer ao nível do consciente sua condição em sociedade. Conforme o Dicionário Paulo Freire (2008), organizado por

Danilo Streck e outros, o termo, com o sentido atribuído em sua teoria, não foi cunhado por Paulo Freire, mas pela equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e difundido por D. Helder Câmara, ao traduzi-lo para as línguas inglesa e francesa.

O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós- Modernidade, [...] e ao mecanismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo 'certo' e 'inevitável' (STRECK, 2008, p. 163).

O processo emancipatório, em Freire, convoca pessoas que acreditam na luta em prol dos oprimidos a unirem suas forças sob a forma de "intencionalidade política", visando à transformação da realidade da classe oprimida, o que ocorre, a nosso ver, principalmente, por meio da conscientização. Ao tratar da conscientização, no livro "Educação como prática da liberdade", escrito após o Golpe Militar de 1964, entre as prisões, e finalizado no exílio, Freire (2018) reportase primeiramente ao contexto histórico brasileiro, destacando a contradição entre os interesses das classes populares e os interesses hegemônicos que, naquele momento, encontravam-se em crise.

A tomada de consciência apresenta-se de fundamental importância em qualquer processo de ensino e aprendizagem e, naquele período histórico, Freire enfatizava a alfabetização das classes populares. Seus escritos apoiavam-se fortemente no existencialismo cristão, estabelecendo diálogo entre o homem e seu criador. O conceito de conscientização, conforme o dicionário de Filosofia de Durozoi e Roussel (1993) é o

[a]to da consciência intelectual pela qual o sujeito realiza a descoberta de si, ou seja, se liberta de um comportamento cego e irrefletido – destacando os móveis profundos e implícitos que eram sua causa – para substituí-lo por um comportamento livre e racional. A conscientização, inseparável da reflexão filosófica, é distinta da descoberta científica do mundo dos objetos (DUROZOI & ROUSSEL, 1993, p. 105).

Descobrir a si próprio e libertar-se da falta de reflexão, substituir tal comportamento por outro que seja livre, eis a tarefa do sujeito por meio do processo de conscientização, tarefa que só se torna possível se aliada à reflexão filosófica. Para Freire (2018), o processo de tomada de consciência ocorre quando o sujeito apreende sua condição na sociedade, organizando-se em defesa de seus ideais. O

início de tal processo ocorre por meio do diálogo. O autor assinala que a integração social do sujeito seria essencial para não ocorrer o que Erich Fromm (1985) denomina de domesticação do sujeito e seu aviltamento à simples condição de objeto frente às formulações de uma elite dominante.

O caminho seria "ajudar o homem a ajudar-se", longe de uma visão assistencialista que o minimizaria a simples objeto. A responsabilidade levaria o povo a buscar soluções para seus problemas, romper-se-ia com a passividade a partir do momento em que houvesse necessidade da tomada de decisão. No contexto histórico de escrita da obra freiriana, eram necessárias soluções rápidas para os problemas do povo, "[...] com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele" (FREIRE, 2009, p. 66). Portanto, havia também a necessidade de uma educação

[...] que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 2009, p. 67).

A partir do momento em que o indivíduo vai aumentando seu poder de estabelecer diálogos, com respostas a perguntas que dizem respeito ao seu contexto social imediato, seu alcance amplia-se e deixa de ser focado no biológico ou vital, passando, automaticamente, para o estado de consciência transitiva.

A consciência intransitiva deve, então, passar a consciência transitiva ingênua, que permite maior engajamento com outras questões que não apenas as de ordem vegetativa. A consciência transitiva, em seu primeiro estado, ainda é bastante gregária. Traz, entre suas características, o apelo às emoções, a fé no mito, a interpretação simplória dos problemas, a resistência à investigação e a aceitação de explicações imaginárias, fabulosas, além da dificuldade de argumentação. Por isso, precisa transformar-se em transitividade crítica. Tal nível de consciência apresenta afinidades com a consciência da massa — o homem encontrase em um estado no qual preocupa-se basicamente com suas condições vitais, biológicas, isto é, não possui uma visão minimamente aceitável do plano histórico. Conforme já indicamos, sua capacidade de apreensão é limitada, por isso, precisa transformar-se em transitividade crítica.

A sociedade brasileira, na década de 1960, apresentava características de uma sociedade fechada, conforme descrevemos anteriormente, como "uma

comunidade preponderantemente 'intransitivada' em sua consciência" (FREIRE, 2009, p. 67).

Diferentemente dessas características de fechamento e insuficiência, a consciência crítica é descrita como

[...] a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 2009, p. 113).

Conforme Freire (2009), para se alcançar a transitividade crítica, fazia-se necessária uma educação que, em vez de explicações simplistas e fantasiosas, propiciasse a capacidade de argumentar de forma consistente e de dialogar, uma educação que levasse o povo a decidir, que possibilitasse ter responsabilidade social e política. Era preciso uma educação de cunho crítico, que apresentasse aos oprimidos as falsidades presentes na massificação, uma educação capaz de levar os homens da ingenuidade à criticidade. Graças à conscientização das massas, do risco que estas apresentariam aos que até então as dominavam, é que Freire foi acusado de subversivo.

A consciência crítica torna-se possível por meio de uma educação dialógica, com ênfase nos aspectos social e político, que vá à raiz dos problemas e busque respondê-los da melhor forma possível. Essa educação deveria caracterizar-se

[p]ela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre às arguições (FREIRE, 2009, p. 69-70).

De acordo com Freire (2009), para alcançar-se a consciência crítica, é preciso libertar-se de explicações mágicas e voltar-se para a raiz dos problemas, sem preconceitos e, após apreendê-los, evitar retornar à maneira anterior de pensar. É necessário não acreditar em tudo, sem antes questionar e rever; argumentar, de maneira segura; ser aberto ao diálogo e não confundi-lo com a polêmica; ter bom senso frente ao novo e também ao velho, haja vista que tanto um quanto o outro podem ser válidos; e ouvir sempre os questionamentos, buscando respondê-los.

No livro "Pedagogia da Autonomia", ao abordar o tema da conscientização, Freire (2018) assinala que o processo de conscientização é uma "exigência humana"; é a partir dela que se torna possível efetivar a curiosidade epistemológica. "A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca." (FREIRE, 2018, p. 57). O indivíduo, enquanto sujeito do processo histórico, deve ter clareza dos obstáculos que enfrenta.

Freire argumenta em favor da necessidade do processo de conscientização da classe oprimida, não como panaceia social, mas como engajamento, ou ainda, como encorajamento à classe oprimida para a luta por seus direitos. Decorre daí a necessidade da politização, uma vez que "[...] conscientizar é politizar" (FREIRE, 2018, p. 22).

O eixo discutido anteriormente, que trata da conscientização, do nosso ponto de vista, apresenta-se como central no processo de emancipação. Acreditamos que esse é o principal ponto de ligação nas teorizações de Adorno e Freire, pois ainda que os autores tenham caminhos próprios, ambos enfatizam a necessidade urgente de conscientização. Para Adorno (1995), a "consciência verdadeira" representa um nível mais profundo de consciência, que se opõe à falsa consciência. Essa consciência, digamos que mais apurada, leva o indivíduo a pensar por conta própria, de maneira autônoma, inviabilizando o pensamento tutelado. A educação deve ser política, a fim de que o indivíduo consiga opor-se às exigências da sociedade em sua maneira de organização, que tem como modelo a razão instrumental.

Freire, assim como Adorno, vê a conscientização como necessidade política, mas, no caso do autor brasileiro, ela ocorre no coletivo. A passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva crítica deveria ocorrer também na escola, por meio da capacidade de questionar e argumentar, deixando as explicações vagas e fantasiosas de lado.

#### 3.6.3 Autonomia

O terceiro *ponto de contato* a ser discutido é a conquista da autonomia. De acordo com o Dicionário Houaiss (2008), o conceito de autonomia refere-se à "capacidade de governar a si próprio; liberdade; independência moral ou intelectual."

A autonomia proposta por Adorno tem suas raízes em Immanuel Kant, teórico do Iluminismo que, em 1770, retornou à filosofia sistemática, trazendo uma versão mais jovem de seus escritos. Nesse período, Kant iniciou a terceira fase da *Aufklärung*, aliando o ceticismo crítico ao rigor sistemático. A *Aufklärung*, anteriormente, tivera a fase racionalista e a fase que enfatizara o ceticismo.

Perius (2008) esclarece-nos o conceito de *Aufklärung*, cujo objetivo torna-se explícito na obra Dialética do Esclarecimento, ao afirmar que seu propósito é "[...] livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores". O mundo, ao mesmo tempo em que se liberta das superstições e crenças, afunda-se em uma nova espécie de barbárie. Uma alternativa para esse paradoxo, em Adorno, seria fazer com que a modernidade e a *Aufklärung* no processo ocidental voltassem à autorreflexão. Adorno, portanto, "[a]ssume a tarefa de esclarecer o Esclarecimento." (PERIUS, 2008, p. 83-84).

#### O movimento da *Aufklärung*:

[...] não é restrito à época das luzes, sendo antes uma tendência observada em toda história do Ocidente. [...] A *Aufklärung* surge como uma reação ao medo. Colocar os homens na posição de senhores, dominadores do mundo, de uma natureza desencantada é, a partir daí, seu principal programa. (PERIUS, 2008, p. 84-85).

O retorno ao conceito de *Aufklärung* auxilia-nos a entender a concepção de autonomia e de emancipação, em Adorno. No debate realizado em 13 de agosto de 1969, entre Theodor Adorno e Helmutt Becker, intitulado "Educação e emancipação", discutiu-se para onde a educação deveria conduzir. Adorno iniciou o debate, afirmando que a emancipação era evidente em uma democracia, e reportouse a Kant, no ensaio intitulado "Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?" (publicado no jornal *Berlinischen Monatschriften*, em 03 de dezembro de 1783, p. 516). Ao responder a tal pergunta, Kant afirma que o "Esclarecimento [*Aufklãrung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado." (KANT, 2010, p. 63). Tal menoridade é atribuída, por Kant, à preguiça e à covardia do homem, que ao invés de pensar por conta própria, prefere ter o respaldo de um tutor. O homem, mesmo após libertar-se da falta de entendimento, muitas vezes se deixa levar por um tutor, devido à comodidade, o qual, com o tempo, adverte-o de sua incapacidade e dos riscos que o indivíduo corre ao pensar por conta própria, incutindo-lhe o medo de pensar.

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (KANT, 2010, p. 64).

A autonomia, em Kant, conforme Jahen (2005), compõe-se, de um lado, pela maioridade, emancipação e espontaneidade e, por outro, pela autodeterminação – dar-se a si mesmo a lei. Para Jahen, "[...] o título original, *Erziehung zur Mündgkeit*, possibilitaria também a sua tradução para Educação para a maioridade." (JAEHN, 2005, p. 97). Para haver autonomia, não basta o talento ou inteligência, visto que muitas vezes o indivíduo é submetido aos mecanismos de controle. Kant (2010) destaca que a sociedade cerceia o pensamento próprio e seu uso público, apontado como a única forma para que ocorra o esclarecimento [*Aufklärung*].

Para este esclarecimento [Aufklärung], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [Aufklärung]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [Aufklärung] entre os homens. (KANT, 2010, p. 65).

Kant (2010) evidencia os limites impostos à razão e entende que o esclarecimento só será possível a partir do momento em que o indivíduo fizer uso público de sua razão. Afirma, ainda, que se fosse questionado: — "vivemos agora em uma época esclarecida [Aufgeklärten]?" (KANT, 2010, p.69), ele responderia que não, mas que vivia a época de esclarecimento [Aufklärung]. Para Adorno (1995), naquele momento Kant (2010) caracterizou a emancipação como um "vir a ser", algo que não está pronto, mas em movimento.

Adorno acreditava que a totalidade representava um mecanismo de controle fortíssimo, "[...] de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade" (ADORNO, 1995, p. 172). A autonomia, em Adorno (1995), portanto, deve fazer parte de uma educação emancipatória, tendo em vista que a sociedade em que vivemos impõe a heteronomia aos indivíduos; há falta de liberdade e os homens não vivem mais de acordo com suas determinações. O indivíduo deve ser

capaz de pensar por conta própria e, para que isso ocorra, a formação deve considerar as relações sociais que afetam muito mais que condições econômicas e/ou materiais, visto que atingem a subjetividade. Um exemplo disso é a semiformação e a manipulação da consciência por meio da indústria cultural.

Em Freire percebo, de forma nítida, a questão da autonomia, principalmente no livro "Pedagogia da Autonomia", obra que foi lançada em abril de 1997, na qual Freire trata da prática educativa docente em favor da autonomia dos educandos como questão central; a autonomia aparece enquanto um princípio pedagógico. Nesse livro, Freire (2018, p. 70) aborda a "[...] difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia", a qual deve ocorrer também por meio do trabalho do professor que deve ser capaz de estimular rupturas no pensamento dos educandos, para que superem a condição heterônoma imposta pela sociedade.

Ao apontar caminhos para a docência em favor da autonomia do educando, Freire (2018) ressalta a importância da reflexão sobre a prática, como exigência da relação "teoria/prática", sob pena de a teoria se tornar "verbosidade" e a prática puro ativismo. A prática educativa não pode ser uma transferência e o educador deve criar condições para sua construção, por meio do diálogo. Aquele que ensina também aprende ao ensinar, pois "não há docência sem discência". Freire (2018) critica o ensino "bancário" e salienta a importância do educador "problematizador".

Para Souza (2001), a educação bancária tem como objetivo "[...] a manutenção da consciência ingênua do povo, a manutenção da 'cultura do silêncio'; está pautada na dicotomia seres humanos-mundo, na domesticação, na ação antidialógica" (p. 91). O educador pensa pelo educando, pois é ele quem detém o saber; logo, é ele quem tem o direito à palavra, à disciplina e à prescrição.

A autonomia do educando deve ser respeitada. Além disso, educar para a autonomia é uma das tarefas principais da educação, de acordo com a teoria freiriana. A educação deve mostrar ao educando que ele vive um mundo de possibilidades, pois, "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2018, p. 59).

O educador deve auxiliar o educando na passagem da "consciência ingênua" à "curiosidade epistemológica", a qual lhe permite aproximar-se, de maneira mais rigorosa, do objeto e, para que o professor ensine, é preciso que dê o exemplo. Afinal, o que os educandos pensariam de um professor que

[...] falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno? (FREIRE, 2018, p. 34).

A prática do professor, segundo Freire (2018), deve confirmar seu discurso, porque o educador que argumentativamente defende a ética e o respeito necessários ao educando, no que se refere à identidade e à autonomia deste, deve ser coerente em sua prática e não pode ter "raivosidade irrefreada" ao ser contestado em suas certezas; precisa aprender a generosidade do respeito ao pensamento e às convicções do outro, que também deve ser considerado em suas diferenças de etnia, classe e gênero etc.: "Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 2018, p. 61).

Há que se tomar cuidado com o descaso que se tem ao "espaço-tempo" da escola, pois "[h]á uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço"; muito do que o educador faz como trivial reflete na formação de quem é "educado" e repercute no processo que o leva a passar da ingenuidade à autonomia e, por esse motivo, há que se primar pela rigorosidade metódica.

[...] para Freire, a autonomia e a liberdade não se restringem ao indivíduo, como espécie de atributos naturais, mas são construídas nas relações entre sujeitos, em contextos históricos concretos. Nesse sentido, é um desafio para a toda a prática educativa criar espaços e condições para que essa conquista da liberdade e da autonomia se realize. (STRECK, 2008, n/p.).

Freire afirma que, nos anos 60, apontou para a importância da conscientização, como já discutido anteriormente nesta tese. Entendo que a conscientização é categoria central no pensamento freiriano e que para ela convergem todos os demais apontamentos necessários para a autonomia e a criticidade do educando. Para isso, o professor precisa ter autoridade (que é diferente de autoritarismo), dialogicidade, humanização, esperança, resistência e consciência de sua luta, como tática política, porque "estar no mundo [...] sem politizar não é possível" (FREIRE, 2018, p. 58) e, como sabemos, nenhuma prática pedagógica é neutra.

A autonomia do sujeito/educando é discussão central, tanto em Adorno quanto em Freire. Ambos demonstram a necessidade de lutar contra a heteronomia imposta pela sociedade, no entanto, apresentam encaminhamentos diferentes. Em

Adorno, percebemos um entrave para a autonomia na adaptação que não é somente imposta pela sociedade, mas pelos próprios indivíduos para que possam se manter nela. Com base nos escritos de Adorno, Pucci (2010) afirma:

A verdadeira autonomia é sinal de inconformismo contra a adaptação que quer ser incomensurável, administrada, mordaz. E a teoria crítica adorniana sempre afirmou sua inconformidade contra a manipulação, a opressão, o aprisionamento do indivíduo em seu frágil enfrentamento do todo (PUCCI, 2010, p. 44).

O desenvolvimento da autonomia já se inicia com a educação na infância, diferentemente de muitas de nossas crianças que vemos hoje, sem experiências formativas que contribuam para a autonomia, fascinadas por jogos eletrônicos, redes sociais, programas de televisão e afins, e que se negam a pensar diferente da massa, por querer fazer parte do grupo e serem reconhecidos por ele – indivíduos semiformados e, muitas vezes, manipulados pela indústria cultural. A formação, portanto, deve considerar as relações sociais que alcançam, também, a subjetividade.

Em Freire, educar para a autonomia é um dos principais objetivos da educação e cabe ao professor ser coerente com sua prática e incentivar a curiosidade epistemológica do educando, de maneira dialógica. A autonomia, em Freire, é constituída a partir das relações com os sujeitos. Tornam-se evidentes, mais uma vez, duas características do educador: a humanização e a esperança.

#### 3.6.4 Formação Cultural, Bildung e Ação Cultural para a Liberdade

Inicio as considerações sobre a formação cultural (*Bildung*), quarto *ponto de contato* entre Adorno e Paulo Freire, reportando-me a Suarez (2005), que apresenta o seguinte conceito de *Bildung*:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*,

seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (sichbilden). (BERMAN, apud SUAREZ, 2005).

A formação como processo, conforme apontada por Suarez (2005), é vista por Jahen (2005) como uma formação integral, na qual o indivíduo não somente adquire o domínio da técnica. Deveras, trata-se de um processo especialmente voltado à humanização. Enfim, a formação cultural (*Bildung*) é

[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos [...]. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 2006, p. 64).

A formação cultural (*Bildung*) propicia o contato com a Ciência, a Arte e a Filosofia, e mantém em constante tensão a autonomia, a liberdade e a adaptação do indivíduo, de maneira que uma não se torne mais importante que outra. A cultura, para Adorno, conforme destaca Pucci (1994), deve ser um "instrumental negativo e emancipador do sujeito" (PUCCI, 1994, p. 90).

Ao apresentar o duplo caráter da cultura, a qual tanto pode ser para a autonomia quanto para a adaptação, Pucci (1994) afirma:

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: Autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação (PUCCI, 1994, p. 90).

Com a revolução tecnológica ocorrida no século XX, Pucci (1994) afirma que os produtos culturais, que eram predominantemente valores de uso, tornaram-se valores de troca. Passa a vigorar, então, a produção em série dos produtos culturais, atendendo às demandas do mercado. A produção cultural perdeu, assim, sua vitalidade, a partir do momento em que passou a ser percebida como "[...] configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação" (PUCCI, 1994, p. 91).

Entendo que a formação cultural (*Bildung*), conforme Adorno (2006), não pode ser prescrita e não ocorre apenas por meio da formação em processo, mas

está muito mais voltada ao esforço do indivíduo, que deve empenhar-se em crescer, de maneira mais profunda, a partir de uma "consciência verdadeira", que o leve para além do aprender, pois o bom professor é aquele que consegue aliar a formação e a técnica à dimensão ético-política. Dentro dessa formação, há uma dimensão necessária, que é a formação para a adaptação à realidade social existente; no entanto, atrelada a essa dimensão, deve-se formar o indivíduo para a negatividade e a resistência, caso contrário, ocorrerá o que Adorno denomina semiformação.

Paulo Freire, por sua vez, potencializa pressupostos socráticos, a fim de trabalhar uma educação libertadora, conforme consta no dicionário Paulo Freire (2008).

Cultura é o eixo em torno do qual instituiu os Círculos de Cultura, lugar onde uma educação libertadora, mesclada a uma cultura popular, encontravam-se como "ação cultural para a liberdade", título até de uma obra sua (1979). (STRECK, 2008, p. 106 – 107).

Na citação anterior, Streck (2008) destaca a ação cultural para a liberdade no pensamento freiriano. É a partir dessa categoria que busco estabelecer contato com as bases da paideia Grega, em particular na República, de Platão, na conotação de libertação, na medida em que se fundamenta na virtude e na verdade. A paideia prepara o homem grego para gozar da liberdade conquistada e para ser dono do seu destino. Para tanto, Sócrates valia-se do método de formação maiêutica, constituída de perguntas e respostas numa relação dialógica com os educandos. O método da paideia é, portanto, o dialógico. Paulo Freire, quando anuncia a educação como prática da liberdade e elabora uma pedagogia que se origina no oprimido, propõe a horizontalização das relações, imprescindível à formação de um homem crítico. Além disso, uma educação humanizadora deveria estar impregnada de amor e esperança, para que houvesse confiança e simpatia entre ambos os polos, a fim de que houvesse a comunicação.

A pedagogia proposta por Freire concebe o educando a partir do momento em que passa a conhecer, experienciar o *saber de experiência feito*, em uma proposta problematizadora e dialógica, que exige, portanto, colaboração e união para libertar. Enquanto Adorno se preocupava com a superficialidade das reflexões e com uma formação que propiciasse o contato com a Ciência, a Arte e a Filosofia, Freire partia da horizontalização das relações por meio do diálogo.

## 3.6.5 A indústria cultural e a contribuição da ação antidialógica

Nesse ponto de contato, inicio a reflexão pela indústria cultural, uma vez que seu papel é desarticular processos emancipatórios, pois se utiliza de artifícios para a manipulação das massas, com o intuito de banir a consciência e estimular o consumo exacerbado. Dessa maneira, a indústria cultural contribui para o enfraquecimento do eu e do diálogo, haja vista que é imposição à massa. Os expectadores ou ouvintes não têm possibilidade de diálogo, visto que tudo chega com rapidez e pronto para o "consumo", impedindo-os de exercitar a imaginação ou pensar sobre o que veem ou ouvem. A indústria cultural nega a individualidade do sujeito, impondo a imitação.

No conceito de indústria cultural, o termo indústria, como observa Adorno (1995), não deve ser entendido no sentido literal, enquanto processo de produção, mas como "estandartização" e "racionalização das técnicas de distribuição" (ADORNO, 1995, p. 94). A indústria cultural configura-se como ideologia, na medida em que é apresentada aos homens como critério de orientação no mundo desordenado. Exatamente por apresentar-se com esse papel de oferecer estabilidade, seria aceitável, a partir do momento em que divulga tais critérios e informações. Vale ressaltar que tais orientações consideram, via de regra, o *status quo*, e suas informações têm caráter simplista.

Ora, essas informações são certamente pobres ou insignificantes, como prova todo estudo sociológico sobre algo tão elementar como o nível de informação política, e os conselhos que surgem das manifestações da indústria cultural são simples futilidades, ou ainda pior; os padrões de comportamento são desavergonhadamente conformistas. (ADORNO, 1995, p. 96).

O consumidor torna-se objeto da indústria cultural e não o contrário, como tenta fazê-lo acreditar. Longe de ser parâmetro de uma vida feliz, os ditames da indústria cultural procuram levar o homem a se conformar com as imposições.

[...] a gota de água acaba de perfurar a pedra, em particular porque o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento. (ADORNO, 1995, p.98).

Em "Minima Moralia", o autor define o sistema da indústria cultural, no aforismo "Palácio de Janus", como: "a exploração planejada da antiquíssima ruptura

entre os homens e sua cultura" (ADORNO, 2001, p. 143). O progresso teve sempre duplo sentido: ao mesmo tempo em que liberta, oprime, levando os povos, ao longo dos tempos, a subordinarem-se à "dominação natural" e à "organização social", além de se tornarem incapazes de compreender que a cultura é muito mais que a integração, o que se deve à pressão imposta pela cultura dominante. De acordo com Adorno (1995), a indústria cultural inviabiliza uma formação autônoma, na qual o indivíduo seja capaz de tomar suas próprias decisões de maneira consciente. Pucci (2012, s/p) assim se refere à indústria cultural:

Não é cultura porque a promessa de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente (condição *sine qua non* da cultura, da formação cultural) é, como que, sufocada pela assimilação dominante aos valores da sociedade esclerosada em que vivem; nem é indústria em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação.

Por esse viés, a cultura torna-se indústria, e o espírito passa a ser cerceado. A naturalização do indivíduo ocorre graças a diversos aspectos sociais, a partir dos quais, muitas vezes, o indivíduo aliena-se frente às imposições da indústria cultural, contra si próprio, aceitando os padrões impostos como se fossem naturais à sua cultura ou, conforme Adorno (s/d) registra no ensaio "A ideia de história natural", uma segunda natureza.

A semiformação, por sua vez, tornou-se o principal modelo de formação da consciência. Contudo, ainda que haja ilustração e certo volume de informações que auxilie no processo de formação da consciência, faz-se necessária uma teoria que analise esse processo de forma mais ampla. Em Adorno, faz-se necessário, também, atentarmos para a influência da indústria cultural no processo de emancipação humana, ou seja, para a manipulação da consciência "coisificada".

No texto "Intervenciones", Adorno (1969) trata da consciência coisificada, em diversos ensaios, com a intenção de intervir, denunciando o mundo posto pela televisão, pelas opiniões desprovidas do pensamento crítico. Contra essa forma de consciência, segundo o autor, a prática é limitada, da mesma forma que a reflexão pura, sem intervenção, pois "[c]ompor a contradição não corresponde à reflexão; impõe-se a constituição mesma do real" (ADORNO, 1969, p. 8). A produção cultural, presente na mídia, impede a reflexão por meio de uma avalanche de ideias e de informações, de maneira que tudo chega ao telespectador pronto e ele não precisa sequer analisar o conteúdo veiculado.

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adestra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.119).

Exige-se do telespectador apenas capacidade de observação, de percepção rápida, proscrevendo o pensamento crítico e reprimindo a imaginação. Dessa forma, o sujeito é violentado pela sociedade industrial. Produzem-se "[...] bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). A indústria cultural nega o estilo e impõe a imitação como algo supremo; em decorrência disso, vive-se a pseudo-individualidade. As pessoas esforçam-se mais em imitar os personagens das novelas e/ou o *glamour* representado por algumas pessoas em capas de revista do que em ter sua individualidade garantida. Ocorre, hoje, uma pseudo-substituição do individual pelo estereotipado.

O efeito harmônico isolado havia obliterado, na música, a consciência do todo formal; a cor particular na pintura, a composição pictórica; a penetração psicológica no romance, a arquitetura. A tudo isso deu fim a indústria cultural mediante a totalidade (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Freire, por sua vez, sinaliza os mesmos efeitos a partir da ação antidialógica que retira do sujeito a palavra por lhe considerar incapaz. Nesse contexto, o dominador é, por princípio, antidialógico. Busca conquistar o oprimido e usa para isso muitas formas, das mais sutis e dissimuladas, como o paternalismo, às mais duras e repressivas, como a dominação. Tal contexto tem como resultado um sujeito-objeto, um ser possuído, alienado, que vê o mundo como dado, como algo estático a que os homens devem se ajustar em vez de problematizá-lo. (FREIRE, 2018).

A invasão cultural é, assim como a manipulação, outro instrumento utilizado para a conquista das massas. Paulo Freire (2018) adverte que a invasão cultural impõe uma visão ideológica de mundo, que impede a criatividade, a originalidade e a expansão de culturas autóctones. O propósito da invasão cultural é a alienação, a dominação econômica e cultural, a desvalorização de padrões de vida da massa popular; sua intenção é moldar as culturas invadidas a novos padrões, novos modos

de vida, demonstrando que seus antigos valores e formas de manifestação eram intrinsecamente inferiores aos do colonizador.

O caminho para a libertação, de acordo com a teoria freiriana, é o diálogo, a partir do qual o sujeito deve ser encorajado a problematizar sua realidade pelo questionamento, pela criação e pela crítica.

A educação libertadora só é possível pela superação da contradição educandos e educadores. É libertadora porque supera esta contradição pela ação dialógica, da problematização da realidade. Assim, pensamento e ação não são dicotomizados, não inibem o poder de criar, de atuar, de perguntar; afirma o diálogo, a crítica (SOUZA, 2001, p. 93).

O diálogo só pode ocorrer se houver amor e humildade, pelos quais os homens passem a enxergar a ignorância não apenas no outro, mas também em si próprios. No diálogo, há necessidade de reconhecer o outro a partir de sua realidade, de sua diversidade. No diálogo, não deve haver pessoas selecionadas para representar o mundo por meio de sua pronúncia, ou seja, no diálogo a contribuição do outro também deve ser aceita, pois não é possível se fechar em um ponto de vista apenas. Para que haja diálogo, é preciso acreditar nos homens, pois "sem fé nos homens, o diálogo é uma farsa" (FREIRE, 2018, p. 94).

Sobre as determinações do diálogo na obra de Freire, apoiamo-nos, além de nos escritos do próprio autor e de interlocutores próximos, nas ricas contribuições do livro de Souza (2001), "Paulo Freire: Vida e Obra", cujo eixo principal de organização é a ação dialógica, incorporando também outros princípios freirianos. Dentre os princípios ali tematizados, alguns são abordados nesta tese, a saber: libertação do oprimido, esperança e autonomia.

O conceito de dialogicidade para Paulo Freire, vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas; significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização da própria vida; um processo dialógico dá sentido aos conteúdos socialmente elaborados (SOUZA, 2001, p. 07).

Como bem indica Souza (2001), o diálogo, na perspectiva freiriana, é muito mais que a comunicação entre as pessoas; por meio do diálogo, as pessoas aprendem, tal aprendizagem é condição inerentemente humana e as leva a compreender processos mais amplos, como os de alienação, diferenças de classe social, e a atribuir significado ao que acontece na sociedade em que estão inseridas.

O diálogo é "[...] uma das matrizes em que nasce a própria democracia" (FREIRE, 2018, p. 14) e, por meio dele, seria possível superar o assistencialismo que visa domesticar o homem.

Para que haja o diálogo, primeiramente, faz-se necessária a escuta, pois ele só floresce onde é possível a troca, onde não há autarquia. Freire soube escutar os que por ele passaram, quer fossem escritores renomados, lidos e "ouvidos" por ele, quer se tratasse do educando da periferia, imerso em sua realidade de negação e impossibilidades. Souza et al. (2001, p. 8) ressaltam a importância de uma educação na qual "[...] o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender".

Em "Pedagogia da Autonomia", Freire (2018) disserta sobre a necessidade de disponibilizar-se para o diálogo no ensino. Para que isso seja possível, é preciso entender-se como inacabado: "Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei." (FREIRE, 2018, p. 135). A certeza de sua condição de inacabado leva o homem a abrir-se para o diálogo, a aceitar as diferenças. "[...] o diálogo, a partilha e a participação não eram idéias abstratas nas práticas de Paulo Freire" (SOUZA, 2001, p. 12).

Freire certamente foi o educador do "diálogo". Souza (2001) afirma que se estivermos atentos ao momento histórico vivido por Freire, certamente encontraremos em seu legado contribuições valiosas. "Uma delas, com certeza, é a importância do diálogo para qualquer projeto educativo que se diga libertador." (SOUZA, 2001, p. 36). Para Freire, o diálogo era a base da educação, ou seja, de um processo que deveria acontecer *com* o educando e não *para* ele. A educação só faz sentido para o educando se os novos conhecimentos estão articulados ao seu contexto e às suas necessidades.

O diálogo faz parte de uma educação emancipatória, para além dos ditames da indústria cultural, que o nega. Por meio do diálogo entre professores e educandos, previamente sistematizado pelo professor, no qual seja considerado o ponto de partida do educando e o professor tenha clareza dos objetivos a serem atingidos, os educadores podem propor discussões que instiguem o educando a desconstruir as falsidades postas em propagandas, filmes, letras de músicas desprovidas de conteúdo, desenhos animados que estimulam o consumismo e a

imitação, deixando a autonomia em segundo plano, novelas que pregam uma beleza fabricada, entre outras falsidades impostas pela indústria cultural. Nesse sentido, Adorno (1998) alerta para a necessidade dessa análise de maneira rigorosa, pois seria uma maneira de contribuir para o fortalecimento do ego e da autonomia.

### 3.6.6 Encontro do ser mais para a humanização e a esperança

Toda a discussão realizada até aqui me leva a um *ponto de contato* muito caro ao educador Paulo Freire – a *humanização*. A compreensão de Paulo Freire sobre a humanização do ser humano constrói-se como ontologia do ser. Ele entende que o ser humano é um ser inacabado, em processo constante de humanização, isto é, o "ser mais". Uma vez assumida a vocação dos seres humanos para um processo contínuo de humanização, por oposição, será possível descrever seu contrário, que é a desumanização do seres humanos. Entende-se que essa desumanização se faz presente na história dos seres humanos e convoca-nos a um posicionamento diante dela. Postula-se, finalmente, a necessidade da libertação dos seres humanos de sua condição de desumanizados, através da passagem da consciência ingênua a uma consciência crítica, que possibilite sua saída da condição de passividade, tornando-se sujeitos da própria história.

Tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, mas, de acordo com Freire (2018), somente a humanização é, acima de tudo, vocação humana. Vocação ora negada pela barbárie, ora afirmada quando se acredita e se tem o anseio pela liberdade, pela humanização, enfim, quando se luta em favor dos oprimidos.

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 2018, p. 99).

Humanização, para Freire, é um processo de superação do embate, do conflito entre experiências desumanizadoras e experiências humanizadoras, processo no qual nos vamos vocacionando, disponibilizando-nos e também nos engajando na luta a favor da humanização. A desumanização não é considerada, pelo educador, uma vocação do homem. Se assim fosse, nada mais nos restaria a

fazer senão adotar uma posição fatalista ou de desespero. Ainda sobre a humanização em Freire, argumenta Streck (2008): "Paulo Freire entende a humanização como um processo, no sentido de que vivemos cotidianamente a tensão entre humanização e desumanização. Ser humano é de fato um permanente tornar-se humano." (p. 16).

Humanizar-se é um ato processual e esse processo é diário e constante. Não é possível nos adaptarmos a situações desumanas. A humanização foi uma das grandes marcas desse educador brasileiro. Para Freire (2018), "a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política" (FREIRE, 2018, p. 76).

A esperança representa outra marca de Paulo Freire, que não aceitava desistir frente às dificuldades apresentadas no mundo, mas seguia sempre adiante, carregando seus sonhos, seus ideais e seu amor pelos demais homens. Sua luta esperançosa era por todos os seres humanos aos quais foram arrancadas a dignidade, a coragem para lutar e o direito de sonhar com uma vida melhor, sem opressão, sem crianças indo para as ruas por falta de escolas ou morrendo por falta de alimentação, sem desnutrição, sem a necessidade de morar em casebres que expõem seus moradores às intempéries. Paulo Freire sonhava com esse mundo "menos feio" e lutava para que fosse possível, aos oprimidos, sua organização como classe, para que fosse possível voltar a sonhar.

Em 1992, ao escrever "Pedagogia da Esperança", livro considerado um reencontro com a "Pedagogia do Oprimido", Freire foi questionado: —Como escrever um livro que fala da esperança, em um Brasil que foi tomado pela sem vergonhice? Para Freire (2018), é justamente naquele momento de desalento, de falta generalizada de respeito pelo homem, que os jovens se levantaram em protesto, exigindo "seriedade e respeito". Mas, ressalta: "Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia". E acrescenta:

<sup>[...]</sup> alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (FREIRE, 2018, p. 32).

[a] esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo (FREIRE, 1996, p. 72).

Freire (1996) considera que a esperança é inerente ao ser humano. Se ela não existe e em seu lugar há desesperança, é porque foi distorcida. Durante nossa existência, precisamos buscar a realidade na qual acreditamos, imbuídos de esperança; essa realidade histórica deve ser problematizada, não pode ser algo dado. A pobreza extrema não pode ser considerada normal; a falta de humanização, de escolarização e de direitos básicos ao ser humano também não.

Ainda que Freire seja reconhecido como educador humanista, em Adorno também percebemos claramente o desejo pelo processo de humanização no combate à racionalidade técnica, ao retorno à barbárie e ao embrutecimento das massas, como também no esforço pela conscientização dos sujeitos. Adorno e Horkheimer (1985, p. 100) registram que "[a] racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação", isto é, não humaniza, mas limita o sujeito.

Consideramos necessárias algumas reflexões a respeito da relação entre a categoria emancipação humana e a educação em Adorno e Freire, a partir da trajetória realizada nesta tese. No que se refere aos pontos em comum entre os aportes teóricos de Adorno e Freire, uma primeira convergência que deixou marcas e influenciou fortemente as obras desses pensadores foram os regimes totalitários, vivenciados por ambos. No caso de Adorno, o nazismo, enquanto no caso de Freire, a ditadura militar. No entanto, como cosmopolitas que foram, não se deixaram influenciar apenas pelo que presenciaram em seu país de origem, mas pelo que viam acontecer no mundo como um todo.

Outro ponto comum em Adorno e Freire foi a necessidade de superação da sociedade capitalista e da heteronomia imposta por ela. Visavam, portanto, à autonomia, à emancipação do sujeito. Adorno, ao falar sobre os entraves da emancipação, remete-nos à contradição social e afirma que "[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma" (ADORNO, 1995, p. 181), o que contribui para o ajustamento de pessoas, por isso a necessidade da conquista da autonomia e do pensamento não tutelado.

Entendo que o pensamento adorniano tem como foco reflexões no plano filosófico, estabelecendo diálogo com os rumos da razão no âmbito da racionalidade técnica, cuja consequência é a dominação social. A centralidade na formação social, portanto, não exclui um olhar para a educação, haja vista que a deformação social se reflete na escola.

A educação não deve modelar indivíduos, nem depositar conteúdos, mas conscientizar, para que seja possível pensar de maneira autônoma. Produzir a "consciência verdadeira", indicada por Adorno (1995), ocorre pelos esforços empenhados em prol da emancipação humana que, ao nosso ver, requer um movimento dialético em direção aos eixos apresentados: opor-se à barbárie; produzir uma "consciência verdadeira"; buscar autonomia, visto que "o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo das relações" (ADORNO, 1995, p. 67).

Em Freire, não existe um conceito de educação, mas "educações", que se dividem basicamente entre a educação bancária e a educação libertadora. A educação bancária, de acordo com Freire (2018), parte de uma relação vertical educador-educando, pautada na dissertação de conteúdos, o que dificulta a compreensão do educando, haja vista que normalmente é uma narração alheia à sua vivência. O educador, nesse formato de prática docente, torna-se o centro do processo educativo, transmitindo conteúdos totalmente desconectados da realidade do educando. A narração transforma-os em recipientes a serem preenchidos. "A prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo." (FREIRE, 2018, p. 60).

A relação que Freire estabelece com o outro transcorre sobre o solo de sua realidade. Por meio de seu método, o educador propõe primeiramente a análise do contexto e das circunstâncias em que o outro está inserido. É preciso que haja entendimento por parte do educando, por isso a educação ocorre por meio do diálogo, no qual ambas as partes podem explicitar seu ponto de vista.

O que se mostra até aqui é que há um esforço comum entre os autores rumo a uma educação emancipatória. Ambos enfrentaram as barreiras impostas por uma sociedade capitalista e, cada um a seu modo, lutou para superá-la. Tanto Adorno quanto Freire foram cidadãos do mundo, representaram muito mais que seu país de origem e, como clássicos, auxiliam-nos a pensar as questões postas na sociedade contemporânea.

#### 3.7 O NORTE: PRETENSÃO E ENCAMINHAMENTOS

Feito este percurso, sinalizo as pretensões e encaminhamentos para esta pesquisa. Proponho quatro fases distintas, ainda que interdependentes entre si. A primeira, essencialmente já construída, busca situar a pesquisadora que sou, de onde venho, para onde pretendo ir, instigada pela pesquisa que concebe a problemática em estudo. A segunda, consiste num aprofundamento teórico dos aspectos que envolvem a temática. A terceira fase, por sua vez, visa atender os objetivos que buscam realizar um diagnóstico de época, pautado nos pressupostos da Teoria Crítica. Trata-se de identificar, nas práticas discursivas, as relações de poder e critérios de verdade bem como caracterizar a construção de um Projeto Político-Pedagógico, a partir dos referenciais teóricos de uma educação emancipatória. Por fim, a quarta fase, após a construção e interpretação dos dados, há de contemplar o objetivo que demanda propor estratégias/diretrizes para o acompanhamento da construção contínua do Projeto Político-Pedagógico.

Dessa forma, desafiada a pensar sobre a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico, através das subjetividades em protagonismo na comunidade escolar, com suas experiências e histórias de vida, proponho uma profunda análise de seu conteúdo, potência e possibilidades que apontarão para resultados.

Ao concluir, postulo aqui superar os desafios e avançar, caminhando ao lado de Theodor Adorno e Paulo Freire, a fim de, inspirada por eles, assumir, em todos os espaços e momentos, atitudes vigilantes e de resistência contra quaisquer intenções, iniciativas e práticas de desumanização.

# 4 COMPONDO A CONSTELAÇÃO- ADENTRANDO O CAMPO

Para conhecer as coisas é preciso dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.

(SARAMAGO, 2001, s/p)

A compreensão do mundo exige observá-lo de diferentes ângulos. Na obra Janela da alma, José Saramago conta que costumava frequentar o Teatro da Ópera de Lisboa, famoso pelo camarote real, em cujo topo brilhava uma imponente coroa. A plateia via a coroa assim, magnífica. Já o lugar menos privilegiado de onde Saramago assistia ao espetáculo proporcionava uma vista diferente, da parte de trás da coroa, que "era oca, e tinha teias de aranha, e tinha pó" (SARAMAGO, 2001, s/p). Com essa reflexão, compreendo a importância do lugar desde onde os sujeitos veem o mundo e a partir do qual o interpretam.

Nesse sentido, o foco deste capítulo é contextualizar o retorno ao cenário da pesquisa com múltiplos olhares. Tal evento aconteceu entre fevereiro de 2020 e maio de 2021, quando foram gerados os dados. Então, na medida em que se constituiu um referencial preliminar de análise do processo vivenciado, também se compunha um relato detalhado das estratégias, instrumentos e métodos aplicados, constituindo o corpo da análise dos dados emergentes e seus resultados.

A amostragem deu-se a partir do material proveniente das observações, das Entrevistas Remotas, do Questionário e da Atividade Pedagógica. A sistematização, por sua vez, foi realizada segundo os critérios da análise de conteúdo.

As Entrevistas Remotas contemplaram 50% dos professores da rede municipal de Ensino do município de Fagundes Varela. Este percentual foi composto pelo critério "professores do ensino fundamental". A estrutura priorizou perguntas objetivas, que indicaram respostas diretas, e perguntas abertas, que permitiram declarações e depoimentos mais amplos sobre o assunto pesquisado, por meio de videoconferência, através da ferramenta Google Meet.

Os questionários foram aplicados a 10% dos núcleos familiares da rede municipal de ensino do município de Fagundes Varela. Tal percentual compôs-se a partir do critério "núcleos familiares dos alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental". Foram compostos com perguntas objetivas que indicaram respostas

diretas e com perguntas abertas que permitiam declarações e depoimentos mais amplos, por meio de questionário impresso.

Os sujeitos da pesquisa consentiram participar, sendo informados sobre as implicações do fornecimento das informações solicitadas. Para tanto, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo os professores (ANEXO II) e os núcleos familiares (ANEXO III) desta pesquisa, declarando ciência dos objetivos, das metodologias e das dinâmicas empregadas na pesquisa.

A Atividade Pedagógica foi realizada pelos alunos da turma do 5° Ano do Ensino Fundamental, em exercício domiciliar, a partir do mês de abril de 2021, observando todos os critérios sanitários devido à Pandemia COVID 19, para o momento.

Tal atividade foi realizada mediante autorização dos pais pelo Termo de Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE) (ANEXO IV) e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido – (TALE) (ANEXO V).

A partir da organização dos instrumentos de geração de dados, realizei os primeiros movimentos na busca dos insumos, porém no viés do inesperado, surge, desde dezembro de 2019, a notificação, pela República de Wuhan, Província de Hubei, na República Popular da China, de um novo tipo de coronavírus, que, até então, não havia registros de afetação de seres humanos (BRASIL, 2020b). Essa notificação epidemiológica foi transmitida à Organização Mundial de Saúde (OMS) por conta da severidade da doença, que pode cursar para síndrome respiratória aguda grave, e passou a ser nomeada de COVID-19.

Chegado o ano de 2020, muitas incertezas, inseguranças e temor em relação à vida, à saúde, à família, à organização pessoal e profissional e ao futuro como um todo.

Neste panorama, minha pesquisa, de certa forma, "paralisa". O Brasil e o mundo passam a conviver com uma nova doença infecciosa chamada de coronavírus (Covid-19). Sua transmissão acontece através de gotículas geradas pelo meio da exalação, da tosse e do espirro. Para se contaminar, basta ter contato com quem estiver infectado ou tocar em alguma superfície contaminada e passar as mãos no nariz, olhos e/ou boca.

Considerada uma crise sanitária, espalhou-se rapidamente por todos os continentes e tem imposto uma série de desafios, uma vez que afeta os diferentes setores da sociedade.

Uma das recomendações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para atenuar os impactos é o distanciamento social. Com isso, a Educação, em especial a modalidade de ensino presencial, precisou se adaptar à realidade temporária provocada pela pandemia.

O atual momento em que se vive parece inspirar-se na obra de José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira* (1995), quando descreve um inimigo invisível capaz de impedir a visão. Uma cegueira que se espalha por uma cidade de modo a causar um grande colapso na vida das pessoas e abalar as estruturas sociais. Algo que expõe as próprias deficiências e as contradições da sociedade, trazendo à tona as desigualdades do passado, as ambiguidades do presente e a preocupação com o futuro, se não houver disposição para transformá-lo.

Conforme Colomby, Salvagni e Cheron,

[...] na sutil coincidência, surge a Covid-19 que vem permitindo a difícil experiência de lidar com o medo e, por extensão, trazendo à tona esse inevitável entendimento de que temos de sobreviver, apesar da própria insignificância no mundo e da difícil experiência que vislumbramos nossa volta. (COLOMBY, SALVAGNI E CHERON, 2020, p. 30)

O cenário mundial exigiu que as escolas, em um curto espaço de tempo, buscassem mecanismos para darem continuidade ao processo de escolarização e, embora se perceba uma necessidade emergente de reencontrar a normalidade, sabe-se que o contexto exige novas formas de ensino e aprendizagem e que sejam significativas.

Conforme a situação foi se agravando, medidas sanitárias, especialmente as que previam o distanciamento social, foram sendo implementadas a níveis federal, estadual e municipal, dentre elas, interromper as aulas presenciais nas escolas brasileiras. Isto aconteceu na metade de março de 2020, impactando, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos (INEP, 2019).

Em Fagundes Varela, por orientação do DECRETO EXECUTIVO Nº 2.101 de 20 de março de 2020, as aulas foram suspensas. A partir da determinação obrigatória de isolamento social, a comunidade escolar buscou reinventar-se de

forma rápida para dar conta de um período escolar indefinido, uma vez que não há segurança no retorno à presencialidade.

Na EMEF Caminhos do Aprender, foram disponibilizadas atividades para as crianças erealizarem em casa, no formato de Aulas Programadas – Exercícios Domiciliares<sup>67</sup>.

Nessa nova realidade, o trabalho de campo, com os procedimentos metodológicos definidos e devidamente fundamentados, precisaram ser redefinidos. Diante da impossibilidade de dar continuidade aos caminhos delineados, buscaramse os caminhos possíveis. E foi assim que adaptações foram construídas ao longo do processo de validação do Projeto no Comitê de Ética durante o ano de 2020, sendo aprovado em 22 de dezembro de 2020 (ANEXO XII).

Buscando responder à questão de pesquisa: como construir o Projeto Político-Pedagógico, embasado em horizonte emancipatório, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela?, deparei-me em pensar a escola, em meio a uma pandemia que chegou nos impondo uma nova ordem, um outro ritmo. O caos se instalou. Para tentar entender este momento, fez-se necessário dialogar com sentimentos, bem como com a ciência e suas teorias e práticas que possam ajudar a encontrar um pouco de ordem no caos. Neste caso, as teorias e práticas não nos auxiliam apenas a refletir sobre o momento da pandemia, e, em especial, sobre a educação em tempos de COVID-19, mas a produzir, no contexto da educação, outras possibilidades, outros acontecimentos, outros horizontes.

O que importa agora, não é "[...] nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas" (GALLO, 2008, p. 49). Seria agora uma nova leitura crítica do mundo.

Neste cenário, a atualidade do pensamento de Paulo Freire sinaliza que "Ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não conhece" (Brandão, 2005, p.18). Para a educação, reafirma-se a busca pela superação da *consciência ingênua*<sup>68</sup> para uma consciência *crítico-reflexiva*<sup>69</sup> e,

Aulas Programas-Exercícios Domiciliares podem ser entendidos como atividades planejadas pelo/a professor/a, conforme o que está previsto no projeto político-pedagógico e no respectivo plano de ação da instituição de ensino. Dentro do planejamento escolar, essas aulas possuem requisitos que norteiam a organização das mesmas, na perspectiva de alcançar os objetivos de cada etapa/ano da Educação. (SMEC, 2020).

<sup>68</sup> Grifo nosso.

<sup>69</sup> Grifo nosso.

consequentemente, a leitura e a ação necessárias para a constituição de sujeitos que mobilizam a história e se mobilizam com ela. Portanto, as *leituras de mundo*<sup>70</sup> e as contribuições significativas de vida e para a vida, se efetivam se estiverem imbuídas da responsabilização de fazer sua opção política.

A necessidade de revisitar concepções e conceitos mobilizou a busca pela construção de um Projeto Político-Pedagógico que refletisse os anseios da comunidade local. Mais do que nunca, o período instalado parece colocar à prova a efetividade de um Projeto Político-Pedagógico verdadeiramente emancipatório.

Partindo de tal demanda, busquei uma primeira conversa com os gestores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender<sup>71</sup> a fim de obter permissão para realizar a pesquisa, visto que a necessidade de um movimento para construção de um novo Projeto Político-Pedagógico se consolidava.

Uma realidade que agora apresenta um movimento distinto de implicação para dentro do problema, dinamizando a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório em tempos de pandemia, experimentando sentimentos e tensões próprias desta realidade.

De imediato, apresento, no Quadro 12, a seguir, os envolvidos no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Caminhos do Aprender.

Quadro 12 – Sujeitos da Pesquisa

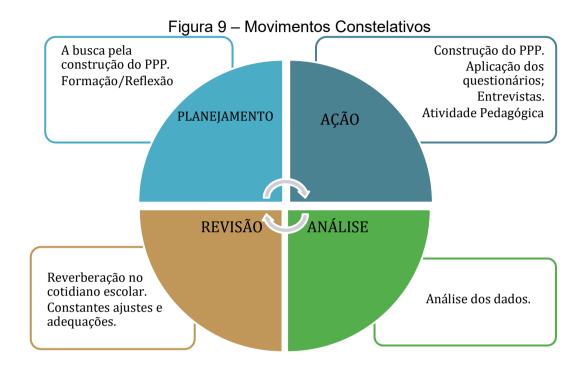
Os alunos	Crianças, adolescentes, sujeitos principais do processo educativo da escola.	
Os professores	Profissionais da Educação, imprescindíveis e responsáveis pelo processo de ensino e pela aprendizagem dos alunos.	
A equipe gestora	Profissionais responsáveis por gerir, orientar, conduzir, moderar e mobilizar todos os envolvidos com o intuito de entrelaçar os caminhos de cada um e de todos, em um alinhavo potencializador.	
Outros funcionários	Profissionais dedicados ao bem-estar de toda a comunidade escolar, muitas vezes esquecidos no que se refere ao ensino e à aprendizagem, mas potenciais parceiros no processo educativo da escola.	
Núcleos Familiares	Pessoas que confiam os filhos à escola para compartilhar sua Educação, sujeitos ocultos ou não, mas parceiros na educação das crianças e adolescentes.	
A comunidade externa	Comunidade do entorno da escola, pessoas e entidades que podem estar envolvidas direta ou indiretamente no processo educativo da instituição.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

<sup>70</sup> Grifo nosso.

<sup>71</sup> Campo da pesquisa.

Foi necessária muita criatividade envolvendo o processo de colocar as ideias em ação, um diálogo entre alguma intenção e o meio escolhido. A Figura 9, a seguir, apresenta a dinâmica da pesquisa, que tem como metodologia a pesquisa-ação:



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

#### **5 PLANEJAMENTO**

"Abramos os olhos, Não podemos, estamos cegos, disse o médico, É uma grande verdade a que diz que o pior cego foi aquele que não quis ver, Mas eu quero ver, disse a rapariga dos óculos escuros, Não será por isso que verás, a única diferença era que deixarias de ser a pior cega"

(Saramago, 2019).

# 5.1 A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) define a pretensão da escola. É, ao mesmo tempo, processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e onde se chegará.

Por ser um processo complexo, o planejamento se torna imprescindível, o ponto de partida para esta construção.

Para Vasconcellos (2000), o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. É uma mediação teórico- metodológica para a ação consciente e intencional que tem por finalidade fazer algo vir à tona, fazer acontecer, para isto é necessário estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise.

Ainda segundo Vasconcellos (2000), do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções. Segundo ele,

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p. 43)

Para o autor, conforme a citação, o planejamento tem um significado de intervenção na ação e de reflexão sobre essa ação, de modo a intervir na realidade. Sendo assim, é nesse aspecto que o ato de planejar assume uma importância conscientizadora de transformação, sem a qual não se poderia promover mudanças.

Apresento, na Figura 10, a seguir, a síntese ilustrativa do planejamento estruturado para construção do Projeto Político-Pedagógico:

Mobilização da Comunidade Sensibilização; Encontro de Estudos Escolar Definição da estrutura do documento: Elaboração do PPP Levantamento de dados: Fóruns de discussões: Sistematização do documento. Socialização do documento e aprovação; Implementação e avaliação Desenvolvimento e acompanhamento das acões: Avaliação.

Figura 10 – Etapas da construção do Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

De acordo com Paulo Freire (1991), o planejamento, para ter significado e validade, precisa de uma ação participativa. Assim, o planejamento prevê, de acordo com Freire (1991), a necessária participação do povo na escola. Paulo Freire, em sua vivência pedagógica como gestor público<sup>72</sup>, propõe uma trajetória conferindo um olhar dedicado, possível porque esperançoso, alicerçando os rumos para a educação popular democrática, impondo a razão primeira de pensar a escola na perspectiva de participação coletiva através dos conselhos escolares, porém já advertindo que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (1991, p. 16)

Administração Petista de São Paulo, em que assumiu a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo, 1989 - 1991.

Dessa forma, devemos trazer à escola a voz de quem vem à escola, porque estes deslocam para dentro dela um mundo rico em vivências e saberes, tornando a escola "como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência" (1991, p. 16). Em síntese, adentra a escola "a leitura do mundo pela leitura da palavra" 73.

No período entre fevereiro e abril de 2019, foram organizados encontros que deram início ao trabalho de construção do Projeto Político-Pedagógico. Inicialmente, pensado um cronograma, seguindo, basicamente, dois princípios: PARTICIPAÇÃO de todos - pais, alunos, funcionários, direção, pedagogos e professores - e o RETRATO fiel da realidade, dos anseios, dos sonhos e das práticas da Escola. Foi então que, em conformidade com o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 1.866 DE 17 DE JUNHO DE 2015, que prevê a necessidade de construção do Projeto Político-Pedagógico da E.M.E.F. Caminhos do Aprender, emerge a seguinte proposta: "PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGOGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CAMINHOS DO APRENDER", com o objetivo de dar continuidade à formação reflexiva, colaborativa e emancipatória para a construção do Projeto Político-Pedagógico da E.M.E.F. Caminhos do Aprender de Fagundes Varela, com olhar direcionado à construção de uma educação que responda aos anseios da comunidade. A parceria foi feita com a Universidade de Caxias do Sul – UCS, em uma proposta de estudo sistemático, desenvolvido a partir de 5 encontros com o total de 9h em 2017 e 15h em 2018, conforme expresso no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Proposição organizativa dos encontros de construção do PPP - 2017

PROPOSIÇÃO	SEQUÊNCIA DE AÇÕES	
Outubro – 3h	Revisitação da trajetória metodológica e documental no ensino municipal de Fagundes Varela - Diagnóstico	
Novembro- 3h	Grupos de estudo - Teorização, leituras e discussões	
Dezembro- 3h	Professor pesquisador/protagonista – Início da produção documental.	

Fonte: SMEC, 2017

\_

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Quadro 14 – Proposição organizativa dos encontros de construção do PPP - 2018

PROPOSIÇÃO	SEQUÊNCIA DE AÇÕES	
Maio- 3h - 07/05	Professor pesquisador/protagonista e suas relações	
Maio- 3h – 26/05	Construção do PPP com a comunidade escolar.	
Julho- 3h – 20/07	Professor pesquisador/protagonista – Imersão nos documentos Base Nacional Comum Curricular	
Setembro- 3h- 28/09	Grupos de estudo - Teorização, leituras e discussões - BNCC	
Outubro- 3h – 26/10	Professor pesquisador/protagonista – Produção documental do PPP.	

Fonte: SMEC, 2018

Para dar conta de cada encontro de construção, foi necessário realizar revisão bibliográfica, das obras de Ilma Passos e Celso Vasconcelos e o processo metodológico Qualitativo, Participativo e Gradual.

A representação da imagem da Figura 11, a seguir, a partir de sua devida autorização (ANEXO VI), retrata o momento inicial de encontro, sensibilização e partida para uma caminhada estruturante, desruptiva e significativa em busca da construção identitária, representada no PPP.

Figura 11 – Foto do primeiro encontro de construção do PPP da E.M.E.F Caminhos do Aprender



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Retomando o Quadro *Movimentos Constelativos*, ancoro o ponto de partida na *busca pela construção do PPP*, que ocorreu a partir de uma sensibilização da comunidade escolar diante do contexto. Segundo Vasconcellos (2010), o PPP está estruturado em três marcos. São eles: Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional.

#### Veiga (2008) afirma que

O Ato Situacional descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação: é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional. Implica levantar questões, tais como: • Como compreendemos a sociedade atual? • Qual é a realidade de nossa escola em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos, materiais e de recursos humanos? • Quais são os dados demográficos da região em que se situa a escola? • Quais suas características em termos de nível socioeconômicos, cultural e educacional? • Qual o papel da educação/escola nessa realidade? • O que é prioritário para a escola? • Quais as alternativas de superação das dificuldades detectadas? (VEIGA, 2008, p. 49).

Partindo de tais provocações, inicia-se a estruturação de um olhar do grupo sobre a realidade em geral: *Mundo – Brasil – Realidade local*<sup>74</sup>. É importante situar, dar o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus atores. Essa análise mais ampla da realidade no marco situacional, uma visão geral da realidade: como a vê, quais seus traços mais marcantes, qual a relação do quadro socioeconômico, político e cultural mais amplo e o cotidiano da escola. Assim, o Marco Situacional expressa a compreensão do grupo que planeja, o seu olhar sobre uma realidade mais ampla, seus traços marcantes, suas forças e fragilidades.

# 5.2 FORMAÇÃO/REFLEXÃO

Para o aspecto *Movimento Constelativo* direcionado à Formação/Reflexão, construo o relato dos aspectos relevantes dos encontros de *produção de pensamento reflexivo*<sup>75</sup>. Um ponto reconhecido no processo, possibilitado pela pesquisa-ação, uma vez que estive presente durante todo o processo de construção de cada etapa do PPP.

A elaboração de um *Pensamento Reflexivo*, tal qual proposto por John Dewey, talvez seja "a ferramenta mais útil que uma pessoa possa possuir [...] pois exige uma participação mais ativa em relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade" e, como consequência, oferece um número maior de insights com poder de generalização e maior habilidade para desenvolver e solucionar problemas (BIGGE, 1977, p. 324).

<sup>74</sup> Grifo nosso.

<sup>75</sup> Grifo nosso.

A noção de pensamento reflexivo é desenvolvida por Dewey (1979) na obra "Como pensamos", de 1910, reescrita posteriormente em 1933. Segundo o autor, o pensamento reflexivo não pode ser confundido com o curso desordenado de ideias ociosas e caóticas que passam pela mente humana. Tampouco pode ser entendido como criação ou elaborações imaginárias que mesmo tendo coerência interna ou forma lógica, em alguns casos apenas se assemelham ao pensamento reflexivo. O pensar reflexivo é aquele suscitado por um problema ou situação obscura que requer esclarecimento. Não se confunde com busca da "verdade", pois todas as suas conclusões são, para Dewey, provisórias, sujeitas a serem testadas e, se preciso, reformuladas.

O pensamento reflexivo refere-se à melhor forma de pensar com vistas à solução de um problema. É um tipo de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e direcionar-lhe o fluxo em partes sucessivas, em que cada ideia se apoia nas antecessoras e produz as seguintes. O resultado decorre de um movimento teleológico por meio de um esforço consciente e voluntário.

O pensamento reflexivo abrange duas fases bem definidas:

1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, ausente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1979, p. 22).

Portanto, o pensar reflexivo é orientado para a solução de uma dúvida ou problema, em que a natureza do problema determinará os objetivos que orientarão o processo de pensar. Os dados para a solução do problema podem ser oriundos de buscas de informações e das próprias experiências passadas.

A característica principal do pensamento reflexivo é a ação, isto é, a disposição para a investigação. Na proposição deweyana, algumas atitudes contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo: 1) espírito aberto, cuja essência está na curiosidade e na busca do novo, assim como na independência de preconceitos, de partidarismo; 2) envolvimento "de todo coração", envolvimento interessado e entusiasmo genuíno com algo; e 3) responsabilidade, que significa analisar e enfrentar as consequências do passo projetado, vislumbrar o futuro, levar o trabalho até o fim e questionar sobre a significação do que se aprende, discernindo a diferença proporcionada pelo novo conhecimento às outras crenças e ações.

Além das atitudes, existem tendências e forças inatas - como curiosidade, sugestão e ordem - que agem em todos os indivíduos normais e podem ser empregadas no exercício do pensamento reflexivo. A curiosidade é o desejo intenso de sentir, ver, ouvir, falar, experimentar algo novo ou desconhecido, revelando uma contínua atividade de investigação. Assume um caráter intelectual quando se converte em sequência de investigações interligadas, dirigindo-se para um fim, possibilitando a ampliação da experiência.

Das experiências, surgem espontaneamente as sugestões, ideias mais primitivas que, por meio da ordem - propriedade de controlar as sucessões em sequências ordenadas rumo a uma conclusão -, podem se converter em pensamento reflexivo. Dewey (1979) considera as diferenças entre o raciocínio formal e o pensamento. A matéria da lógica formal é impessoal e independe da atitude, do desejo ou da intenção de quem pensa, não possuindo vínculos com o contexto, em oposição ao pensamento que depende dos hábitos e das atitudes de cada pessoa.

Tal pensamento reflexivo brotou das provocações feitas pelo professor Científico que conduziu o processo de construção do PPP. Dentre muitas questões, apareceram as seguintes: Que significa educar hoje? Quem educamos? Quem é o educador na contemporaneidade? Para que mundo estamos formando quem educamos?



Figura 12 – Foto do quinto encontro de construção do PPP da E.M.E.F Caminhos do Aprender

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Os espaços e tempos dedicados à criação dos diálogos fomentaram o protagonismo comunitário, que tirou do silêncio vozes esquecidas, bem como, a integração de diferentes saberes e o compromisso assumido em responsabilidades compartilhadas, e isso implica um constante repensar da escola em termos de revisões conceituais sobre o papel e a função da educação. Demanda também repensar constantemente a dinâmica de ensino e aprendizagem. Essa realidade exige a todo momento a disposição em poder agir de forma consciente, nas diferentes conjunturas, especificamente no cotidiano escolar, das situações de aprendizagem que são criadas condizentes à altura do nosso tempo. Exige, sobretudo, o "olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecêla e para conhecer os mitos que enganam" (FREIRE, 1979, p. 29).

As reflexões conduziram a resgatar, na história da educação, uma das funções da escola, a qual se definiu em preparar os indivíduos para a vida em sociedade, até que se constituam como sujeitos históricos. Concordo com Dewey, em seu livro "Experiência e Educação", quando afirma que o compromisso inalterável, capilar e permanente da escola deve ser com a dignidade e o respeito pela condição humana. Ter respeito pela condição humana, segundo Freire (2002), não significa educar para a adaptação à realidade, mas sim para a capacidade de recriá-la, de transformá-la.

Esta é a razão pela qual, para nós, a 'educação como prática de liberdade' não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura: não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando ao seu meio (FREIRE, 2011, p. 78).

Desse modo, ao afirmar a escola como instituição, é preciso refletir sobre o seu lugar de instituir, de estabelecer um conjunto de regras e normas em que prevalecem os interesses coletivos e os valores incorporados ao cotidiano; portanto, um lugar de constante conflito e permanente negociação. A escola constitui-se como um lugar de múltiplas interações sociais, de estudantes com estudantes, educadores com estudantes, estudantes com gestores, gestores com educadores, famílias com estudantes, entre tantas outras interações que tecem uma complexa rede de sociabilidades, que organizam a vida coletiva e constroem a dinâmica social do ambiente escolar. Para além das interações do próprio círculo escolar, a escola se

conecta com instituições e atores sociais que fazem parte do processo educativo de uma comunidade, tais como organizações sociais, instituições religiosas, instituições governamentais nas instâncias municipal, estadual e federal, agências internacionais, entre outras, ampliando as oportunidades de reconfiguração da vida em sociedade.

O resultado desse movimento são aprendizagens acumuladas pelo grupo. Tais aprendizagens são mutáveis, portanto possíveis de se transformar a partir de novas aprendizagens. Algumas, promovidas a partir de estratégias contínuas de ações intencionais em determinada direção, voltadas para objetivos comuns que se deseja manifestar por meio de uma identidade institucional a ser constituída. Dessa forma, a democracia e a participação, em suas dimensões básicas, estruturam o processo de mobilização social, que tem o diálogo como ferramenta central, constituindo legitimidade e conduzindo negociações necessárias para o alcance dos objetivos. Conforme afirma Freire (2007, p. 52),

Reconhecer-se como 'agente de mudança' atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja o 'agente de mudança', mas um de seus agentes.

O intento que se busca são relações de parceria, processos participativos em que todos os participantes se reconheçam como protagonistas, como pertencentes a um conjunto de pessoas construtoras de uma nova forma de aprender e de relacionar em prol de sua escola com a comunidade.

#### **6 AGIR EMANCIPATÓRIO**

"Se eu voltar a ter olhos, olharei verdadeiramente os olhos dos outros, como se estivesse a ver-lhes a alma"

(SARAMAGO, 1995, p. 262).

# 6.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A busca dos significados da relação efetiva, viva e contínua da vida da escola com o PPP tem canalizado múltiplas dimensões de análise e discussões entre docentes, pensadores da Educação de diversos campos do conhecimento.

Traçado o percurso histórico, iniciaram-se as reflexões com algumas indagações: "Por que esse documento é pauta constante dos debates educacionais?"; "Por que se espera que ele seja refletido na vida real da escola e a reflita?".

Antes mesmo de iniciar apontamentos para tais embates, foram consideradas algumas definições teóricas e conceituais de atores importantíssimos envolvidos na questão: o ator Projeto; o ator Político e o ator Pedagógico.

Um quarto elemento fundamental, o *palco*, é o lugar onde esses atores se apresentam, que é reconhecido como Cultura.

O movimento de análise desses aspectos como elementos interdependentes, transversais e humanizados deu início aos trabalhos de plenária para construção do Projeto Político-Pedagógico da E.M.E.F Caminhos do Aprender.

O marco histórico do fim do regime militar e o movimento de reestruturação do Brasil abriram o caminho para se pensar em uma educação de cunho democrático, quando iniciaram-seos trabalhos de construção do PPP. Ressalta-se que a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seus artigos 205 e 206, lança as bases para implementação da gestão democrática educacional, seguindo-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/14.

Na sequência do texto, trago, inspirada nas partes que compõem o PPP, os movimentos com vistas à formulação e à efetivação de ações pedagógicas que levem em conta o contexto da escola.

Marco
Referencial

Diagnóstico

Plano de
Ação

Figura 13 – Estrutura sequencial para elaboração do PPP

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

A figura anterior ilustra em três movimentos maiores as etapas de construção do PPP: o *Marco Referencial* enfatiza a posição da escola em relação à sua identidade, visão de mundo, valores e objetivos. O *Diagnóstico* da realidade escolar identifica problemas e prevê ações de melhorias a serem realizadas. Uma terceira etapa, o *Plano de Ação* da escola, a partir das necessidades identificadas e avaliação dos resultados.

Tais etapas foram fundamentais para compreender o verdadeiro sentido do processo dialético entre o político e o pedagógico, tornando-se primordial para que o Projeto Político-Pedagógico não pudesse se concretizar num documento cheio de intenções e vazio de ações. A finalidade do texto é formar um sujeito crítico, criativo, participativo, o que se concretiza se na sua prática pedagógica do dia a dia se encontram estruturas autoritárias, currículos engessados, experiências culturais empobrecidas. De maneira oposta, é expondo essas condições, desvelando seu caráter político, que a escola, por meio de seu PPP, pode mobilizar para mudanças qualitativas.

Nesse empenho, as reflexões dissecaram as seguintes problematizações: Qual a finalidade da escola? Que sujeitos, cidadãos queremos formar? Que sociedade queremos construir? Que conhecimentos e saberes a escola irá promover? Como possibilitará a apropriação, por seus alunos, dos saberes cultural e

historicamente construídos? Que espaços participativos criará? Como estimulará, apoiará e efetivará a participação do coletivo da escola?

Problematizações dessa natureza possibilitam, segundo Veiga (2003), dois movimentos:

[...] por um lado, conhecer, explicitar e discutir concepções e valores nem sempre revelados, mas sempre presentes como orientações imiscuídas em nossas práticas cotidianas e, por outro, reconstruir essas concepções, reorientar ações, a partir do desvelamento das contradições que estão em suas origens. (VEIGA, 2003, p. 271).

Tal afirmação justifica discutir e disseminar experiências exitosas na condução de processos de elaboração do PPP, norteados pelos princípios do protagonismo e da construção coletiva.

Na sequência, apresento *capilaridades* identificadas nas reflexões e dinamizadas para as ações que visam apoiar a escola no diagnóstico das dimensões que impactam a aprendizagem. Essas dimensões foram sintetizadas em quatro eixos centrais:

- ✓ relação da escola com a comunidade;
- ✓ direito à aprendizagem;
- ✓ gestão democrática e participativa;
- ✓ fortalecimento do trabalho coletivo.

O resultado dessas discussões é usado como base para a definição de ações a serem implementadas, compondo o plano de ação da escola. A realização desse conjunto de itinerários pressupõe um papel mais ativo e o fortalecimento do trabalho coletivo na gestão da escola. Os eixos estão sumarizados conforme a Figura 13, a seguir.

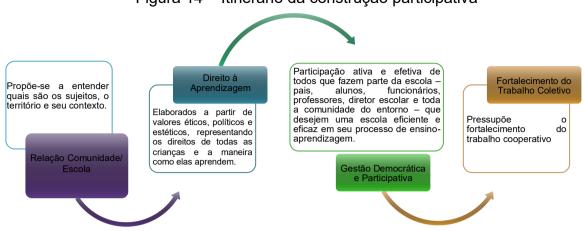


Figura 14 – Itinerário da construção participativa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Cada desdobramento reflexivo foi desenvolvido em encontros e discussões com os integrantes da comunidade escolar, a fim de construir uma imagem coerente e precisa da realidade, uma vez que, conforme o Professor Científico, "Ao mesmo tempo que somos produtos, nós somos origem da Cultura. Portanto, que tipo de ser humano nós queremos formar?"

Para ele, "a educação não pode ser o berço do preconceito." Evidentemente, "apostamos" na educação como a real possibilidade (mas não a única) para suscitar processos de humanização, pois sem educação autenticamente verdadeira, isto é, que prime pela formação e não pelo treinamento, é muito custoso romper e superar processos desumanizantes.

O sentido da educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante. No entanto, essa condição humana não exclui outra possibilidade, que consiste em Ser-Menos: "A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção" (FREIRE, 1994, p. 184). Devido a essa contingência, o fazer educativo pode constituir-se num fazer incoerente.

Um novo elemento trazido pelo professor Científico é que "o PPP atualizado vai ao encontro do que traz a BNCC"<sup>76</sup>. Esse documento é de caráter normativo e

-

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> Base Nacional Comum Curricular.

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Afirma o compromisso com a educação integral, referindo-se

"[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas" (BRASIL, 2017, p. 17).

De certa forma, o grupo apontou que os projetos desenvolvidos na escola são calcados na visão interacionista voltada ao progresso da criança, respeitando o tempo e sabendo que cada uma delas tem o seu próprio desenvolvimento e suas próprias fases. O Professor Científico ressaltou as palavras de Freire quando diz que o ser humano é uma possibilidade. Ou seja, apostar na educação é apostar no ser humano como possibilidade.

Nesta linha de pensamento, o grupo, orientado pelo Professor Científico, construiu e registrou uma síntese de seu olhar para as perspectivas da realidade e apresentam-se no Quadro 14, a seguir:

Quadro 15 - Olhar para as perspectivas da realidade

(continua)

#### Que mundo vivemos?

Vivemos em contextos de globalização, no qual o capitalismo conduz o mercado. As consequências evidenciam-se através de desigualdades sociais, preconceito, discriminação, conferindo a ideia de um mundo excludente, competitivo e desumano. Este mundo está em constantes transformações, onde as tecnologias ganham mais espaço. A escola deve se reorganizar pedagogicamente para acompanhar as mudanças.

#### Que sociedade temos e que sociedade queremos?

A sociedade apresenta-se diversificada culturalmente, porém intolerante, preconceituosa, individualista, consumista e classista. Com valores esquecidos. Queremos uma sociedade unida, com objetivos a alcançar o sucesso e o bemestar. Uma sociedade reflexiva, que resgate seus valores. Mais justa e igualitária, democrática, ética, comprometida, solidária, respeitosa e humana.

(conclusão)

### Que seres humanos queremos formar?

Inteligentes, críticos, pensantes, espirituosos, dinâmicos, autênticos, inovadores, que façam a diferença na sociedade para a sua realização. Protagonista, tendo expressão, identidade, autonomia e inteligência afetiva. Cidadãos responsáveis, com valores e mente aberta. Seres reflexivos capazes de adaptar-se e posicionar-se diante das necessidades do dia a dia. Emancipado, autônomo, crítico, responsável, transformador.

#### Qual a concepção de escola queremos assumir?

Escola formada por profissionais comprometidos com a construção do saber coletivo. Escola aberta: pessoas, ideias, diálogo, projetos... pautada na realidade local pela prática dialógica. Comprometida com a Pedagogia de Projetos, que ao evoluir não perca a sua essência. Com profundo respeito à diversidade.

Uma escola que crie, inove, ouse, faça a diferença, porém que não se distancie de sua missão de ensinar e aprender. Com uma equipe unida na suas diferentes opiniões. Humanista, com incentivo à pesquisa. Que possa ter a inteligência como foco primário, sem deixar de lado o carinho, a amorosidade e as boas relações sociais. Que traga a família como parceira nos mesmos objetivos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

Tais visões serviram de componentes para o documento e, conforme análise foram essenciais à discussão, atendendo como referências ao PPP. Os elementos propõem interrelações para dar sentido ao que se deseja promover.

Na sequência, apresento uma ordem de ações pontuais, trilhadas em um percurso que representou o caminho de constituição do Projeto Político-Pedagógico:

# 1ª Ação: Levantamento dos saberes da equipe escolar sobre o que é o Projeto Político-Pedagógico e das experiências pessoais da equipe em trabalhos colaborativos

Descobriu-se que parte do grupo desconhecia do que se tratava ou desqualificava o valor norteador do documento para um ideal educativo que explicite o que, o como e o para que educar tornando-se, consequentemente, um orientador para a tomada de decisões no âmbito escolar.

# 2ª Ação: Ampliação das referências para constituição do Projeto Político-Pedagógico: leitura de textos e documentos.

Desde os primeiros encontros, o Professor Científico foi mobilizador para a

busca de um referencial que refletisse o documento em um caráter teórico de profunda reflexão e que trouxesse a realidade da comunidade escolar. Uma das sugestões foi o texto "Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática", de Fernando Becker (2017), o qual apresenta uma aproximação entre Piaget e Freire sob o ponto de vista de uma teoria explicativa do processo de aprendizagem.

A preocupação do Professor Científico foi motivar para que o grupo pudesse pensar processos de aprendizagem como possibilidades abertas pelo desenvolvimento – cognitivo, afetivo e moral –, mantendo no horizonte a preocupação com uma educação adequada à incerteza dos tempos atuais; educação para a autonomia, a cooperação e a cidadania.

Trazer Becker (2017) exige descer às raízes epistemológicas do pensamento dos dois autores, pois é lá que se encontra seu construtivismo interacionista, dialógico, cooperativo, inventivo e produtor de novidade. Para o autor, Freire e Piaget concebem que

[...] o ser humano se constrói afetiva, cognitiva, moral e socialmente. Ao agir sobre o meio, físico ou social, assimilando-o, o sujeito se transforma para conseguir responder aos desafios desse meio. Ao transformar-se, cria as condições para continuar a transformar o meio; volta a assimilar o meio, agora transformado, e transforma-se mais ainda em função das diferenças que construiu em si mesmo e das transformações que executou no meio; e assim indefinidamente. (BECKER, 2017, p. 7)

O que se observou durante a interação com esse texto foi que os profissionais perceberam uma direção metodológica de transformar a prática em experiência ou em práxis – tensão dinâmica entre teoria e prática – para reconstruir o mundo em que vivemos; para criar, conforme Freire (1978), "um mundo em que seja menos difícil amar".

Sendo enfático, Professor Científico defendeu que "não sejamos míopes ao construir o conhecimento, manter o foco em alguns teóricos que trazem a realidade" e ofereceu um novo texto para discussão: "A leitura do mundo e a leitura da palavra" de Ana Maria Araújo Freire (2015), conforme o qual, pelas lentes Freirianas, antes de um sujeito ser alfabetizado e aprender a decodificar, ele já saberia ler a vida. Um texto exponencial de profunda reflexão para os professores.

## 3ª Ação: Levantamento e análise de dados da escola

Esta ação corresponte à necessidade de fazer um levantamento de informações, tais como contexto histórico, caracterização da comunidade escolar e indicadores educacionais da unidade. Esses conteúdos serviriam para, adiante, definir as prioridades a serem contempladas no PPP. Algumas etapas foram elencadas, a partir de textos de Ilma Passos Alencastro Veiga, que defende "a escola como o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos" (1998, p.1). Para a pesquisadora, é fundamental que a escola assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Segue a configuração das etapas:

- 1. fazer a contextualização histórica da comunidade;
- 2. realizar o levantamento do histórico da escola;
- 3. caracterizar a comunidade escolar; e
- 4. apresentar o diagnóstico a partir dos indicadores de acesso, fluxo e aprendizagem.

Essa ação promoveu o entendimento do projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão sobre seu cotidiano e que para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

#### 3ª Ação: Socialização dos resultados do levantamento das informações

Os levantamentos realizados foram apresentados ao grupo. Emergiu o entusiasmo em conhecer mais sobre o contexto histórico da Instituição. Muitos profissionais desconhecem a caminhada da escola, assim como toda a comunidade escolar. Foi levantada a possibilidade de promover um evento em que se pudesse apresentar a toda a comunidade tais informações de caráter identitário.

Alguns meses depois, foi realizada a festa da Escola, em comemoração aos cem anos desde a primeira instituição escolar estar atendendo no município de Fagundes Varela. Na ocasião, foram elaborados painéis, os quais se encontram no Anexo I com cada "escolinha" que fez parte da história até chegar à E.M.E.F.

Caminhos do Aprender. Eles avaliaram que o processo ainda estava concentrado em poucos envolvidos e, portanto, era necessário agregar mais pessoas ao grupo para dar continuidade à elaboração do PPP. Afinal, sabiam que o compromisso com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos é responsabilidade de toda a comunidade, ainda que os integrantes tenham papéis diferentes.

#### 5ª Ação: Envolvimento e participação da comunidade externa

A comunidade escolar foi convidada para uma reunião com o propósito de sensibilizá-los para o processo de elaboração do PPP da escola e incentivar sua participação. Os membros da equipe escolar também estiveram presentes.

A direção da escola comentou que, para assegurar o direito à Educação, a elaboração do seu PPP é um excelente passo. Explicou por que o documento é "Projeto", "Político" e "Pedagógico" e ressaltou a importância da participação de todos no processo para a melhoria da qualidade da Educação. Os resultados da construção até o momento foram apresentados – diagnóstico de realidade e contexto histórico.

#### 6ª Ação: Elaboração e validação da redação do texto do PPP

O processo de redação do PPP seguiu um cronograma e, em algumas reuniões pedagógicas, essa foi a principal tarefa executada. Foram construídas pequenas comissões que analisaram partes do documento e depois, foi criado um fórum de discussões e alinhamentos.

Os resultados foram apresentados em uma plenária final. Após, as produções escritas foram disponibilizadas em ambiente virtual para que todos tivessem acesso a toda a produção e pudessem contribuir com a redação final.

Posteriormente, o texto foi enviado ao Conselho Escolar e os participantes ficaram de validá-lo e comunicá-lo aos segmentos representativos. Realizou-se uma última reunião, na qual foram apresentadas impressões e esclarecidas as dúvidas, de modo a avaliar a versão final do PPP antes da impressão e do evento de divulgação para a comunidade escolar e equipe técnica da Secretaria de Educação.

#### 7ª Ação: Divulgação da versão final

Foi realizado um evento final para divulgar o Projeto Político-Pedagógico a toda a comunidade escolar. Tal evento aconteceu em dezembro de 2018.

Foi preparada uma exposição com fotos tiradas durante o processo de elaboração do PPP e afixadas algumas citações do documento nos murais da escola

## 8ª Ação (PERMANENTE): O PPP no dia a dia da escola

Ao registrar e tornar públicas essas ações, os sujeitos que as concebem dão o caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalece o coletivo da comunidade escolar, que está preocupada com o que fazem diariamente no cotidiano da instituição.

Quando a comunidade tem a oportunidade de participar efetivamente, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo. Entretanto, o que mantém o grupo unido depois que passa o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo, divulgação e envolvimento da comunidade nas atuações do cotidiano escolar.

Quadro 16: Encontros e formações

DESCRIÇÃO	QUANTITATIVO
Número de eventos coordenados pelo Prof. Científico	10
Reunião com professores	8
Reuniões com toda a comunidade escolar	4
Fóruns de debates e plenária	4
Comissões de análise do documento	8
NÚMERO DE PARTICIPANTES EM CADA FASE	
Formação continuada	65
Encontro de comissões	54
Sistematização do documento	59
Apresentação à Comunidade	334

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

## 7 ANÁLISE

Para o exame das temáticas e palavras extraídas do material selecionado, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011). Tal método integra um conjunto de técnicas que possibilitam, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2011).

Com relação ao processo de análise de conteúdo, Bardin (2011) apresenta três etapas, descritas a seguir: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

- a) Fase de pré-análise: é feita uma leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato com o conteúdo dos diários e postagens realizadas, buscando identificar e organizar as categorias de análise. Essa escolha foi realizada com base nas seguintes regras, apontadas pela autora como de grande importância:
  - 1º Exaustividade: consideração de todos os elementos presentes no conteúdo dos diários e postagens no blog;
  - 2º Representatividade: seleção dos elementos presentes nos conteúdos representativos em relação ao que se propõe investigar. É necessário priorizar aqueles que têm maior significado e consistência em relação aos objetivos do estudo;
  - 3º Homogeneidade: os conteúdos dos instrumentos precisam ser agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática;
  - 4º Pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.
- b) Fase de exploração: são estabelecidas as unidades de registro e a definição das categorias. Optamos por utilizar como unidade de registro a frequência de palavras e o tema, por ser considerada por Bardin (2011) a mais adequada para o tipo de estudo proposto. Franco (2005, p. 39) reafirma essa ideia, destacando que essa unidade de registro é a mais indicada para ser utilizada em estudos que envolvam "[...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças";

De acordo com Stake (1998, p. 32),

cada tema pode demonstrar que tem vida própria, e exigir uma atenção cada vez maior, à medida que vai adquirindo complexidade e interesse". É importante, ainda, segundo o autor, prestar atenção à tensão existente entre o caso e os temas emergentes, pois existe, "no trabalho de estudo de casos, uma tensão pertinaz entre o caso e os temas [...] (STAKE, 1998, p. 32).

A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), "[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos".

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: o autor chama a atenção para a compreensão da fase da interpretação. Para Stake (1998, p. 67), "analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, bem como às sínteses finais. A análise essencialmente significa pôr algo à parte". Já Fox (1981, p. 731), ao se referir à análise de conteúdo para fazer inferência, afirma:

A terceira função para a qual se pode utilizar a análise de conteúdo é com o objetivo de obter uma base que permita saber algo acerca das intenções ou das motivações do sujeito. Este uso de análises de conteúdos nos leva ao nível latente, no qual nos interessa aquilo que a resposta implica, ou o que se deduz dela; não o que diz.

Na a geração de dados, é importante o uso de diferentes instrumentos para dar suporte à investigação e articulado aos processos de imersão teórica dá-se respaldo à rigorosidade da pesquisa.

#### 7.1 DOS INSTRUMENTOS

#### 7.1.1 Entrevistas Remotas

Nessa etapa, realizei Entrevistas Remotas com 50% dos professores da Escola. A estrutura priorizou perguntas objetivas, que indicam respostas diretas, e perguntas abertas, que permitem declarações e depoimentos mais amplos sobre o assunto que está sendo pesquisado, por meio de videoconferência, através da ferramenta Google Meet. A orientação da entrevista encontra-se na íntegra no ANEXO IX.

No caso da pesquisa em questão, a representatividade do grupo investigado se deu por critérios qualitativos, com suporte de análise quantitativa. Assim, a ênfase se concentrou na qualidade das informações obtidas e não na quantidade, quando se considera toda a população que, de alguma forma, encontra-se envolvida no objeto da pesquisa. Para Thiollent, essa forma de selecionar os indivíduos "infringe o princípio da aleatoriedade que, em geral, é considerado como condição da objetividade" (2002, p. 62).

Pelo critério da quantidade, observa o autor, qualquer unidade da população pode ser selecionada para a entrevista, sendo que é atribuído o mesmo valor para todas as informações obtidas. Optando pelo critério da qualidade, as escolhas são intencionais e as informações colhidas têm relevância de acordo com o contexto, ou seja, considera-se o grau de ligação do participante com o objeto que se está investigando. Dessa forma, alguns dados terão relevância diferenciada, sobrepondose a outros menos significativos.

Thiollent observa, ainda, que quando o pesquisador se guia pelo princípio da intencionalidade, ele corre o risco de se deparar com "distorções relacionadas com as preferências individuais" (2002, p. 62) do entrevistado. Em contrapartida, "as ideias de uma minoria podem se tornar expressivamente mais relevantes do que a aparente 'ausência' de ideias, ou opiniões da maioria" (2002, p. 63).

Sobre a teoria das hipóteses, Thiollent afirma:

A hipótese é norteadora da pesquisa; sob forma de diretriz, ela desempenha a função de orientar o questionamento e buscar as informações relevantes. Sua comprovação permanece aberta à argumentação e ao diálogo entre interlocutores, com cotejo dos diferentes saberes (2002, p. 99).

É evidente a dificuldade de romper com costumes e práticas que permeiam e sustentam a educação há décadas. Existe muita resistência e pouco interesse pela quebra de cultura e pela mudança de hábitos e posturas dos profissionais que atuam nas escolas. Isso leva a crer que ainda há uma enorme distância entre o que a lei propõe e o que, de fato, se evidencia na prática. Os comentários tecidos foram muito importantes para a análise da escola investigada.

#### 7.1.2 Questionário

Também como instrumento de investigação foi aplicado um questionário, na modalidade formulário, para 10% dos núcleos familiares da rede municipal de Ensino do município de Fagundes Varela. Foram compostos com perguntas objetivas, que indicam respostas diretas, e com perguntas abertas, que permitem declarações e depoimentos mais amplos sobre o assunto que está sendo pesquisado, por meio de questionário impresso. (ANEXO X )

Esse instrumento de pesquisa propicia que o indivíduo responda com mais seriedade às questões propostas, pois não se geram dados que permitam identificá-lo. Com o questionário contendo questões discursivas, objetivou-se ter informações mais complexas para análise, por abrir espaço para considerações que não poderiam ser realizadas em perguntas objetivas.

#### 7.1.3 Atividade Pedagógica

A Atividade Pedagógica foi realizada com uma turma do 5° Ano do Ensino Fundamental, a partir do mês de março de 2021, em atividade remota, observando os critérios sanitários devido à Pandemia COVID 19, para o momento.

Na atividade de registro escrito e desenhos, os alunos responderam à seguinte proposta: "Para construir a escola dos seus sonhos!" (ANEXO XI)

Tal atividade foi realizada e, após, utilizada para análise, mediante autorização dos pais através do TCLE e dos alunos por meio TALE, documentos respectivamente disponíveis nos Anexos IV e V desta pesquisa.

# 7.2 GERAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.

(MINAYO, 2012, p. 622).

É chegado o momento em que o desenho de pesquisa direciona para as seguintes ações: imersão inicial e profunda no ambiente, permanência no campo, geração e análise de dados. Tal procedimento sustenta a seleção da amostra e a confecção dos instrumentos a serem aplicados para o registro dos dados a gerar.

O tratamento dos achados foi realizado utilizando-se os princípios da análise de conteúdo, organizando as informações em categorias temáticas (BARDIN, 1977; MINAYO, 2004).

## **8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

A imersão nos dados gerados das entrevistas remotas proporcionou um vasto material para análise. Essa condição possibilitou a organização de categorias oriundas de opiniões, comentários e frases mais relevantes. Delas emergiram as seguintes categorias e subcategorias embasadas em aspectos conceituais e epistemológicos:

Quadro 17 - Categorias e Subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
	Homem; Educando; Educador
4.1 Identificação e Análise de Crenças	Sociedade; Conhecimento; Educação
	Infância; Escola
	Profissionais abertos à mudança
42. Construir a Escola dos sonhos/ <i>Inédito Viável</i>	Acolhimento
	Valorização da cultura local

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

# 8.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CRENÇAS

Uma das atividades realizadas trouxe à tona as principais concepções que estruturam o cotidiano escolar, pelo olhar do grupo de docentes. A pretensão foi identificar elementos teóricos que sinalizem para novos horizontes diante de determinados conceitos. O ato de conceituar, nesta proposta, sugere ultrapassar a ideia simplista relacionada apenas à verbalização de características de um termo. A intenção foi detectar crenças no cotidiano escolar e, a partir de então, serem profundamente analisadas, consistindo em abstrair as peculiaridades essenciais, estabelecendo discriminações, relações e representações até chegar a um nível de compreensão.

A categoria proposta comporta uma análise inicial que remete a duas perspectivas. Na primeira, revelar crenças do grupo de professores. A segunda é, a partir dessas crenças, entender em que(m) esses se baseiam e revelam suas práxis.

Valho-me de pressupostos educacionais freirianos, construídos na perspectiva centrada no processo de humanização do ser humano, pois nele reside

o fundamento do processo educativo. Nessa dinâmica, compreendo que refletir sobre as concepções inerentes ao contexto em que esse sujeito convive, então [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. (FREIRE, 1979, p. 27).

Em outras palavras, para que ocorra uma práxis pedagógica que contribua realmente para a emancipação e a libertação, tanto do educando quanto do educador, é necessário pensar as implicações que se encontram não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também, em todo contexto de valores, conceitos e crenças que envolvem o processo de educar.

Propor-se a refletir sobre as próprias concepções torna-se elementar, quando o grupo de professores, antes mesmo de pretender constituir um Projeto Político-Pedagógico, avalia suas crenças, as quais são fortes indicadores de como agem.

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Richards e Lockart (1998) afirmam que as crenças dos professores são um reflexo do que sabem e creem e, junto com os processos de pensamento, constituem a base que guia as suas ações em sala de aula; constituem as crenças do professor suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a escolha das estratégias de ensino até como irá avaliar os alunos.

Embora não seja sistemática a relação crença e ação, "esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente" (COELHO, 2006, p. 128), ambas se influenciam.

Nesse sentido, o viés contextualizado e o caráter social das crenças podem ser observados no Quadro 16, a seguir, que apresenta definições de pesquisadores sobre o tema.

Quadro 18 - Crença e contexto: algumas definições

Autoroo	Quadro 10 - Orença e contexto, algumas delinições	
Autores	Definições	
Barcelos (2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são 'socialmente construídas' sobre 'experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca".	
Barcelos (2006)	É uma forma de pensamento, de construção da realidade, "maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação" (p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.	
Coelho (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.	
Garbuio (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não, construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.	
Arantes (2008)	Consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.	
Santos (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.	
Barcelos e Kalaja (2011)	Produtos sociais, históricos e também políticos, conectados a contextos micro e macropolíticos.	
Batista (2013)	Ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.	
Ferreira (2015)	O conjunto de princípios articulados consciente ou inconscientemente a partir de variáveis internas e externas ao sujeito, os quais regem o pensamento e, muitas vezes, também a forma como os indivíduos agem em sociedade. São, portanto, exatamente as convicções nas quais professores e alunos encontram respaldo, muitas vezes mecânico e exânime, para o seu proceder dentro e fora de sala de aula.	
Vieira (2016)	Consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto.	

Fonte: AVILA (2018).

É importante que haja espaço e oportunidade para professores se desafiarem e se questionarem sobre suas crenças, para que assim possam surgir "momentos catalisadores de reflexão", ou seja, "gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer" (BARCELOS, 2006, p. 26).

De todo modo, ao elevar ao nível de consciência e de compreensão os préconceitos de um grupo, é possível fazer emergir uma primeira versão de constelação em torno do tema proposto, indicando quais os caminhos trilhar para ampliá-la e chegar mais próximo da proposta de Adorno de atingir um conhecimento mais fidedigno do objeto através do "conhecimento do processo que ele acumula em si". (ADORNO, 2009, p. 142)

Ao mobilizar um grupo de professores da instituição para o que pensam sobre Homem; Educando; Educadorç Sociedade; Conhecimento; Educação Infância; Escola, foi possível apresentar uma síntese de conceitos. No Quadro 17, a seguir, apresento o juízo do grupo de professores acerca das crenças de *Homem, Educação* e *Sociedade*:

Quadro 19 - Conceitos de Homem, Educação e Sociedade pelo grupo de professores

Homem	Educação	Sociedade
Um ser em constante busca	Base da sociedade para seu desenvolvimento e evolução;	Espaço de direitos, oportunidades e deveres em que os homens vivem e atuam coletivamente, para sua própria evolução;  Ambiente onde o homem se relaciona, trabalha, expõe seu crescimento;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Ao identificar as crenças de *Homem, Educação* e *Sociedade*, a pretensão foi problematizar os fundamentos que embasam uma possível *práxis pedagógica*, o que sustenta e dá base ao fazer pedagógico na Instituição, campo desta pesquisa. Portanto, entender escolhas, decisões e divergências que envolvem sua teoria e prática.

A ideia concebida pelo grupo de que o *homem* é "*um ser em constante busca*" revela fundamentos da concepção freiriana, que parte da compreensão do ser humano como um ser inacabado, um ser em processo constante de autoconstrução e que se faz presente no mundo. Freire aponta as possíveis relações entre o ser humano e o mundo no qual ele se estabelece:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos

como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Por ser a educação uma prática construtora do humano, educar, para Freire, é humanizar. Portanto, a concepção de homem na perspectiva de um devir, que está num constante processo de constituir-se, demanda uma educação que corresponda a essa expectativa, isto é, uma *Pedagogia da Esperança*<sup>77</sup>.

A partir dessa perspectiva, é possível perceber a compreensão do grupo em relação ao "humano" como estando em um processo constante de aprendência<sup>78</sup>, que ultrapassa os domínios restritos da Escola. Neste viés, o aprender do ser humano, segundo Trocmé-Fabre (2010), não é fruto da ação de dar e receber um saber, o qual é considerado como uma entidade externa a nós. "Aprender é um processo de criação de laços em nossa vida mental, afetiva, sensoriomotora, neurológica. Esses laços são, fundamentalmente, complexos, transitórios, adaptáveis, dinâmicos e eurísticos." (TROCMÉ-FABRE, 2010, p. 28).

Considerando tal compreensão, tem-se, portanto, na crença da Educação como sendo a "base da sociedade para seu desenvolvimento e evolução", a necessidade de ruptura com a ideia de uma realidade em que a aprendizagem na instituição escolar venha a se concretizar por sua redução aos produtos, resultados, conclusões, sem compreender o valor determinante dos processos, a nossa trajetória de humanos e que os resultados são sempre provisórios e cambiáveis.

Ao considerar, a partir da educação, uma sociedade que oferece "espaço de direitos, oportunidades e deveres em que os homens vivem e atuam coletivamente, para sua própria evolução", torna-se eminente o diálogo sobre uma "educação para o pensar autônomo"(ADORNO, 1998), como meio pelo qual o sujeito deixa o estado de menoridade e busca uma possível emancipação, sendo que esse processo se

.

Obra de Paulo Freire que recupera da história vivida os temas suscitados pela Pedagogia do Oprimido e que permanecem como núcleo de debates sociais e educacionais. O livro desvenda as tramas que envolveram vida, ideias e processos sociais, mostra a tragédia das discriminações, a extensão das opressões e o drama dos que lutaram. A obra é também um testemunho de vigor de parte de uma geração na qual a opressão não prosperou, permitindo a ela extrair das perseguições a coragem permanente de trabalhar a transformação social. As memórias da Pedagogia do Oprimido transformaram-se na denúncia de quantas máscaras a opressão usa e recupera, o esforço silente e generoso de muitos que, no mundo todo, não permitem que a esperança se acabe.

Como Assmann (1998) tem caracterizado o estado de aprendizagem em que os homens estão a todo instante a buscar soluções para os mais variados problemas, um constante estado de alerta em que está em jogo a preservação de nossa espécie.

desenvolve pela incorporação da cultura, que pode evitar a semiformação que participa da condução da sociedade à barbárie. A autonomia em Adorno (1998) é parte de uma educação para a emancipação humana, que só poderá concretizar-se por meio da resistência ao que a sociedade impõe.

A compreensão de sociedade como "espaço de direitos" remete ao pensamento miltoniano de que, para haver uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, é necessário um território<sup>79</sup>. Para Milton Santos,

o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico. (SANTOS, 2005, p. 5)

Como é possível notar, o conceito de sociedade designa uma relação permanente de sujeitos e lugares como espaço do acontecer. Não há como pensar a sociedade como algo absoluto para além dos sujeitos ou independente deles. Da mesma forma, a sociedade não é uma soma ou aglomerado de sujeitos. O que existe é uma interação recíproca entre os sujeitos e uma objetividade. (ADORNO, 2008a). Desse modo, seria difícil compreender o sujeito como algo isolado do papel social que ele representa:

Decerto, não se pode traçar uma divisão tão simples entre as pessoas em si e seus assim chamados papéis sociais. Estes penetram profundamente nas próprias características das pessoas, em sua constituição íntima (ADORNO, 2009, p. 62).

Paulo Freire diz que "não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade" (1975, p. 30). Reconhece a presença do oprimido e do opressor, ao que convida-nos a essa libertação, inicialmente pela libertação do opressor que reside em cada um, para então conseguirmos pela marcha popular libertar todos os homens.

O sentido último que Freire expressa em sua proposta pedagógica, que implica um novo projeto de sociedade, é a humanização da espécie humana como

\_

<sup>79</sup> Leia-se "espaço"

um todo, que deve ser materializada na dignidade da vida concreta das pessoas a partir da superação das realidades sociais que oprimem e atrofiam o ser mais de todo e qualquer ser humano enquanto corpo consciente situado em um mundo histórico e socialmente construído.

Em síntese, é possível fazer uma leitura das crenças de Homem, Educação e Sociedade como concepções que dialogam para uma vertente que concebe uma totalidade indissociável, uma vez que a educação pode torna-se o lugar/ entrelugar de um novo tipo de humanismo que privilegia uma formação apropriada às exigências destes novos tempos.

Na sequência, apresento o Quadro 18, com as crenças do grupo docente, sujeitos da pesquisa, em relação a *Conhecimento, Educador* e *Educando*.

Quadro 20 – Conceitos de Sociedade, Conhecimento e Educação pelo grupo de professores

Conhecimento	Educador	Educando
Deve ser libertador, que favoreça o diálogo, a crítica, a tomada de decisões.  Processo que se constrói	Facilitador de situações que ofereçam à criança as condições necessárias para que possa interpretar e formar conceitos que norteiam a sociedade.	Um sujeito que pensa, sente, possui desejos, sonhos, realiza ações, se relaciona e possui opinião própria;
através das vivências e da troca de experiências.	Profissional em constante aprimoramento que busca, oferece, aceita, amplia, se	Um ser ativo com bagagem repleta de curiosidades e
Concentração permanente de saberes e vivências acumuladas na caminhada do ser humano.	adapta para atuar diante das necessidades de seus alunos.  Mediador de aprendizagens e conhecimentos. Um ser em constante aprendizagem.	emoções em constante evolução.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A tríade composta no quadro anterior deixa transparecer, entre outras, a concepção de *inacabamento*, uma vez que manifestam expressões como: "construção permanente, constante aprimoramento e evolução" que são intrínsecas à própria vocação para a humanização.

No escrito "Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas", Paulo Freire (2003, p. 79) diz que "[...] o conhecimento é processo

que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo". Após uma primeira leitura da crença sobre conhecimento como um "processo que se constrói através das vivências e da troca de experiências", identifica-se a visão de Freire quando singulariza o conhecimento como um processo. Esse processo envolveria ação e reflexão sobre o mundo, realizadas pelo ser humano. Paulo Freire (2003, p. 72) afirma que "[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade."

Em uma entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, em 1973, sob o título "Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire" (2003, p.111), este autor disse que "[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo." Nessa passagem, Freire acrescenta à sua definição de conhecimento a palavra "social", isto é, conhecimento não seria somente processo, mas processo social, processo que diz respeito à sociedade. Esse processo não apenas envolveria ação, mas a exigiria. Tal ação é aqui especificada: seria a ação modificadora dos humanos sobre a realidade (mundo).

Outra concepção freiriana identificada através da expressão "um ser em constante aprendizagem", para crença de Educador, revela a busca do *ser mais*, através da qual o ser humano se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela liberdade. Tal liberdade em Freire é referenciada pelo grupo através do conhecimento como "libertador, que favoreça o diálogo, a crítica, a tomada de decisões". Para este viés, busco no escrito *Educação* e esperança, a compreensão de que

[...] seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Portanto, a educação, isto é, a criação do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão humana para a transformação da realidade seria um processo constante de busca com esperança. (FREIRE, 2003, p. 52)

Em consonância com o conceito de *conhecimento*, o de *educador* e *educando* se alinham à ideia de inacabamento, quando o grupo refere que o *educador* é um "profissional que busca oferece, aceita, amplia, se adapta para atuar diante as necessidades de seus alunos; Mediador de aprendizagens e conhecimentos. Um ser em constante aprendizagem."

Mais uma vez traz a ideia de inacabamento quando afirma que educando é "um ser ativo com bagagem repleta de curiosidades e emoções em constante evolução." Em Freire (1996), tem-se a compreensão de que ensinar exige a "consciência do inacabamento e que nada do que experimentou na sua carreira docente deve necessariamente repetir-se" (p. 28). Isso quer dizer que estamos em constante evolução e cabe-nos continuar a procurar mais respostas, refletir sobre as nossas decisões sempre com a consciência de que somos seres inacabados em constante evolução.

Para concluir o mapeamento das crenças do grupo de professores, revelou-se a ideia de infância e criança, apresentadas no Quadro 19, a seguir:

Quadro 21 - Conceitos de Infância e Escola pelo grupo de professores

Quadro 21 - Conceilos de infancia e E	scola pelo grupo de professores
Infância	Escola
Os primeiros anos de vida do ser humano. É nesta fase que se constroem os primeiros conhecimentos do mundo. Quanto mais ricas as suas experiências melhor se constituirá como sujeito.  Fase importante para a construção de conceitos, personalidade, movimentos e estímulos, os quais possibilitarão reflexos futuros positivos ou não dentro do meio em que viverão.	constituídos e a reflexão/análise

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Na busca por conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à infância e à escola, forma-se uma constelação de olhares, saberes e práticas que se fazem presentes no cotidiano escolar da Caminhos do Aprender.

A oportunidade de dialogar, primeiramente sobre a infância, sinaliza que são muitas as ideias, mitos e discursos construídos sobre o tema e que acabam sendo determinantes para a prática pedagógica na instituição escolar.

Ao longo do tempo, é possível reconhecer a infância de forma homogênea, com base em conceitos preestabelecidos sobre o que é ser criança, sobre como se trabalhar com ela, sobre as expectativas que devemos ter em relação ao seu desenvolvimento, entre tantas prescrições determinantes. Isso se explicita, no discurso, quando os professores verbalizam crenças como: "é nesta fase que se

constroem os primeiros conhecimentos do mundo, ou, quando dizem que " é a fase importante para a construção de conceitos ".

As professoras reconhecem o tempo da infância como um tempo de muitas descobertas, muitas aprendizagens. O grupo aponta o desenvolvimento como um processo no qual a criança passa por fases e, progressivamente, vai se tornando "sujeito", como pode-se identificar na expressão que segue: "Fase importante para a construção de conceitos, personalidade, movimentos e estímulos, os quais possibilitarão reflexos futuros positivos ou não dentro do meio em que viverão".

Se a criança é um ser em desenvolvimento, é preciso conhecer e favorecer esse desenvolvimento. Descortinar alguns dos grandes "mitos" e "verdades" construídos sobre a infância e a criança, bem como romper com a concepção de uma criança abstrata, referida no singular, sem a distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem, e resgatar e valorizar a criança como ator social que produz e é produzida pela cultura, uma criança inventiva, criativa, rica em potencial, intérprete do mundo, protagonista de sua história, que traz consigo a marca da diversidade social e cultural. Nesse sentido, destaca-se a importância de favorecer, nos professores, a possibilidade de refletirem sobre a concepção que eles possuem acerca da criança e da infância, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações.

Por fim, sinalizo uma carga psicologizante na formação dos professores, crianças olhadas em seu desenvolvimento, a partir de fases em um idealizar uma única infância, sendo que são diferentes sujeitos, diferentes infâncias.

Na crença do grupo de professores sobre a Escola, pode-se perceber na expressão "Espaço onde se socializam conhecimentos e aprendizagens" a compreensão de sua função social de sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados, revelando uma percepção de Escola indo muito além do Espaço Físico.

Com essa perspectiva, encontro em Saviani a escola como sendo o lugar de socialização do saber sistematizado;

<sup>[...]</sup> não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2000, p. 2.).

Diante de uma realidade social perpassada por diferentes desafios e muitas possibilidades, são necessárias reflexões e diálogos para compor as práticas docentes que enfatizem um processo de humanização. Pimenta (1997) alerta que a instituição de ensino, entre outras, tem como função "[...] contribuir com o processo de humanização [...] numa perspectiva de inserção social critica e transformadora". (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.80).

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem na infância deve dialogar com a realidade do educando (FREIRE, 2018), oferecendo uma educação integral (WALON, 1975).

Pensada por este viés, a educação escolar tira o foco dos conteúdos para centrar-se nos sujeitos que estão inseridos na ação educativa, uma vez que o ato de educar é fundamentalmente humanizar (SAVATER, 2012). De certa forma, identifico novamente, na crença do grupo, o princípio de humanizar, quando revelam que escola é o "espaço que possibilita a organização dos conhecimentos já constituídos e a reflexão/análise para novas ações dentro dos saberes e incertezas presentes no dia a dia". Assim o ato de educar não está para o treinamento nem a ele se reduz. O ato de educar está para a formação. Portanto, analisar a relação dos significados de infâncias e crianças com a prática pedagógica desenvolvida na escola é, acima de tudo, priorizar o lugar que a criança ocupa em todo o contexto.

A infância reflete a própria condição humana, aquela que aponta para a incompletude do homem, para o seu eterno inacabamento. De certa forma, discutir a infância é também um modo de compreender a própria historicidade. Com esta reflexão, foi possível desencadear discussões acerca das representações e memórias de escola do próprio grupo de professores, não em um sentido saudosista, mas um convite para localizar, analisar e guardar em seu tempo e espaço. A partir de então, emergiram inquietações, como: Que memórias estamos proporcionando para que nossos educandos construam suas memórias da escola? Neste diálogo, emergiu o reconhecimento da alteridade<sup>80</sup> das crianças como fundamental na construção de uma escola e de uma pedagogia que se configure em um lugar construído *para* e com *elas*.

p. 34-35)

Para a Psicologia, alteridade se refere ao "o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego" (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: "do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro" (ABBAGNANO, 1998)

## 8.2 SOBRE CONSTRUIR A "ESCOLA DOS SONHOS" - INÉDITO VIÁVEL.

Esta categoria emergiu de uma profunda reflexão acerca da possibilidade de construção de uma escola *Inédito Viável*. Os profissionais da instituição foram convidados a expressar quais elementos seriam essenciais à projeção desta escola. É relevante ressaltar que o anonimato dos sujeitos fonte de dados da pesquisa foi mantido e a identificação dos mesmos foi feita através de pseudônimos correspondentes às constelações estelares, em uma referência metafórica à perspectiva da obra de Theodor Adorno quando propõe a categoria central referente à constelação como chave para modelos de pensamento e, como tal, garantia e fidelidade à sua utopia do conhecimento.

A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência de um sonho comum, (utopia) constitui-se em uma atitude de busca que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limites podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico.

Trata-se da compreensão acerca do desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente constituir-se numa atitude de construção permanente, "produto-produtora do inédito-viável, pois quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites [...] o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável" (FREIRE, 2018, p. 207).

A seguir apresento a análise das falas dos profissionais da instituição campo deste estudo.

Conforme Andromeda, "os profissionais que ali se encontram devem estar abertos à mudança, pesquisadores que acreditam no sonho que pode tornar-se possível. Profissionais que ultrapassem as amarras de ministrar apenas os conteúdos acadêmicos, mas que procurem se questionar sobre a essência do ser humano, as potencialidades de cada um, a importância de saber compartilhar e conviver bem"

A ideia manifestada pela expressão "profissionais abertos a mudança" apresenta princípios fundamentais da obra "Pedagogia da Autonomia", na qual Paulo Freire (2003) faz referência à formação permanente como o espaço em que o educador possa se perceber e se assumir como pesquisador.

Quando enfatiza na expressão "Profissionais que ultrapassem as amarras de ministrar apenas os conteúdos acadêmicos", revela a necessidade de transcender para uma pedagogia problematizadora, rompendo com a lógica da semiformação.

Tal discurso contém em si um desejo, porém, como transformar o discurso em ação? Uma possibilidade é mobilizar para reflexão acerca de uma escola dos sonhos, perceber a escola como um canteiro de obras, o qual consiga promover construções e reconstruções, não somente a partir dos conhecimentos já produzidos e que precisam se dar a conhecer, mas a partir de questionamentos e de perguntas, como elementos principais do mecanismo de transformação, em uma Pedagogia da Pergunta.

A pergunta pode nos retirar do lugar cômodo em que a história nos coloca. A pergunta faz com que olhemos para nós<sup>81</sup> mesmos, para o outro, para o que já se sabe, para o caminho ainda não percorrido. Por isso, metodologias mais mobilizadoras falam de problematização e de situação problema. Freire (2001) traz para prática educativa а problematização, ou seja, as perguntas problematizadoras, com a clara intenção de que o sujeito protagonista pense, argumente, faça reflexões, conheça outros pontos de vista, desconstrua algumas certezas, propondo uma compreensão ético-crítico-política dos processos.

Quando Andromeda enfatiza a necessidade de que o educador deva "se questionar sobre a essência do ser humano, as potencialidades de cada um", busco em Theodor Adorno um exame do sentido da educação na contemporaneidade como possibilidade de viabilizar a tomada de consciência da gravidade das questões humanas que afligem a sociedade.

Nenhuma educação tem sentido se não for realizada com o objetivo de impedir que a desumanização radical, aqui simbolizada pelos campos da morte<sup>82</sup>, se repita. O ser humano, capaz dos maiores horrores, é passível de educação. Apenas o desenvolvimento educativo, a reflexão profunda sobre os acontecimentos, a proposta de realização efetiva de um mundo onde tais acontecimentos não possam mais ter lugar é que *humaniza* o humano.

Ao reforçar a frase com a expressão *ultrapassem as amarras de ministrar* apenas os conteúdos acadêmicos, Andromeda se vale do pensamento adorniano de que nada serve ao ser humano a racionalidade se ela, em seu propósito, pode ser

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup> Expressa sentido do "eu" e do "coletivo".

<sup>82</sup> Leiam-se campos de concentração do antigo Regime Nazista.

manipulada para justificar injustiças e o horror. A cultura contemporânea, imersa no mundo da cultura de massa, a "consciência reificada" precisa ser desnudada em suas características próprias.

Trata-se, portanto de um processo de *conscientização*, que precisa se dar nos níveis mais profundos e diversos, onde a racionalidade seja, ela mesma, confrontada com as razões que ela possui para agir assim. Para tal, o educador, movido pelo propósito de contribuir para a construção de uma sociedade onde, na essência do ser humano se revele dentre tantas virtudes a "a importância de saber compartilhar e conviver bem", então se estará dando o primeiro passo da educação para que Auschwitz não se repita.

Por fim, é relevante a análise eminente de que o educador deva construir sua competência de conhecer e buscar conhecer sobre seu fazer. Portanto, enquanto educador, valer-se "da prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2003, p. 38).

Por sua vez, em seu discurso, Órion enfatiza que "quanto a estrutura é necessário observar espaços atrativos para que os alunos se sintam acolhidos. O profissional que ali está deve ser atualizado e disposto a aceitar propostas inovadoras, organizando projetos que possam fazer a diferença para os envolvidos, onde a vivência seja a marca para a construção dos saberes."

Na análise deste fragmento, observo que para Órion é necessário haver uma estrutura com "espaços" de acolhimento aos educandos. Quando utiliza a expressão "espaços", deixa transparecer que, para acolher, é necessário um local específico, como se acolhimento dependesse primeiramente de estrutura física.

A compreensão de "acolhimento" demanda o entendimento de outra ordem: uma prática de *escuta* e *cuidado* do outro.

Ao reportar-me ao princípio da escuta ativa, busco em Rogers (1997) a mesma referência utilizada por Barbier (2008) com a chamada "escuta sensível". Trata-se de escutar o outro para compreender o que está a dizer, evitando o quanto possível avaliar ou julgar. Para Rogers, é necessário abrir-se para esse tipo de escuta pois isso enriquece e torna mais sensível quem escuta, assim como promove a transformação do outro, isto é, de quem está sendo escutado.

A escuta acontece no contato com o outro, na disposição em se doar para que o outro possa, por meio de sua linguagem, expressar seus sentimentos,

emoções, preocupações ou necessidades, e assim compreender e organizar os pensamentos, estabelecer relações entre percepções diferentes que podem ajudá-lo a encontrar novas possibilidades diante dos contextos.

Por sua vez, o princípio do cuidado é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange para além de um momento de atenção. Representa uma postura de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 1999, p. 3).

Nessa perspectiva, enquanto acolhimento, em uma expectativa de solidariedade, o espaço ganha amplitude de sentidos e significados, podendo, assim, ressignificar e reconstruir o que for necessário. Quando o todo se sente pertencente e acolhido, as responsabilidades são compartilhadas e se fundamentam na sustentabilidade do processo.

Ao manifestar que "o profissional deve aceitar propostas inovadoras, organizando projetos que possam fazer a diferença para os envolvidos", indica a pedagogia de projetos<sup>83</sup> como prática pedagógica de uma escola dos sonhos, por ser uma metodologia centrada na formação global dos estudantes, uma vez que os processos de aprendizagem acontecem na perspectiva de pesquisa orientada.

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do educando e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

É importante lembrar que o estudo a que me atenho relaciona-se intimamente com o campo de uma pedagogia que busca se relacionar profundamente com estudos sobre as Infâncias, com a efetivação de um pensar pedagógico permeado por sensibilidades e que tire a centralidade do trabalho educativo do adulto, e que o ligue intimamente à criança que do processo faz parte. Os referenciais selecionados são os que abordam a Pedagogia de Projetos como uma possibilidade pautada na criança, no desejo que o leitor perceba de que forma esta proposta pode vir a contribuir para o exercício das crianças como sujeitos integrais, históricos e de direitos, deixando para outra oportunidade o estudo de perspectivas mais amplas acerca da Pedagogia de Projetos.

Para tal dimensão, Zaballa provoca para uma perspectiva de que, na construção de uma intencionalidade pedagógica, não estão envolvidos apenas os saberes didáticos e metodológicos, mas, sobretudo, clareza e tomada de consciência em relação às concepções, escolhas e encaminhamentos que constituem todo projeto formativo, revelando o posicionamento político-pedagógico e ideológico dos sujeitos envolvidos. Portanto, olhar para a possibilidade da "vivência ser a marca para a construção dos saberes" comunga com um encontro educativo sendo uma prática pedagógica organizada em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

No entanto, ao revelar a ideia de que "O profissional que ali está deve aceitar propostas inovadoras," é necessário observar os contextos que a expressão "aceitar" indica. Faz-se necessário compreender que, para traduzir para as possibilidades de construção de uma educação emancipatória "aceitar" não deve corresponder a "adaptar", "alienar", mas como possibilidade de abrir-se para a verdadeira consciência. A configuração alienada que a vida assume exige do pensamento uma análise rigorosa acerca do objeto sobre o qual se quer saber mais. Quando se fala em inovação, em uma perspectiva emancipatória, assume-se uma concepção para além do mercado, ou seja, em uma visão de inovação social, sustentada pelos pressupostos da economia solidária e da tecnologia social.

A presença humana no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.

Sendo assim, a expressão aceitar poderia ser substituída pelo pensar dialógico, uma proposta freiriana que se constitui na busca de um novo sentido para a vida humana. A natureza da espécie humana, para Freire (1997), está programada a partir de uma característica essencial da vida, que compreende a dialogicidade enquanto base para a construção de uma cultura amorosa, esperançosa, crítica, criativa e solidária. Esse traço é o que caracteriza a vocação ontológica do ser humano.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, tomando distância de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer. (FREIRE, 1994, p. 99).

Cruzeiro do Sul sustenta que "a estrutura da escola dos sonhos deve ser acessível para todos, com espaços que valorizam a cultura, preservem a natureza, confortáveis, aconchegantes e propícios à aprendizagem."

Somos sociais e construtores de cultura, uma vez que nossa história permitenos conhecer saberes que foram sendo construídos até os dias de hoje. Esses saberes nunca permaneceram estáticos, mas foram sendo ampliados, aprofundados, transformados, multiplicados e deram origem a novos saberes, a partir de novas configurações dos contextos.

É nesse sentido que a educação é, pois, uma prática social, resultante da constituição de tais saberes historicamente construídos e das relações de ensino e aprendizagem no tempo e no espaço. Ela é feita por uma pedagogia específica, conforme ilustra a Figura 15, a seguir.



Figura 15 – Educação enquanto prática social historicamente situada

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Ao expressar que a "estrutura da escola dos sonhos deve ser acessível para todos, com espaços que valorizam a cultura", o espaço escolar como elemento é compreendido como o conjunto que materializa nos variados ambientes a possibilidade de um "espaço sentido", espaço de consciência onde se realizam os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse momento, além de pensar nos espaços com os quais o aprendiz interage para aprender, é necessário pensar nos espaços que a escola pode oferecer e utilizar para atender às necessidades dos processos de aprender que acontecerão em seu interior e fora dele, nos espaços intra e extraescolares, como também no espaço virtual. Um espaço que não possui um território objetivo e caracteriza-se pela não presença física, ou seja, o espaço virtual propiciado pela tecnologia e intensamente reforçado pela condição imposta de distanciamento social causado pela pandemia COVID 19.

A escola de hoje está convidada a considerar que a utilização de apenas o seu espaço interno, intraescolar, para oferecer experiências de aprendizagem, não é suficiente. No entanto, na composição de seu espaço interno, assim como reforça Cruzeiro do Sul ao expressar a necessidade de espaços "confortáveis, aconchegantes e propícios à aprendizagem", precisa pensar em espaços que acolham a objetividade e a subjetividade de seus aprendizes, que promovam o desenvolvimento da memória e da imaginação, que possibilitem o autoconhecimento e o conhecimento dos outros e do mundo e que dialoguem com o espaço externo da escola e da comunidade, a fim de que o conhecimento a ser construído possa ser significativo e útil.

Por isso, para um espaço escolar tornar-se um espaço educativo, faz-se necessário que seus componentes materiais sejam adequados à proposta pedagógica.

Fênix enfatiza que "deve ser uma escola onde professores e alunos troquem naturalmente seus saberes e juntos constroem o conhecimento. Todos em uma grande família, estendendo para a sociedade uma proposta de vida em harmonia."

De certo modo, Fênix sugere a superação da barbárie, quando, ao revelar o desejo de *estender para a sociedade uma proposta de vida em harmonia,* ancora o ideal adorniano de formação humana entendida como um processo dialético e cultural compreendido pela dimensão do esclarecimento e da autonomia.

Portanto, a busca de uma sociedade de tal plenitude se dá, entre outros aspectos, por meio da emancipação, que requer uma formação integral. Porém, para alcançar tal elemento fundamental do pensamento de Adorno na busca da constituição de uma sociedade equilibrada, é necessário alcançar o esclarecimento e a autonomia.

É por isso que Adorno (1995, p. 155) defende a tese de que "[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia", requerendo pela educação, a formação para a saída do homem da sua menoridade, para o esclarecimento, a autonomia e a emancipação

Taurus enfatiza que "deve ter uma metodologia que instigue os alunos para observar a realidade que os cerca, motivando para que construam perguntas, essas movem o mundo".

Este dado trazido por Taurus apresenta o elemento da pergunta como de suma importância para que a proposta de uma escola dos sonhos seja realizada, posto que é um princípio educativo que dará suporte para que tenhamos uma educação voltada para a libertação.

Desse modo, ancoro a análise na proposta Freiriana de uma pedagogia da pergunta, que implica uma educação para liberdade, por isso é necessário relatar alguns pontos que são condições para que ocorra tal proposta.

Os pressupostos de uma pedagogia da pergunta, segundo Paulo Freire (2002), estão fundamentados na compreensão do educando como construtor ativo de significados e o conhecimento como algo inacabado, em permanente construção. Essa proposta educacional defende uma educação da pesquisa pela pergunta, que supera a educação e a pedagogia da resposta pronta, por gerar dúvidas que instigam a busca do conhecimento, através do diálogo. Sendo assim, a prática dialógica torna-se uma ação basilar no processo de ensino e aprendizagem, pois, para que ocorra a construção do conhecimento, faz-se necessário o diálogo entre os diferentes saberes, que se inicia com a curiosidade, sendo esta, em seu próprio significado, uma pergunta, "[...] e somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas" (p. 46).

Para tanto, Freire afirma que os educadores "precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante" (1990, p. 75).

Nesse sentido, as palavras empregadas em uma determinada comunidade revestem-se de significado esentido específicos para este grupo, e o educador não pode descuidar disso. Quanto mais ele entender, refletir e respeitar essas diferenças, maior será sua flexibilidade em compreender o meio no qual tais sujeitos estão inseridos e em perceber sua realidade.

Quando Taurus enfatiza que "deve ter uma metodologia que instiguem os alunos para observar a realidade que os cerca", adenso à discussão, também a crítica adorniana à escola. Para o autor, a crise da Educação é, na verdade, a crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo. Na opinião dele, o problema da Educação está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. A escola, assim, se transformou em simples instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica em prol da "semiformação".

A educação para a emancipação, para a consciência, por sua vez, de acordo com Adorno (1995), "[...] tem [...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação" (ADORNO, 1995, p. 144). A formação deve capacitar o indivíduo a orientar-se no mundo, mas ele não deve permanecer apenas nisso, para que não ocorra o ajustamento de pessoas, ou seja, a razão instrumental "coisifica" o pensamento, cerceando o esclarecimento, que se torna totalmente dispensável. O progresso do mundo, que ocorre pelo controle dos integralmente esclarecidos, deveria ocorrer de forma mais lenta, por meio de um pensamento esclarecedor, banido do processo técnico.

Em outras palavras, faz-se necessária uma profunda reflexão que atente para o aperfeiçoamento metodológico, que, por sua vez, transponha a condição de um educando espectador para um educando protagonista, mobilizado a questionar, pesquisar, centrado no aprender a pensar, a criar hipóteses e testá-las com base em seu conhecimento prévio e em suas novas descobertas.

Ursa Maior afirma que "os sujeitos que ali estão devem ter atitude, lutar por seus direitos, serem capazes de provocar mudanças positivas e significativas para a sociedade."

Esse relato manifestado por Ursa Maior remete o olhar sobre os sentidos da práxis contidos em *Pedagogia do Oprimido*, a partir da análise contextual que a obra apresenta, da relação entre opressor e oprimido e os reflexos dessas ações e

comportamentos humanos, objetivando a liberdade do povo oprimido por meio da união deste em prol das lutas coletivas através da conscientização e da necessidade de mudar a realidade.

Ursa Maior enfatiza que "os sujeitos que ali estão devem ter atitude, lutar por seus direitos, serem capazes de provocar mudanças". Nesse sentido, o primeiro capítulo de Pedagogia do Oprimido revela que a condição para que os sujeitos possam ter atitude, lutar por seus direitos, serem capazes de provocar mudanças, primeiramente necessitam ter a consciência de que o oprimido encontra-se imersa no mundo ditado pelo opressor. Dessa forma, existe uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, a hospedagem da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses, e o medo de ser livre) e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se.

Ao apoiar-me no segundo capítulo da obra, busco o elemento que considera a concepção bancária da educação como um instrumento de opressão em que o educador faz do seu educando um mero sujeito passivo. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, o conhecimento é apenas repassado aos alunos unilateralmente, os docentes são os "transmissores" do conhecimento e os educandos os "receptores":

Na visão" bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

"Ter atitude, lutar por seus direitos". Tal expressão replica a intencionalidade exposta no terceiro capítulo da obra, voltada para olhar a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, o diálogo horizontalizado necessita estar presente em todas as situações do ensino/aprendizagem, para que haja uma mediação significativa do saber, valorizando o conhecimento prévio dos sujeitos no intuito de promoção da autonomia destes como forma de reconheceremse no mundo e coletivamente transformar sua condição de oprimidos em liberdade por meios das lutas coletivas. Neste capítulo, Freire nos faz um convite a repensar as práticas pedagógicas: "Se é dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como um caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1987, p. 45)

"[...] provocar mudanças positivas e significativas para a sociedade," reflete a crítica severa à teoria da ação antidialógica<sup>84</sup> centrada na necessidade de conquista para manter o poder das práticas opressoras, latifundiárias, empresariais, governamentais, ou seja, os que detêm o poder utilizam isso como forma de superioridade para monopolizar, destituir a cultura local e introduzir a cultura do invasor, camuflando suas reais intenções, muitas vezes promovendo algumas melhorias em determinada localidade para escamotear seus verdadeiros propósitos.

No entanto, o desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente a ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica não apenas predispõe-se à mudança, mas age de forma autônoma em relação às situações-limites; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inédito-viável.

Esse inédito-viável é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis "[...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade" (FREIRE, 1987, p. 206). Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Por meio da análise desses dados correspondentes às crenças/concepções e possibilidades para uma escola dos sonhos/inédito viável, pude identificar a ideia de emancipação, uma vez que, respeitando as particularidades teóricas dos pensadores que subsidiam teoricamente esta tese e também outras leituras, identifiquei correspondência ao que traz Ambrosini (2012),

emancipação humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica na superação do

<sup>84</sup> Elemento central do quarto capitulo, onde Freire conclui o livro Pedagogia do Oprimido.

individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja resultado de uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire). (AMBROSINI, 2012, p. 13).

Conceber a conscientização enquanto ato de emancipação tem como fundamento a ação/reflexão dos indivíduos, pois ela é também um compromisso histórico-político-social, através do qual as pessoas podem assumir o papel singular de ressignificar e reconstruir o mundo dentro de uma relação dialética e dialógica consciência-realidade.

A emancipação corresponde "à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender" (ADORNO, 1995, p. 64).

Na medida em que se assume uma proposta emancipatória, essa visão de emancipação humana, anteriormente exposta, no entender deste estudo, pode servir de base para a prática pedagógica. No entanto, a construção de tal conceito pode ter outras configurações teóricas e, nesse entendimento, não está fechada, podendo ser inclusive constantemente reelaborada.

# 9 VEZ E VOZ DO NÚCLEO FAMILIAR - SEGMENTO PARCEIRO DO PROCESSO EDUCATIVO

Os questionários foram aplicados aos núcleos familiares da instituição em análise, como ferramentas que pudessem evidenciar a participação ou não desses sujeitos na construção do Projeto Político-Pedagógico. Tomamos, aqui, tal núcleo num sentido amplo, podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento.

Esta amostra constituiu-se no total de 113 sujeitos. O critério estabelecido deu-se pelo recorte de representantes dos núcleos familiares e responsáveis pelas crianças matriculadas nos primeiros anos (1° ao 5° Ano) do Ensino Fundamental.

A partir da análise dos questionários, emergiram duas categorias distintas, sendo a primeira: "expectativas em relação à escola", a qual remete às expectativas dos núcleos familiares em relação à escola, e que, por sua vez, evidenciaram três subcategorias: "cuidado, carinho, dedicação e compreensão para com as crianças; preocupação com o aprendizado das crianças e superar dificuldades."

Uma segunda categoria: "aspectos da visão pedagógica da escola que estão alinhados com os valores dos núcleos familiares", a qual direcionou para a identificação de duas subcategorias: "aprendizado e bem-estar das crianças." O Quadro 20, a seguir, apresenta a organização dos dados.

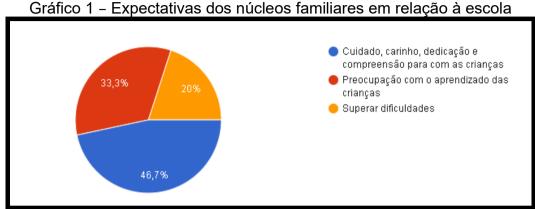
Quadro 22: Categorias de análise dos guestionários

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
5.1 Expectativas em relação à escola	Cuidado, carinho, dedicação e compreensão para com as crianças.
	Preocupação com o aprendizado das crianças.
	Superar dificuldades.
5.2 Quais aspectos da visão pedagógica da escola estão	Aprendizado.
alinhados com os valores da sua família?	Bem-estar das crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para a análise, foram consideradas as respostas a diferentes questões que compunham o instrumento de geração de dados. Os dados provenientes da primeira categoria versam sobre suas expectativas em relação à escola, as quais subdividem-se em três dimensões distintas, as quais compõem a subcategoria de

análise, conforme pode ser visto no Gráfico: Expectativas dos núcleos familiares em relação à escola, a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A tabulação ilustrada no gráfico de expectativas dos núcleos familiares em relação à escola mostrou que tais expectativas voltam-se prioritariamente para as dimensões que envolvem o afeto: 46,7% dos sujeitos entrevistados relataram aspectos como "cuidado, carinho, dedicação e compreensão para com as crianças." Em um percentual um pouco menor, 33,3% revelam a "preocupação com o aprendizado das crianças", e uma última subcategoria identificada traz 20% dos sujeitos entrevistados apontando para sua expectativa em "superar dificuldades."

Ao constatar tais percentuais, é possível perceber preocupações acerca do processo de ensino e aprendizagem, voltadas para a qualidade das formas de condução do processo educacional.

Há uma probabilidade muito grande de que o conjunto de informações geradas pode estar refletindo situações vivenciadas na pandemia provocada pelo Covid-19, quer do ponto de vista educacional, econômico, cultural ou social. Ou seja, é possível que seus efeitos apontem para novas perspectivas de conceber a vida, os valores, o educar, o relacionar-se, o produzir e consumir, ou, então, na direção de um retorno aos padrões anteriores ao evento da pandemia.

O maior percentual apresentado, o qual corresponde a 46,7%, sugere uma reflexão profunda acerca da vertente ideológica neoliberal, a qual traduz o conhecimento como uma mercadoria, ou seja, a partir da ideia de preparar o trabalhador para o trabalho simples. Em outras palavras, isso remete a pensar que os sujeitos não necessitam de muito conhecimento para exercerem suas funções.

Haddad (2016) aponta o real perfil das intenções neoliberais para a educação, desde a década de 90, colocando-a como um valor mercadológico em que o fator econômico sobrepuja o pedagógico, o que se torna um fator de distorção em relação ao pensar uma educação progressista com vistas à formação de um sujeito crítico e politicamente pensante.

De certa forma, os dados evidenciados nesta pesquisa, os quais preconizam cuidado, carinho, dedicação e compreensão no ambiente escolar sugerem contestar a dinâmica estigmatizada polo individualismo, voltado ao consumismo e ao desinteresse pelas causas públicas, produto do neoliberalismo e da lógica de mercado. Entretanto, há que se levar em conta que o locus da pesquisa foi numa instituição de Educação Infantil até o 5º ano da educação básica, podendo esta perspectiva mercadológica ir se acentuando nas séries subsequentes, ou seja, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, valho-me do pensamento de Haddad (2016), quando enfatiza que

É necessário, portanto, nessa disputa de interesses societários, criar espaços e possiblidades para sistematizar conhecimentos que são produzidos e voltados para os interesses de parcelas da sociedade que lutam por direitos e defendem os setores não hegemônicos. Essas iniciativas, ao produzirem novos estudos, geram novas demandas teóricas e metodológicas, novos valores e produtos. Configuram-se como formas de resistência, mesmo quando são propositivas. A sistematização destas práticas permite transformá-las em objetos de reflexão, produção de conhecimento e aprendizagem para toda a sociedade, realimentando novas práticas sociais. (HADDAD, 2016, p. 4)

Reconheço, para o processo desta pesquisa, que tais dados revelados podem estar encharcados pelo contexto peculiar e recente demandado pela pandemia, uma vez que o isolamento social representou uma situação de privação. Porém, conforme o conteúdo aqui apresentado é tomado como a interpretação crítica de uma experiência que, na medida do possível, a partir do seu ordenamento e reconstrução histórica, explicita a lógica do processo vivido e os fatores que intervieram no procedimento (JARA, 2006).

Precedidos da reflexão desta primeira subcategoria, os elementos que aparecem compondo a segunda subcategoria: *preocupação com o aprendizado*, demandados por 33,3% dos questionários, podem, derivados do contexto pandêmico, apontar para uma vinculação que demanda pensar a qualidade da

educação em outro gabarito, talvez a partir de novos valores, os quais superam os valores neoliberais. Ou podem estar revelando a preocupação com os "conteúdos" não aprendidos em detrimento da condição imposta pelas aulas no modelo remoto.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que não basta colocar o ensino remoto como um substituto do ensino presencial, mesmo que somente em situação emergencial, sem habilitar os professores para trabalhar nessa modalidade. Moreira, Henriques e Barros (2020) destacam que é necessário que sejam definidas políticas e sejam criados programas de formação e capacitação dos professores e demais funcionários que atuam na educação para que haja uma educação digital de qualidade. Nesse contexto, conforme Nascimento, Ramos, Melo e Castioni (2020), há uma parcela significativa dos alunos, principalmente do ensino público, que não dispõem dos recursos mínimos necessários para acompanhar atividades da modalidade remota de ensino; falta de equipamentos, falta de internet, ausência de sinal de TV e formas de garantir a permanência dos estudantes no ano escolar são algumas das dificuldades apontadas pelos autores. Nesse sentido, isso precisa ser analisado e políticas públicas são necessárias, visto que

A dificuldade em estudar durante o período da pandemia pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro. Estudantes que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação àqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto. As consequências negativas do afastamento das escolas podem ser ampliadas uma vez que, os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontram em desvantagens de oportunidades por conta de condições econômicas e sociais piores do que as de alunos com acesso ao ensino remoto. (NASCIMENTO, RAMOS, MELO E CASTIONI, p. 16, 2020)

Joye, Moreira e Rocha (2020) destacam, nesse sentido, que o processo de escolarização não poderia ficar parado enquanto perdurasse a pandemia, no entanto professores e famílias questionam acerca da possibilidade de atender todos alunos garantindo a equidade e a qualidade, visto que muitos não têm acesso a recursos digitais. Conforme a disponibilidade de ferramentas ao aluno, as TICs podem servir como meios a fim de que as tarefas ocorram remotamente, entretanto, para alguns estudantes, esses recursos são inimagináveis em virtude do cenário desigual que assola o país.

Considerando tal contexto, é possível que os dados apresentados na terceira subcategoria, que indica "superar as dificuldades", em um percentual de 20% dos

questionários, podem estar indicando a necessidade de superação das desigualdades sociais.

Nas aulas presenciais, já tínhamos muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, e, com as aulas suspensas e o ensino remoto ou aulas online, os índices de defasagem se acentuam por alguns fatores, como a falta de um responsável para acompanhar os estudos, as rotinas familiares, a falta de acesso às atividades escolares, entre outros. (COLOMBI; SALVAGNI; CHERON, 2020, p. 68-69).

Há relatos das famílias que apontam que os filhos não conseguem fazer as atividades, também de que se sentem despreparadas para auxiliarem nos conteúdos enviados pelos professores. Em meio a tantos acontecimentos, é possível perceber que tem sido um momento de grande estresse para professores, alunos e familiares.

Outro aspecto relevante para esta discussão diz respeito a um discurso que tem sido fortalecido na sociedade e que coloca, de certo modo, o ensino virtual como sinônimo de modernidade. Entretanto, é importante considerar que esse discurso parece carecer de considerações relevantes, já que há colisão com a realidade histórica, social e econômica da população para a qual essa modalidade de ensino tem sido direcionada de forma majoritária.

Nesse sentido, Martins (2020) aponta o fato de que muitos educandos encontram dificuldades para terem acesso à internet e à tecnologia necessária, vivendo geralmente em condições desfavoráveis. Complementando a abordagem do autor, ressalta-se que o ensino a distância, além de demandar ferramentas para o acesso, requer também o devido conhecimento para navegar nas exigências que a modalidade impõe.

Em tempos de pandemia, as dificuldades tornam-se maiores, agravando as condições de vida da população, principalmente do grupo constituído por frações da classe trabalhadora de baixa renda, que encontra barreiras para manter o básico e essencial para a subsistência, tendo inclusive dificuldades de acesso às condições adequadas para iniciar ou prosseguir com as atividades de formação humana e profissional. (COLOMBI; SALVAGNI; CHERON, 2020, p. 82)

Ao mesmo tempo, não há como separar desta conjuntura atual, e da sua lógica, os sistemas de produção e reprodução do conhecimento. Como sabemos, a educação e a ciência não estão isentas dos interesses dos setores dominantes das sociedades e da influência das estruturas de classe na oferta, aquisição e comercialização do saber. Como escreve Grzybowski,

[...] a propriedade intelectual de descobertas científicas e criações tecnológicas são boas para os negócios privados, mas não para a sociedade e a sustentabilidade da vida... A propriedade intelectual não foi feita para democratizar os possíveis benefícios da geração e aplicação de conhecimentos à produção de bens e serviços, é feita para dominar e controlar economias e, com isto, povos inteiros. Isso sem falar que, em grande parte dos casos, são apropriações indevidas, via patenteamento legal, de saberes coletivos ou invenções pirateadas (2010, p. 25).

É necessário, portanto, nessa disputa de interesses societários, criar espaços e possiblidades para sistematizar conhecimentos que são produzidos e voltados para os interesses de parcelas da sociedade. Conforme enfatiza Haddad (2016), parcelas estas que lutam por direitos e defendem os setores não hegemônicos. Essas iniciativas, ao produzirem novos estudos, geram novas demandas teóricas e metodológicas, novos valores e produtos. Configuram-se como formas de resistência, mesmo quando são propositivas. A sistematização dessas práticas permite transformá-las em objetos de reflexão, produção de conhecimento e aprendizagem para toda a sociedade, realimentando novas práticas sociais.

Esse parece ser o desafio que nos está colocado, no que se refere tanto às gestões como às dinâmicas curriculares e pedagógicas para o diálogo na educação. É bom considerar que em situação sem o evento da pandemia já se percebia o quanto o trabalho escolar vinha perdendo sentido. Em Carvalho (2017, p.1025), temos a chamada "crise das escolas"85, a qual chama a atenção para "um aspecto que costuma permanecer oculto na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização contemporânea: o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar". Político no sentido do humano-social e ético, e existencial no sentido de ser um "potencial lugar de experiências; como um palco para encontros intergeracionais mediados pelo diálogo com um conjunto de objetos e práticas culturais".

Portanto, a categoria "expectativas em relação à escola" pode estar refletindo as condições traduzidas a partir de um ensino básico, tradicionalmente presencial, para um Ensino Remoto Emergencial - surgido de modo imprevisto e urgente na rede básica de ensino, decorrente da pandemia COVID 19, para que, assim, os educandos não perdessem o vínculo com a escola durante o período de isolamento social, como também podem estar revelando a necessidade de uma educação para

-

<sup>85</sup> Grifo nosso.

a humanização, uma vez que o contexto da pandemia coloca em evidência aspectos afetivos que são potencializados pelo distanciamento social e suas implicações sobre processos psicológicos das pessoas, apontando para a preocupação com a qualidade das relações durante a permanência no espaço escolar.

Outra questão que compôs o instrumento de geração de dados se refere aos aspectos da visão pedagógica da escola que possam estar alinhados aos valores dos núcleos familiares. Para esta geração, direcionei a seguinte questão: Quais aspectos da visão pedagógica da escola estão alinhados com os valores da sua família?

De posse dos dados, obtive os seguintes resultados, traduzidos no Gráfico 2, a seguir.



Gráfico 2 - Alinhamentos da visão pedagógica e valores dos núcleos familiares

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Em um percentual de 53,3%, aparece o valor relacionado à cooperação, 26,7% revelaram que o *cuidado* é um valor correspondente à escola e ao núcleo familiar, e um percentual de 20% consideram a empatia como valor identificado.

Ao ser gerado tal gráfico, busquei esclarecer qual entendimento os núcleos familiares possuem acerca de tais valores. O Quadro 21, a seguir, revela a compreensão:

Quadro 23 - Compreensão de conceitos

Cooperação	Trabalhar por um bem comum, ajudar, todos ajudam por um único objetivo, colaborar para um crescimento conjunto.
Cuidado	Zelo, olhar atento, envolve amor, atenção, estar presente, significados de olhar, ter paciência, acompanhar, ouvir, ajudar.
Empatia	Se colocar no lugar da outra pessoa, compreender o outro, envolve diálogo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

A busca por identificar valores correspondentes aos núcleos familiares e refletidos na escola ancora-se na necessidade de sentir qual demanda o grupo social da comunidade escolar apreende em relação ao contexto social.

Analisar esse conjunto de elementos advindos dos materiais de análise com relação à temática dos valores supõe transitar por um campo de conceitos e de representações.

Nesse sentido, voltar o olhar para as evidências do modelo capitalista manifestadas através de valores que priorizam comportamentos regidos pelo individualismo e pelo consumismo, marcados, sobretudo, pela busca do prazer instantâneo, a fragilidade dos vínculos, o *ter* sobrepondo-se ao *ser* de certa forma parece questionado frente à demanda evidenciada nos dados apresentados.

Segundo Zabalza (2000, p. 22), são os valores que refletem a particular sensibilidade que a escola deve ter em relação a certos problemas do momento. Levando a cabo tal percepção do autor, busquei olhar para o contexto imerso em uma pandemia, geradora de muitas adversidades e ressignificações na educação e que poderia ser vetor para um novo conjunto de valores para a sociedade local.

Para Charlot (2007, p. 203), é necessário entender o que está acontecendo com os valores numa sociedade. Neste viés, a pesquisa revela uma certa mudança nos padrões de valores já estabelecidos. Ao emergir dados que trazem a cooperação, o cuidado e a empatia como valores primordiais para a maioria dos núcleos familiares desta comunidade escolar, evidencia-se de certa forma um paradoxo.

Para uma melhor compreensão, busquei referencial que pudesse contribuir com esta discussão. Para Antunes (2006), nos últimos trinta anos, o processo de reestruturação produtivo e rearranjos organizacionais, somando-se o advento das transformações tecnológicas, vem engolindo empregos, atingindo trabalhadores no

campo material e subjetivo. No primeiro campo, a instabilidade e insegurança, precarização, terceirização no trabalho marcam a chamada subproletarização. No campo subjetivo, a mudança do sistema rígido e formal para o flexível, os efeitos colaterais do novo modelo produtivo impactam nas representações sociais e no trabalho (ANTUNES, 2006), bem como no aparecimento da "sociedade de risco" (BECK, 1992).

A reorganização produtiva também é um período de transição na forma de acumulação. O modelo anterior, fordista, dá conta de um conjunto de práticas de controle e disciplina da força de trabalho, tecnologias, produção em massa de mercadorias, estruturada de forma homogênea e vertical, práticas de consumo, e respectivas configurações de poder político e econômico próprios do período pósguerra. Com a crise mundial iniciada em 1973, o modelo fordista entra em colapso e cede lugar a um período de mudanças rápidas, pleno de incertezas e fluidez (HARVEY, 2012). O novo modelo em andamento, pautado pela flexibilidade, impõe aos trabalhadores a necessidade de adaptação, sendo fundamentais o ajuste às atividades laborais e a disponibilidade excessiva à flutuação de demanda (CASTEL, 1999). A precariedade do trabalho aparece com um formato institucionalizado, abarcado por uma cultura imersa das relações de poder. A precariedade no trabalho relaciona-se ao trabalho incerto, instável, vulnerável e arriscado, porém necessário (KALLEBERG, 2009).

Em contrapartida, exige-se que essa mão de obra seja largamente adaptável, flexível às mudanças contínuas do mercado e geograficamente móvel, sendo este um paradoxo do atual cenário, que coloca o trabalhador ainda mais em risco, pois a mobilização é um fator de aumento de transmissão do vírus, bem como a transmissão por contato e superfícies (WATTERSON, 2020; FIOCRUZ, 2020)

Os dados provenientes deste cenário sinalizam para que se tenha um olhar sensível ao contexto em que estamos inseridos. Até então, os objetivos da política educacional sempre estiveram voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho, atendendo ao chamado das políticas neoliberais, que vê na educação uma forte aliada para formar mão de obra qualificada, a fim de atender determinados interesses das indústrias. A noção de que a escola serve para preparar para o mercado de trabalho, para competir, é muito presente nos discursos.

A atual geração nunca tinha vivido num mundo em pandemia, não tinha ideia de o que isso significa. Está sendo possível perceber que essas situações de alto

estresse fazem com o que melhor do ser humano – solidariedade, compaixão, altruísmo – se manifeste. E o pior também – ganância, egoísmo.

Imersos nesta dualidade e olhando para o resultado dos gráficos, busco refletir sobre quais valores a comunidade local quer que prevaleçam.

Porém é importante ressaltar que, sim, a educação deve assumir o seu papel mais amplo, que é o de construir um cidadão mais consciente e completo. Sem preconceitos e responsável. Sabedor, mas também capaz de contribuir com conhecimento e ações para a construção de uma sociedade melhor. No entanto, não deve assumir um caráter salvacionista.

Seixas (2008) pontua que nos encontramos diante de uma fase de vertiginosas mudanças, em que há "quebra de valores preexistentes". Tal reflexão trazida por Seixas, de certa forma, traduz o resultado obtido.

Viver uma pandemia é um convite a sensibilizar-se com a dor do outro. Fica claro que não existe saúde individual desconectada da saúde coletiva. Não se trata de proteger apenas a si mesmo, mas de ter cuidado com o outro. E se outro pensar assim, estará também me protegendo. Nunca antes ficou tão evidente a ilusão da autossuficiência e de um mundo protegido por fronteiras. Somos hoje muito mais próximos dos chineses, dos italianos, dos espanhóis e dos vizinhos. A forma como cada pessoa e como cada país lida com a crise impacta o mundo todo. A fantasia de felicidade e prosperidade focadas apenas no indivíduo desaba. O indivíduo não pode se salvar sozinho. (SAMPAIO, 2020)

Situações-limite, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos. Nesse momento, as chances para isso são inúmeras, uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela covid-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição. Contudo, a proposta de Freire (1970/1987) sobre o inédito viável vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva. Em nosso tempo, nunca foi tão mandatório pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível.

# 10 ANÁLISE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Incentivar o protagonismo das crianças é permitir que sejam agentes e não meras espectadoras do próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. Ao reconhecermos seus direitos e capacidades, damos a elas a oportunidade de criar, interpretar, atuar e decidir.

Objetivando constatar o protagonismo ou não das crianças na construção do Projeto Político-Pedagógico da Instituição fonte da pesquisa, desenvolvi um instrumento para a geração desses dados. Este instrumento constitui-se em uma Atividade Pedagógica que envolveu escrita e ilustrações, a partir da proposta que mobilizou para um pensar a construção de uma possível *escola dos sonhos*.

A orientação foi dada a partir dos encaminhamentos: O que de mais importante aconteceria nesta escola? Quais aprendizagens seriam feitas nesta escola? Como seria a estrutura física desta escola? O que não seria permitido acontecer na escola?

A Atividade Pedagógica foi realizada com uma turma do 5° Ano do Ensino Fundamental, com um total de 26 crianças, a partir do mês de março de 2021, em sala de aula, observando todos os critérios sanitários devido à Pandemia COVID 19, para o momento.

Outrossim, tal atividade foi realizada mediante autorização dos pais, através do TCLE, e dos alunos, por meio do TALE. (ANEXO IV e V)

Assim que as atividades foram concluídas, passei à fase de leitura, releitura e discussão das evidências que possibilitaram uma análise preliminar. Após essa primeira aproximação com os dados descobertos, parti para o agrupamento das respostas por ilustrações e relatos.

Para a análise dos dados, três categorias foram definidas, a saber, O que você, criança, espera da escola? O que a escola tem e deveria ser mantido? O que a escola tem e deveria ser mudado?

Destaco, a seguir, falas representativas das crianças em relação às suas expectativas para com a escola:

Criança A: Encontrar as profs. e colegas, brincar, aprender e socializar vivências que possibilitem o aprendizado;

Criança E: Rever os amigos e brincar;

Criança D: Os momentos juntos sejam bem aproveitados.

Figura 16 – Expectativa para com a escola - Encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

O conjunto de respostas enunciadas mostram que a convivência, o encontro, o contato, o estar junto, o brincar apresentam-se como expectativas primordiais das crianças em relação à escola, uma vez que as relações implicam como fatores para promover ou não o conhecimento e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Para discutir tal reflexão, busco em Freire (1997 ed. 2011, p. 55), que revela:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

De acordo com Freire (2011), ao passo que podemos refletir sobre as relações mais superficiais, as pessoas vão se distanciando, o que contribui para a falta de estímulo e motivação no trabalho, pois o contato com o outro traz a segurança de que não estamos sozinhos nessa tarefa nada fácil que é a luta pela educação.

Nesta perspectiva, "[...] o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (FREIRE, 1996, p. 103).

Tais relações, no cotidiano escolar, devem estar baseadas no equilíbrio e na compreensão, onde o princípio do educador parte em atender seus educandos com manifestações de afeto sem abrir mão dos limites necessários para que se construa uma dinâmica de respeito a todos que interagem neste meio.

Ressalvo também que a formação de vínculo afetivo entre educador e educando no ambiente escolar colabora para um espaço de criação, diálogo e

confiança, fatores elementares para o processo tanto do ensino como da

aprendizagem.

Ao preconizar a fala "rever os amigos e brincar", para além da análise já

apresentada anteriormente sobre a importâncias das relações, destaco o elemento

do brincar como essencial. Sabe-se que o brincar não é apenas necessidade, é

direito das crianças.

Vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta o

brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais,

expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o brincar é

qualquer atividade efetiva no dia a dia escolar. Sendo assim, a escola precisa

organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar

o brincar em seus espaços e tempos.

É importante colocar que o tripé brincar-criança-escola não somente é

possível como também imprescindível. Neste aspecto, encontro em Almeida (2014)

o direcionamento que recomenda à escola ter em sua proposta a preocupação da

linguagem do lúdico e da construção de espaços para possibilitar as diferentes

manifestações do brincar.

Outro núcleo de falas que chamaram a atenção às expectativas das crianças

envolve diretamente a metodologia desenvolvida pelos educadores.

Criança F: Muitas aulas de pesquisa.

Criança B: Fazer muitos projetos.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

O contexto dessas falas remete ao desafio de educar pela pesquisa. Outrossim, justifica a necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re)construção de conhecimentos e que vá além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender suficientemente às necessidades dos sujeitos participantes deste estudo.

Segundo Demo (2003, p. 7), "a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução".

Nesse contexto, cabe à escola formar pessoas com condições para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa, por isso defendemos que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover, no sujeito, aprendizados que possibilitem o "desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica." (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade.

Conforme Demo.

"educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana". Ainda de acordo com o autor, não é o caso de fazer do professor "um pesquisador profissional, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como um instrumento principal do processo educativo. Não se busca um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa". (DEMO, 2003, p. 2),

Criança C: Que os professores tenham compreensão e atenção às crianças.

Como já discutido anteriormente e reforçado agora, é possível identificar, na fala da Criança C, que é fundamental uma relação de afetividade entre educando e educador, singularizando que o fator afeto é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois está intimamente ligada à cognição, uma vez que, segundo Piaget (1995), o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: o cognitivo e o afetivo. O pesquisador defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, "a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas". (LA TAILLE, 1992, p. 90)

Uma segunda categoria, intitulada "O que a escola tem e deveria ser mantido", revela falas como a da Criança F, ao expressar: "Eu adoro que minha escola nos ensina de maneira diferente, não só dentro da sala e sim com brincadeiras e passeios", seguida de outros elementos anunciados:

Criança A: Professores respeitam os alunos, ajudam, entendem;

Criança B: Ensina diferente (fora da escola);

Criança C: Oferta de passeios;

Criança D: Aulas diferenciadas;

Criança E: Ensino avançado.

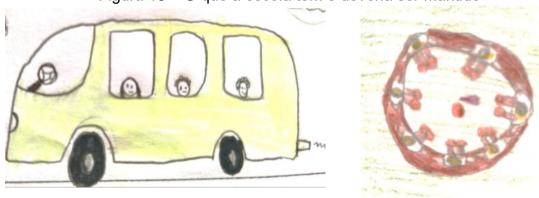


Figura 18 – O que a escola tem e deveria ser mantido

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Colaboram para evidências de que a escola, campo desta pesquisa, demonstra preocupação com o ensino e a aprendizagem, a partir de uma perspectiva embasada em metodologias ativas como caminhos para avançar mais

no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.<sup>86</sup>

Freire (2006) argumenta que metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o sujeito envolvido tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2015, p. 1.)

Os métodos de aprendizagem ativa ancoram-se na pedagogia crítica, a qual realiza uma crítica ao ensino tradicional e propõe-se a utilizar situações-problema como estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004), baseando-se, principalmente, nas concepções histórico-sociais da Educação descritas por Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, os quais buscam uma educação transformadora da sociedade.

Uma nova categoria emergente da atividade pedagógica dá conta de aspectos que devem ser mudados no ambiente escolar, pelas lentes das crianças. Tal categoria contempla "O que a escola tem e deveria ser mudado?"

Os dados aparecem na sequência, enfatizados nas seguintes expressões:

Criança A: Quando os colegas saem da escola;

Criança B: Quando alguns professores saem;

Criança C: Amigos brigando;

Criança D: Quando fiquei longe dos amigos.

<sup>86</sup> http://porvir.org/serie-de-dialogos-debate-competencias-socioemocionais/



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Os dados evidenciados sustentam o entendimento de que o elemento afetividade, notório nesta pesquisa, é componente primordial no espaço escolar. Com a mesma perspectiva, Sarmento (2010) alerta:

[...] a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano. (SARMENTO, 2010, p. 14)

De posse dos dados empíricos produzidos pelas crianças através da Atividade Pedagógica, parti para busca de referencial teórico que desse sustentação à discussão sobre o tema revelado em uma primeira análise e que aponta para a *afetividade* e assim, suas implicações no âmbito da educação. Tenho encontrado suporte em Leite (2006) e Arantes (2003).

Tal aporte ancora-se na abordagem histórico-cultural, que explora a questão da afetividade em diversas situações de ensino, procurando dar visibilidade, sobretudo, à importância da dimensão afetiva na relação professor-aluno e nos processos de aprendizagem.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois pode-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Tais interações subjetivas, chamadas por Espinosa (2009), de bons encontros, favorecem as possibilidades de crescimento pessoal e de afirmação do

ser humano. Significa dizer que os afetos estão na base de todos os processos de opressão ou de libertação sociais. (BRANDÃO, 2012)

Neste viés, alguns conceitos de Espinosa (2009), sobre a potência dos afetos sugere que o professor pode promover encontros que afetem os discentes de modo a obter o prazer de estar na sala de aula, aprendendo e despertando-os a partir do fortalecimento de seus afetos.

Neste aspecto, a leitura adorniana nos faz perceber a necessidade de superar sentimentos primitivos e intensos, tais como o ódio, a agressividade e o desejo de destruição, que envolvem e caracterizam indivíduos enraizados na Barbárie, sendo esta também resultante de uma educação fragmentada, que visa atender à indústria cultural e, consequentemente, forma indivíduos alienados, submissos e facilmente dominados.

Apesar de tudo isso, justamente a educação é vista por Adorno como uma ferramenta emancipadora, quando é trabalhada para desenvolver a autonomia humana, de modo a proporcionar a formação de pessoas reflexivas, resistentes e contrárias a toda forma de opressão. Isto posto, pode-se compreender que somente uma educação afetiva e problematizadora é capaz de se contrapor à barbárie.

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor; tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado.

Não há, portanto, experiência sem interação. A experiência que resulta em uma aprendizagem significativa supõe o estabelecimento de relações com os objetivos, espaços e pessoas. Para além da interação, uma boa experiência precisa desenvolver o pensar reflexivo. De acordo com Dewey (1980), nossa experiência é reflexiva quando nos debruçamos sobre o antes e o depois do processo de aquisição de conhecimentos. A aprendizagem, uma vez vinculada à experiência, torna-se um processo contínuo. Nesse sentido, Dewey (1933) pondera que é preciso verificar no acervo da experiência das crianças, o que será utilizável.

Na concepção de Dewey, a experiência permite ao humano conhecer e dar significado e, por isso, não poderia ocorrer de forma isolada.

Todo conhecimento, toda a ciência tem, assim, em mira, aprender a significação dos objetos e acontecimentos e este processo consiste sempre em torná-los fora de seu aparente isolamento, como coisas a parte, como porções de algum todo mais amplo sugeridos por eles, o qual por sua vez,

os explicitará, dar-lhes-á razão de ser, isto é, torna-los-á significativos (DEWEY, 1933, p. 146)

Dewey (1980) aponta a necessidade de conceber a experiência educativa em todo seu significado social, o que implica tomá-la como exemplo dos processos por meio dos quais a sociedade perdura.

A atividade educativa não se processa no vácuo, independentemente do objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre a resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo ou do meio ambiente em que o indivíduo vive (DEWEY, 1980, p. 119)

Surpreendeu-me a relevância dos vínculos como parte das principais expectativas das crianças em relação à escola. Portanto, o ensino pautado pelos princípios e práticas humanistas propõe convocar a escola e a educação, seus agentes e interlocutores, abertos à formação da consciência crítica e da participação política solidária. Isto significa afirmar que a construção de um projeto pedagógico resistente e transformador exige o compromisso ético social dos educadores e administradores, na produção de uma concepção política democrática, buscando transformar as estruturas atuais da sociedade caracterizada pelas práticas individualistas e competitivas.

Para elaborar um Projeto Político-Pedagógico com efetividade, além de conhecer a fundo o contexto social local, a escola deve fazer balanços periódicos, que indicarão quais adequações são necessárias. A participação dos diversos atores envolvidos - professores, gestores, pais de alunos - é primordial para que se possa refletir e estabelecer um objetivo comum, resultado de uma construção coletiva e crítica. Assim, a comunidade escolar conseguirá vislumbrar quais são as suas aspirações, como concretizá-las de maneira efetiva e que faça sentido.

## 11 REVISÃO – A REVERBERAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.

Esta etapa da pesquisa consiste em captar a reverberação do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico na escola, *locus* desta tese. A materialização dos elementos advindos do processo de construção do PPP anunciam, segundo Bakhtin (2003), a historicidade dos acontecimentos e o olhar do pesquisador que, em seu distanciamento, é capaz de retratar o devir da humanidade, em um contínuo inacabamento.

De certa forma, uma totalização que possibilita também outras formas de compreensão e intervenção na realidade local, por meio de uma nova produção de sentido para os sujeitos desta comunidade.

A produção do Livro "Educação para a Transformação"<sup>87</sup> é uma reverberação da prática de experienciar/refletir/autoexpressar-se, mobilizada pelo processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

De certa forma, identifico, a partir deste resultado, uma mobilização para a pesquisa-ação em um movimento que abre um diálogo para as práticas refletidas e não apenas replicadas.

"Um sonho que se sonha só, não é sonho..." (ANEXO VII) Este é o excerto que inicia o texto do prefácio do livro "Educação para a Transformação" e que traduz um olhar do Professor Científico para o processo em que uma comunidade escolar se envolve na construção de seu PPP.

Educação para a Transformação é a expressão do percurso vivenciado, em forma de relatos, de um grupo de docentes que se propuseram a refletir a partir de um contexto teórico a sua prática articulada à experiência e aos espaços de uma coletividade em busca de partilhar o universo de seu trabalho.

Escola de Portas Abertas é uma proposta que emergiu durante os momentos de imersão e reflexão acerca da participação de toda a comunidade escolar nos processos que os envolvem em momentos de encontros com os Núcleos Familiares.

De certa forma, visibilizou-se um processo de maneira em que a comunidade escolar como um todo é privilegiada.

Obra produzida pelo grupo de professores da E.M.E.F. Caminhos do Aprender e publicada em 2020.

#### **ENTÃO... QUAL A ENTREGA?**

Ao chegar neste momento de entrega, o compromisso assumido junto à pesquisa me direciona, enquanto pesquisadora, para os *achados importantes* que devem ser entregues à comunidade como resultado de uma construção pautada em horizontes da Teoria Crítica, trazendo possibilidades em meio a desafios, em uma *ousadia pedagógica*, anunciada e validada pela pertença e pelo protagonismo revelado pela comunidade escolar local.

Convido primeiramente a contemplar a Constelação:

Ora (direis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto a Via-Láctea, como um pálio aberto, Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto, Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "Tresloucado amigo! Que conversas com elas? Que sentido Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!

Pois só quem ama pode ter ouvido

Capaz de ouvir e de entender estrelas.

Olavo Bilac

O pressuposto de observar as estrelas, construir constelações a partir de seus conjuntos, assim como reservar este momento para apreciar esta pesquisa, remete-me, sobretudo, a refazer o longo caminho percorrido, assim como uma viagem. Quando esta se aproxima do fim, sentimos saudades das rotinas do nosso dia a dia. Ao mesmo tempo, não queremos chegar ao destino final, porque ainda temos muito a conhecer, a aprender e a registrar.

Na realidade, o que se manifesta são sentimentos de desordem que se fundem, é a satisfação com o cansaço, com a alegria, com o anseio de chegar, mas com as incertezas dos próximos destinos. Contudo, depois de um longo caminho percorrido, essa é a hora da chegada, para contar quais foram as evidências mais relevantes do caminho.

Olhar para toda esta trajetória me faz buscar o ponto inicial, uma primeira estrela mais destacada no horizonte, o problema mobilizador: Como construir o PPP, embasado em horizontes emancipatórios, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela?

Retomando tal inquietação, naquele primeiro momento de seu surgimento, não tive consciência de tantas descobertas, construções e, muito menos, de que o processo de pesquisa estaria envolto por um contexto de Pandemia Mundial. Talvez por terem sido intensificadas tantas incertezas, esta construção foi ainda mais significativa.

Ter assumido a pesquisa-ação como metodologia de trabalho demandou um envolvimento efetivo de minha parte para com os sujeitos que compuseram o objeto investigado, possibilitou-me um aberto e dialético processo, servindo de instrumento de ação transformadora da realidade.

Ter realizado um diagnóstico de época da rede municipal, com base nos pressupostos da Teoria Crítica, aproximou-me ainda mais do campo a ser explorado, podendo identificar ali princípios que constituíram a identidade desta comunidade.

Valendo-me da técnica de triangulação dos dados, foi possível identificar nas práticas discursivas as relações de poder e critérios de verdade, uma vez que o conteúdo de *verdade* dos discursos possibilitou mapear os *pontos de contato* entre a teoria e práxis, pelas condições históricas e contextuais da comunidade local, traduzidas nas concepções do grupo de professores da instituição *locus* da pesquisa. Os mesmos se propuseram a avaliar suas crenças, as quais são fortes indicadores de como agem, antes mesmo de pretender constituir um Projeto Político-Pedagógico.

Todo o desvendar que envolve as relações de poder tornou-se precondição para iniciar a construção do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que possibilitou a saída de uma consciência ingênua para a tomada da consciência crítica, bem como entender as conexões entre o que se passa na Escola e o espelhamento dos

discursos de *poder* da sociedade. Essa tomada de consciência por parte dos educadores como exigência de uma proposta de Educação voltada à emancipação do sujeito, recorrentemente analisada, e por sua vez traduzida em propostas que pudessem consentir o *inédito viável*, favoreceu o processo de construção de uma proposta que se oriente por criar as possibilidades para uma sociedade livre da opressão.

A compreensão de tais critérios de verdade, emergidos nos dados gerados nos questionários e na atividade pedagógica, ganhou corpo ao ser traduzida pela perspectiva de Theodor Adorno quando esclarece que a *verdade* não é aquela pensada em termos metafísicos, mas uma espécie de mensagem que seja capaz de mobilizar os homens àquilo que ainda lhes resta de humano.

Precisamente, de posse da análise do material desta pesquisa, identificar, na construção do Projeto Político-Pedagógico, referenciais teóricos de uma educação emancipatória exigiu uma profunda e minuciosa atenção aos resultados que foram aparecendo no decorrer da construção do PPP. Tomada pela Teoria Crítica, em uma atitude de denunciar e anunciar, partindo da apropriação e identificação com a historicidade até então constituída, permitiu a abertura para a possibilidade de *inéditos-viáveis*, partindo, inclusive, da própria *denúncia* de uma estrutura que não atende mais às necessidades, a qual não é possível desvendar sem conhecer por dentro. Afinal, como diria Freire, não é possível denunciar se não conheço, assim como não é possível denunciar sem anunciar.

Neste movimento, compreendi o que efetivamente diz a expressão freiriana de que o ser humano se modifica ao mesmo tempo em que modifica o mundo. O Projeto Político-Pedagógico foi ganhando corpo, assim como a própria comunidade escolar se permitiu (re)significar.

Ficou evidente que toda vez que o sujeito não se reconheceu na ação, toda vez que o sujeito se percebeu reduzido à condição de objeto porque não pode usar da sua vontade de forma consciente e livre para realizar uma escolha, não viabilizou-se o sentido profundo de pertencimento em uma esfera que compõe a identidade deste sujeito, desta comunidade.

As questões que perpassaram e atravessaram esta pesquisa sinalizaram para a tomada de consciência de que o papel da educação é buscar a vida, para, então, buscar o ensino e a aprendizagem. A crise da covid-19, que suscita a criação do *inédito viável*, depende da forma como são acionados e desenvolvidos os

patrimônios vivenciais de cada sujeito, e a combinação dos vários patrimônios vivenciais da comunidade escolar parece ter sido essencial para que novas criações apontem.

Em determinada altura de minha pesquisa, logo após a qualificação, com o surgimento da pandemia, em meio ao desespero e desamparo, evidenciou-se para além do movimento de construção de um possível Projeto Político-Pedagógico emancipatório, a urgência de possibilitar espaços em que os sujeitos sejam acolhidos e tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências e que dali a construção do *inédito viável* se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito.

Ficou evidenciado, pela interpretação dos dados apresentados, que o contexto em que esta pesquisa desenvolveu-se revelou novos valores e expectativas em relação à escola, os quais não sabemos se terão impactos futuros ou se reapresentarão os velhos hábitos.

Atentando para o objetivo de propor estratégias/diretrizes para o acompanhamento da construção contínua do PPP em uma verdadeira práxis emancipadora que não comporta fórmulas. Parece antagônico, ainda que algum perfil estratégico sinalize para possibilidades de construção de uma caminhada. Seguem em tópicos os enunciados/anunciados, validados e entregues à Comunidade Escolar Caminhos do Aprender.

- quando se propõe a discutir um PPP, devem-se levar em conta as incertezas que um mundo em constante transformação oferece. É preciso falar de competências de gestão de mudanças, em uma perspectiva do humano em suas capacidades; competências sociais; competências humanas para então conseguir viabilizar as mudanças necessárias;
- "capacidade de fazer abstrações/ leituras de mundo e de contexto local", ou seja, é preciso desenvolver e praticar a capacidade mobilizatória de transformações inspiradoras;
- conceber a cooperação como virtude para a "materialização" do *Inédito* Viável, a partir das conexões e estratégias individuais que servem ao coletivo;

- 4) é preciso transcender do hierárquico vertical, criar contextos que libertam a criatividade; desenvolver competências sociais e políticas; gerir as mudanças e transformações; e importar-se com o próximo;
- 5) refletir acerca da experiência de ter vivenciado a Pandemia COVID 19, de uma resposta ao mundo com base na cidadania plena, ou seja, construir e colocar as competências a serviço do bem comum.
- incorporar o Projeto Político-Pedagógico como um ecossistema que se (re)significa a partir dos atravessamentos que permeiam o cotidiano escolar;
- 7) pressupor as práxis cotidianas a partir de respostas vivas e não prontas, ou seja, acessar a realidade como ela se configura, e não como a imaginamos ou gostaríamos que fosse. Tal imersão e compreensão das limitações e potencialidades permitem a análise mais crítica do que sabemos e podemos realizar de concreto;
- 8) sair da cultura de fragmentação para uma cultura de acolhimento;
- 9) construir processos que ultrapassem a lógica da "resiliência" para uma "transcendência";
- 10) por fim, a entrega de uma Documentação Pedagógica da e para a comunidade validada pelo grupo e em contínuo processo de construção e de validação, no propósito de assumir o que foi validado, para que não venha a se tornar mais uma peça burocrática, uma vitrine.

Tais apontamentos revelados no percurso não se limitam em si. O que quero dizer é que toda esta construção, reflexão, assim como a própria materialização no documento anunciado como Projeto Político-Pedagógico não é acabada. Deve acompanhar a caminhada da comunidade, que, em um movimento de participação como um processo a ser construído, constitui e revela suas questões culturais identitárias. Portanto, não se limita apenas a um documento orientador, mas acima de tudo historiciza um processo de *ser* escola municipal *da* e *para* a comunidade.

Faço, por ora, esta entrega e convido para que contemplemos a constelação que se apresenta diante de nosso olhar. Proponho também, para que possamos entreolhar para além do que está posto, possibilidades de outros pontos de contato que podem ampliar ou redimensionar para outras constelações tão grandes e complexas quanto esta.

## **REFERÊNCIAS**

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640058/76 17/10612. Acesso em 20 set 2020. ADORNO, Theodor. W. Dialética negativa. Tradução de Marcos Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. . Educação após Auschwitz. In: Educação e Emancipação. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. p. 119-138. 2003. . **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3. ed. Editora: Paz e Terra, 1995. . Intervenciones: nueve modelos de crítica. Versão castelhana de Roberto J. Vernengo. Caracas/Venezuela: Monte Ávila Editores, 1969. . Minima Moralia. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001. . Palavras e sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. . Introdução à Sociologia. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. . O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. . O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. O Que é o Contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. p. 25-54. Chapecó: Argus, 2010. AKKARI, Abdeljalil. Pedagogy of the oppressed and the challenge of multicultural education. Interchange: quarterly review of education, Suisse, v. 32, n. 3, p. 271-293, 2001. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87330638006.pdf: acesso em: 3/09/2019.

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). Brincar, amar e viver. 1. ed. Assis: Storbem Gráfica e

Editora, 2014.

ARENDT, Hannah. <b>Entre o Passado e o Futuro</b> . 8. ed. São Paulo: Perspectiva. 2017.
Between past and future. New York: Penguin Books, 2006.
Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios 1930-1954). Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.
AVILA, A. P. Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de língua estrangeira. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
BAKHTIN, <i>Mikhail</i> . <b>Marxismo e filosofia da linguagem:</b> problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
BARBIER, René. <b>A pesquisa-ação.</b> Brasília: Plano Editora, 2002.
BARBERO, Jesus. M. <b>Dos meios às mediações</b> . Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
BARROS, Manoel de. <b>Memórias inventadas:</b> A infância. São Paulo: Planeta, 2003.
Menino do mato. São Paulo: Leya, 2010.
<b>O fazedor de amanhecer</b> . Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
<b>O livro das ignorãças.</b> Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.
Retrato do artista quando coisa. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: <b>Magia e técnica, arte e política:</b> ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
O Narrador. In: Textos Escolhidos. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983.
<b>Obras Escolhidas</b> II. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
<b>Origem do Drama Barroco Alemão.</b> Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
<b>Passagens</b> . Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Rua de Mão Única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BIGGE, Morris. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano**, Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDAO, Israel. Rocha. **Afetividade e transformação social**. Sobral: Edições Universitárias, 2012.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, José. Sergio. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. Educação e Pesquisa, v.43, n.4, p.1023-34, 2017.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa.** n. 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Valores e normas da juventude contemporânea**. In.: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org´s). Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira. RJ: Vozes, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLL, Cezar. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 2000.

COLOMBY, Renato K; SALVAGNI, Julice; CHERON Cibele. **A COVID-19 em múltiplas perspectivas.** Goiânia. Espaço Acadêmico. 2020.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade. Trad. de Jaime A. Claesen. Petrópolis: Vozes, 1993. **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latinoamericano** [recurso eletrônico] / organizadores Eduardo Manuel Val, Enzo Bello. - Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. Disponível em https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/pensamentopos.pdf. Acesso em: 03/10/ 2019.

ESPINOSA, Baruch. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESQUIROL, Josep M. **O respeito ou o olhar atento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Cleoni. Maria. B. **Sala de aula universitária** – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

Bases epistemológicas e pedagógicas da construção pedagógica do conhecimento. Texto de discussão na disciplina Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/%20article/view/18875. Acesso em: 29/07/ 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

<b>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
<b>Educação Como Prática da Liberdade</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra. (32ª impressão). 2009.
<b>Medo e ousadia:</b> o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006
<b>Pedagogia da autonomia:</b> saberes necessários à prática educativa. 57 ed São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
<b>Pedagogia da Esperança:</b> um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

Pedagogia do oprimido. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUÉDEZ, V. Tecnologia educacional no contexto de um projeto histórico-pedagógico. **Tecnologia Educacional**, v.11, n. 49, p.6-21, 1982.

HABOWSKI, Adilson; CONTE, Elaine. A questão do exílio em Theodor Adorno e Paulo Freire. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.24, 2018.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOMERO. Odisseia. São Paulo: Ediouro, 2009.

DÍAZ, Andrea. SGRÓ, Margarita. **Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad: perspectivas en diálogo.** Tandil: Editorial UNICEN; Buenos Aires: BGK, 2018.

DOIN. Germán La educación prohibida. (145 min) Argentina, 2012.

DUROZOI, G; ROUSSEL, A. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Papirus, 1993.

HADDAD, Sérgio. DOSSIÊ TEMÁTICO: "EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 377 – 392 abr./jun.2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: set de 2021.

HERMANN, Nadja. A Indústria Cultural. In: TIBURI, Márcia; DUARTE, Rodrigo (orgs.). **Seis leituras sobre a Dialética do esclarecimento**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 69-78.

	Educação	e racionali	idade: c	onexõe	s e po	ssibilida	des de	uma	razão
comunicativa	na escola.	Porto Alegr	e: EDPI	UCRS,	1996. (	Coleção	Filoso	fia, v	. 36).

HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, 1991.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

\_\_\_\_\_. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. São Paulo: Victor Civita, 1975, pp. 125-169. (Coleção Os Pensadores, v. XLVIII) JAY, Martin. A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JAHEN, Lisete. Educação e emancipação em Adorno. Passo Fundo: UPF, 2005.

JOSSO, Marie-Christiane. **Experiências de Vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung). In: **Textos seletos.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Textos seletos.** Tradução: FERNANDES, F.. de S. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KESSELRING, Thomas. Jean Piaget. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

KUSCH, Rodolfo. América profunda. In: **Obras completas. Tomo II.** Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) **Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a narrativa e a identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LUCKESI, Cipriano. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Adorno, Semiformação e Educação. In: **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 4, n.83, agosto de 2003.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

MARQUES, Mário Osório. Proposta Político-Pedagógica da escola: uma construção solidária. In: MARQUES, Mário Osório. **Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos?** Espaço da Escola. UNIJUÍ, v.8, p.9-16, 1993.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt:** Luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2005.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**, XXVI (63), p. 152-159, set-dez 2012. (Coleção Passo a Passo, 47). Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/3139-11304-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 16/08/2019.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando moran.pdf

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de préconceitos. **Revista de Educação da UFSM,** Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NOBRE, Marcos. Max Horkheimer e a teoria crítica entre o Nazismo e o Capitalismo tardio. In. Marcos Nobre (Org.). **Curso livre de Teoria Critica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/8794/6054. Acesso, em: 29/07/ 2019.

PAIDEIA, UNICAMP/FE, documento 003. Disponível em: https://www.paideia.fe.unicamp.br/sobre-o-paideia/o-que-e-paideia. Acesso em 15/10/2020

PERIUS, Oneide. **Esclarecimento e dialética negativa.** Sobre a negatividade do conceito em Theodor W. Adorno. Porto Alegre: IFIBE, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PRADO, Maria.E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In. ALMEIDA, M. E. B; MORAN J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Ministério da Educação SEED, 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pd e/2014/2014\_ufpr\_gestao\_pdp\_mario\_augusto\_mayer.pdf. Acesso em: 13/05/2019.

educação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Orgs.). <b>A Educação danificada:</b> Contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: Edufscar, 1998.
Para que serve o exame de qualificação? Disponível em: http://www.unimep.br/~bpucci/para-que-serve-o-exame.pdf : Acesso em: 25/07/2019.
(Org.). <b>Teoria crítica e educação:</b> a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
<b>Teoria Crítica e Educação:</b> a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). <b>Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.</b> Campinas: Autores Associados, 2010.
RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Intelectuais no exílio: onde é a minha casa? <b>Dimensões</b> , v. 26, p. 152-176, 2011.
RIGO, Argel. <b>História de Fagundes Varela 1888-1999</b> . Canoas: Salles Editora, 1999.
RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: V.V. FRANÇA; A. HOHFELDT; L.C. MARTINO (Orgs.). <b>Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências.</b> Petrópolis: Vozes, 2001. p. 131-150.
SANTOS, Boaventura S. <b>A crítica da razão indolente</b> – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 54, p. 197-215, 1999.
Santos, Milton. <b>O retorno do território.</b> En: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005- ). Buenos Aires: CLACSO, 2005 ISSN 1515-3282
SAVATER, Fernando. <b>O valor de educar.</b> 2 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.
SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e Democracia</b> . São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
<b>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.</b> 7.ed.Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SARAMAGO, José. A Maior Flor do Mundo. Lisboa: Editorial Caminho, 2011.

\_\_\_\_. **O Conto da Ilha Desconhecida**. 49ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

**SAMPAIO, Claudia.** Sobre empatia e cooperação: aprenderemos lições com o coronavirus? **Texto publicado originalmente na página do Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS** https://www.facebook.com/nucleodeapoioaoestudante/photos/a.644156892281113/3513477562015684/?type=3&theater.

Santos, J. L. & Macedo, R. M. S. Valores familiares e educação dos filhos na Contemporaneidade. In R. M. S. Macedo (Org.), Terapia familiar no Brasil na última década. (pp. 169-179). São Paulo: Rocca. (2008).

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Seixas, M. R. A. Compete ao terapeuta de família trabalhar valores? In R. M. S. Macedo (Org.), Terapia familiar no Brasil na última década. (pp. 17- 26). São Paulo: Rocca. (2008).

VASCONCELLOS, M. J. E.. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus. (2003)

SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire: Vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia,** Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dez. 2005.

SPAGNOLO. Carla. **Formação Continuada de Professores e Projeto PROUCA**: Reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por Tecnologias Digitais. Porto Alegre: 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2005.

TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. Diálogo/Educação. São Paulo: Senac, 2014.

TROCMÉ-FABRE, H. Reinventar: o ofício de aprender, o único ofício sustentável atualmente. São Paulo: Triom, 2010.

\_\_\_\_\_, H. **A árvore do saber-aprender:** rumo a um referencial cognitivo. São Paulo: Triom, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010. 208 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2014/2014\_unicentro\_ped\_artigo\_natalia\_ossoski\_milani.pdf. Acesso em: 13/05/2019.

VELÁSQUEZ, Freddy R. R. **Enfoques sobre el aprendizaje humano.** Venezuela, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico. 3º ed. SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 5ª reimpressão. Campinas: Papirus, 2018.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa. (1975)

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt.** História, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Vídeo EMEF Reformulando PPP parte 1 – 06/07/2018 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dNLfPr1XH7M&list=PLJ1v0OISx7dpyozh-GHTOQ1098Hf3sb76&index=29">https://www.youtube.com/watch?v=dNLfPr1XH7M&list=PLJ1v0OISx7dpyozh-GHTOQ1098Hf3sb76&index=29</a>

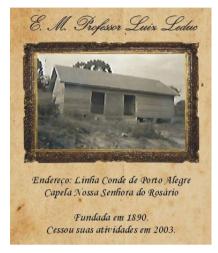
ZABALLA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. Revista Pátio. Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul. 2000.

#### **APÊNDICES**

#### APÊNDICE I – FOTOS DAS PRIMEIRAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Imagens do arquivo da SMEC (2019) - Fagundes Varela

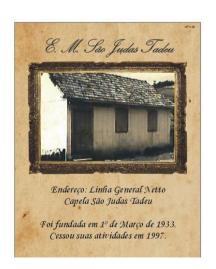


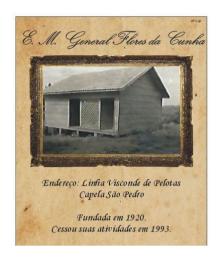








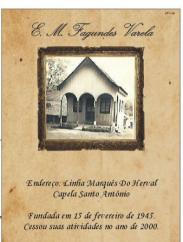




















#### APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TECLE



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Título do Projeto: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Pesquisadora responsável: Sirlei Tedesco, doutoranda em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Geraldo Antônio da Rosa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias

do Sul (PPGEdu/UCS).

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99619-9885

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Domingos Antônio Lunardi, N° 1741

- Fagundes Varela/RS. Cep 95333-000.

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). A pesquisa tem por objetivo central uma profunda reflexão sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico e as possibilidades que tal evento apresenta ao contribuir para o processo de emancipação do sujeito.

1. **Participantes da pesquisa:** Professores da rede municipal de Ensino do município de Fagundes Varela.

#### 2. Procedimentos:

- Participação em entrevistas remotas estruturadas, com perguntas objetivas que indicam respostas diretas e com perguntas abertas que permitem declarações e depoimentos mais amplos sobre o assunto que está sendo pesquisado, por meio de videoconferências, através da ferramenta Formulário Google Meet.
- 3. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99619-9885 e

e-mail: sirtedesco@gmail.com. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

- 4. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder às perguntas da entrevista (riscos mínimos). Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados das entrevistas em razão dos limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. A entrevista apresenta um risco mínimo\*, semelhante ao que se está sujeito em um dia a dia normal.
- 5. Benefícios: Os benefícios desta pesquisa trazem contribuições para a comunidade escolar no que se refere à realização de ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico emancipatório resulte de um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e favorecendo o protagonismo e pertencimento de todos os envolvidos com a escola.
- 6. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.
- 7. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.
- 8. Confidencialidade: as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.
- 9. **de Ética:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento, na data de / / .
- 10. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções nº 466/2012** e **nº 510/2016 do CNS**.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora

responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações, transcrições e imagens fotográficas) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

				,		de	de		
Autorizo	а	uti	lizaçã	0	de	n	neu		nome
Em caso		anonimato,	eu	serei	identi	ficado(a)	com	0	nome
Autorizo	а	utiliza	ção	de		minha(s)		ima	agem(s)
Constitutas i	io dese	nvolvimento d		nsirução (	JO 1 10 <sub>j</sub>	Cto i ontic	o-i cdag	jogic	
		Nome do	entrev	vistado(a)	e assi	matura			

## APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TECLE -NÚCLEOS FAMILIARES



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Título do Projeto: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Pesquisadora responsável: Sirlei Tedesco, doutoranda em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Geraldo Antônio da Rosa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias

do Sul (PPGEdu/UCS).

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99619-9885

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Domingos Antônio Lunardi, N° 1741

- Fagundes Varela/RS. Cep 95333-000.

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). A pesquisa tem por objetivo central uma profunda reflexão sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico e as possibilidades que tal evento apresente ao contribuir para o processo de emancipação do sujeito.

1. **Participantes da pesquisa:** Pais da rede municipal de Ensino do município de Fagundes Varela.

#### 2. Procedimentos:

- Participação em questionários, com perguntas objetivas que indicam respostas diretas e com perguntas abertas que permitem declarações e depoimentos mais amplos sobre o assunto que está sendo pesquisado, por meio de questionário impresso.
- 3. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99619-9885 e e-mail: sirtedesco@gmail.com. Também poderá retirar seu consentimento

ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

- 4. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder às perguntas do questionário (riscos mínimos). A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.
- 5. Benefícios: Os benefícios desta pesquisa trazem contribuições para a comunidade escolar no que se refere a realização de ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico emancipatório resulte de um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e favorecendo o protagonismo e pertencimento de todos os envolvidos com a escola.
- 6. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.
- 7. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.
- 8. **Confidencialidade:** as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.
- 9. de Ética: esta pesquisa foi submetida ao de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento, na data de \_\_\_/\_\_/\_\_\_.
- 10. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções nº 466/2012** e **nº 510/2016 do CNS**.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações, transcrições e imagens fotográficas) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Obs.:								
					de	de_		
Autorizo	а	utilizaç	ão	de	n	neu		nome
Em caso		nonimato, eu	serei	identif	ficado(a)	com	0	nome
Autorizo	а	utilização	de		minha(s)	)	imaç	gem(s)
construidas r	io desen	volvimento da Co				o-Pedag	ógico	).
		 Doutoran	da: Sirlei∃	redesco	 D			
	0	rientador Dr. Pro	f. Geraldo	Antôni	 o da Rosa			

## APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



## S TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Seu(sua) filho(filha) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO, sob responsabilidade da pesquisadora Sirlei Tedesco, com orientação do Professor Doutor Geraldo Antônio da Rosa. A pesquisa tem por objetivo central, uma reflexão sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para isso, será realizada uma atividade pedagógica de desenho e escrita com a turma do 5° Ano do Ensino Fundamental, na escola e com a presença de professores.

Salienta-se também que a participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação de seu(sua) filho(filha) a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade ou a dele(dela). Também será solicitado o assentimento da criança para participar da pesquisa; seu(sua) filho(filha) não precisará assinar qualquer documento de consentimento, mas será informado a respeito da natureza da pesquisa e poderá, oralmente, concordar ou não em participar, bem como poderá retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Considera-se que a participação no estudo não envolverá riscos maiores do que aqueles existentes na vida cotidiana (riscos mínimos). Observar-se-ão os protocolos de prevenção da Pandemia COVID 19, conforme decretos previstos para o momento: (Distância de no mínimo um metro e meio, em todos os sentidos, entre as classes, ou seja, um aluno a cada 4m². Máximo de alunos conforme área disponível de cada sala. Manter ambiente arejado e ventilado, com ventilação natural ou, no caso de ventilação forçada, com ar condicionado equipado com exaustor ou filtro para renovação do ar. Utilização de máscaras por todos e durante todo o tempo, sendo trocadas a cada 2 horas ou se estiverem úmidas. Higienização das mãos com água e sabão, álcool em gel ou álcool em espuma, especialmente depois de tocar superfícies e objetos. Atentar para a etiqueta respiratória e afastar pessoas com sintomas gripais.)

Os benefícios desta pesquisa trazem contribuições para a comunidade escolar no que se refere à elaboração do projeto político-pedagógico emancipatório em um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e favorecendo o protagonismo e pertencimento de todos os envolvidos com a escola.

A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

11. <b>de ética:</b> esta pesquisa foi submetida ao de ética em pesquisa da universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento, na data de//
Dados para contato: de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS Coordenadora adjunta: Magda Amabile Carpeggiani Bellini Secretária: Nadine Detofano Klering - NDKlering@ucs.br Endereço: Campus-sede, Bloco M, sala 306, e-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829
12. Serão assegurados os direitos previstos nas <b>resoluções nº 466/2012</b> e <b>nº</b> 510/2016 do CNS.
Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas deste documento e assine ao final as duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.  Obs.:
Eu,consinto na participação de meu filho/minha
filha na pesquisa acima referida e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento e informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como meu(minha) filho(filha) participará desta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que poderei receber respostas a qualquer momento sobre qualquer dúvida a respeito dos procedimentos e de outros assuntos relacionados com esta pesquisa.
Caso queira entrar em contato, nos procure pelos telefones 54 996199885 ou
pelo e-mail sirtedesco@gmail.com ou garosa6@ucs.br.
Assinatura dos pais ou responsável
Doutoranda: Sirlei Tedesco
Orientador Dr. Prof. Geraldo Antônio da Rosa

# APÊNDICE V - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - ALUNOS



## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO, sob responsabilidade da pesquisadora Sirlei Tedesco, com orientação do Professor Doutor Geraldo Antônio da Rosa. A pesquisa tem por objetivo central, uma reflexão sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico. O Projeto Político-Pedagógico é o mais importante documento da escola, uma vez que, o mesmo guia todas às atividades desenvolvidas no dia a dia.

Para isso, será realizada uma atividade pedagógica de desenho e escrita com a turma do 5° Ano do Ensino Fundamental, na escola e com a presença de professores.

A intenção desta atividade que vocês irão desenvolver é a de buscar a participação, visando acolher a sua opinião e de seus colegas a respeito do cotidiano escolar. Destaca-se que sua participação e dos demais estudantes são de grande importância para juntos construirmos uma melhor escola para nossa comunidade.

Salienta-se também que a sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica assegurada total liberdade para interromper a participação a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade ou de seus pais ou responsáveis.

Considera-se que a participação no estudo não envolverá riscos maiores do que aqueles existentes na vida cotidiana (riscos mínimos).

É importante destacar que serão observados os protocolos de prevenção da Pandemia COVID 19, conforme decretos previstos para o momento: (Distância de no mínimo um metro e meio, em todos os sentidos, entre as classes, ou seja, um aluno a cada 4m². Máximo de alunos conforme área disponível de cada sala. Manter ambiente arejado e ventilado, com ventilação natural ou, no caso de ventilação forçada, com ar condicionado equipado com exaustor ou filtro para renovação do ar. Utilização de máscaras por todos e durante todo o tempo, sendo trocadas a cada 2 horas ou se estiverem úmidas. Higienização das mãos com água e sabão, álcool em gel ou álcool em espuma, especialmente depois de tocar superfícies e objetos. Atentar para a etiqueta respiratória e afastar pessoas com sintomas gripais.)

Esta pesquisa que estamos desenvolvendo, e que vocês alunos estão participando irá trazer grandes benefícios no sentido de construirmos juntos com toda a comunidade escolar uma escola que atenda aos interesses e necessidades de nossa comunidade.

A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu

orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão e de seus pais.

13. de ética: esta pesquisa foi submetida ao de ética em pesquisa da universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento, na data de//
14. Serão assegurados os direitos previstos nas resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS.
Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas deste documento assine ao final as duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.  Obs.:
) Aceito participar da pesquisa ) Não aceito participar da pesquisa
,, dede
Caso queira entrar em contato, nos procure pelos telefones 54 996199885 ou
pelo e-mail sirtedesco@gmail.com ou garosa6@ucs.br.
Assinatura do Aluno
Doutoranda: Sirlei Tedesco
Orientador Dr. Prof. Geraldo Antônio da Rosa

## APÊNDICE VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender Envolver...renascer...transformar: ensejos para acolher e esperançar!

#### **USO DE IMAGEM**

nº Cidade de stado AUTORIZO o uso/postagem de minha imagem e oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais
nº Cidade de stado AUTORIZO o uso/postagem de minha imagem e oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais
stado AUTORIZO o uso/postagem de minha imagem e oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais
oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais
oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais
oz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada nas redes sociais a Escola Municipal Caminhos do Aprender para fins didáticos de divulgação das atividades e projetos
esenvolvidos nesta Instituição de Ensino, sem quaisquer ônus e restrições, não recebendo para
nto qualquer tipo de remuneração.
Fagundes Varela,dede
Fagundes Varela, de de
Fagundes Varela, de de
esenvolvidos nesta Instituição de Ensino, sem quaisquer ônus e restrições, não recebendo p

nesta Instituição de Ensino.

## APÊNDICE VII - PREFÁCIO DA OBRA: EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Estamos indo para o final do ano de 2020, um ano que marcou nossas vidas, bem como, nossas atividades enquanto Profissionais da Educação. Nossas experiências vividas ao longo deste ano, até o presente momento, provocam inúmeros sentimentos e profundas certezas diante das incertezas. Jamais no dia de nosso juramento de colação de grau em nossas licenciaturas, tínhamos qualquer noção do que no exercício de nossas atividades docentes seria exigido numa situação pandêmica planetária.

Temos uma sensação de profunda insegurança, os horizontes de certa forma tornaram-se obscuros. Entretanto, o positivo em meio a toda esta dinâmica é que lutamos pela vida, não uma mera vida biológica, mas em algo muito maior e muito mais profundo que justifica nossa existência. Em meio à penumbra, ao desalento, a cada ser humano que perdemos, não significa somente uma perda local, familiar, mas a humanidade vai perdendo sua riqueza a cada vida ceifada pela COVID-19.

Neste cenário, Paulo Freire (2013) nos adverte de que a história está aí, e que somos sujeitos históricos e comprometidos com as reais transformações reclamadas pela sociedade. Portanto a história não morreu e jamais a história morrerá, enquanto houver seres humanos que sonhem e que tenham utopia de que um outro mundo é possível. Nesta direção no ano de 2017 e 2018, tivemos a oportunidade em conviver com docentes que alimentam suas teorias e suas práticas por meio de sonhos e utopias, o que torna a "CAMINHOS DO APRENDER" uma Instituição de Educação Básica com atendimento da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, referência entre as escolas públicas do Rio Grande do Sul e quiçá do Brasil. Sem sombras de dúvidas pelo projeto pedagógico deste educandário, jamais hesitaria em matricular meu filho nesta escola.

Entretanto, minha experiência torna-se muito limitada diante da grandiosidade com que me deparei ao longo destes anos, conhecendo os espaços, as práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos, o espírito aguerrido de todos os que trabalham com a educação (professores, equipe de apoio, equipe diretiva, bem como a Secretaria Municipal de Educação de Fagundes Varela-RS). Neste universo, ressalto o processo dialético desenvolvido de modo articulado com toda comunidade escolar, salientando o compromisso e a participação dos pais de aluno, enfim, de toda comunidade escolar.

Quando se enaltece os trabalhos desenvolvidos, estamos desprovidos de qualquer intencionalidade de marketing político, uma vez que um trabalho diferenciado e comprometido socialmente, por si só, justifica estes comentários. Fagundes Varela, situado na Serra Gaúcha, um município de menos de 3 mil habitantes, sem sobra de dúvida, construiu um projeto educacional referência para muitos dos municípios brasileiros.

Nos anos anteriormente mencionados, uma vez por mês tive o privilégio de conviver e formar grupo de estudos com o corpo docente, equipe diretiva e os gestores da Secretaria Municipal, visando revisitar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal "Caminhos do Aprender". Ao concluirmos esta etapa, foi lançada a proposta/odesafio e aceita pelo grupo de docentes, no sentido de produzirmos uma obra a partir das trajetórias, referenciais teóricos e práticas dos professores e professoras. Esta proposta vai ao encontro de uma perspectiva de socialização e compromisso das práticas desenvolvidas pelo corpo docente, discente, enfim, de toda a comunidade escolar.

Este projeto foi desenvolvido ao longo dos anos de 2019 e de 2020, culminados com este significativo livro, intitulado *Educação para a Transformação*. O grande mérito não se encontra na proposta feita, mas nos trabalhos e nas articulações desenvolvidas no cotidiano escolar, o que dispensa um comentário mais pontual acerca dos diferentes capítulos. Congratulo-me especialmente, com os professores, equipe de apoio, equipe de direção e toda a comunidade escolar. Por fim, não poderíamos deixar de expressar nossos a agradecimentos à Prefeita Municipal Cláudia Moreschi Tomé e a Secretária Municipal de Educação Vanderléia Valente Binda, que com sensibilidade e acolhimento, tornaram este sonho e esta utopia possíveis.

## APÊNDICE IX - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

#### QUESTÕES

- 1- Em sua opinião, qual a importância do sujeito frequentar uma escola?
- 2- Quais valores te sustentam enquanto pessoa?
- 3- O que você, professor, espera da escola?
- 4- Quais razões fazem você escolher estar nesta escola?
- 5- Fale sobre os valores, princípios, missão, filosofia de sua escola.
- 6- Quais os aspectos da sua metodologia de trabalho estão alinhados com a visão pedagógica da escola?
- 7- Quais são os desafios presentes na sua prática? Por quê?

## APÊNDICE X – QUESTIONÁRIO NÚCLEOS FAMILIARES

	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO/PERFIL
lda	de:
Ativ	vidade profissional que os pais ou responsáveis exercem atualmente:
	QUESTÕES
8-	Na sua opinião, qual a importância do seu (s) filho (s) frequentar uma escola?
9-	Cite algumas razões para manter o filho durante todo o processo de escolarização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender.
10	-O que vocês, pais, esperam da escola?
11	-Quais razões fariam você trocar de escola?
12	-Quais os aspectos da visão pedagógica da escola estão mais alinhados com os valores da sua família?
13	-O que espera que a escola faça para que seu filho tenha sucesso na vida escolar?
14	-De modo geral, qual é a sua opinião sobre a qualidade do processo de aprendizagem nesta escola? () Muito boa () Boa () Regular () Ruim

15-De modo geral,	qual é a sua	a opinião	sobre a	qualidade	do pro	cesso c	le ensino
nesta escola?							
( ) Muito boa							
( ) Boa							
( ) Regular							
( ) Ruim							
( )			Fagunde	es Varela, 2	24 de fe	vereiro	de 2020.

## APÊNDICE XI – ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Faça de conta que você vai construir uma escola. Desenhe e escreva seu projeto:

- a) Como seriam as pessoas desta escola?
- b) O que de mais importante acontece nesta escola?
- c) Quais aprendizagens seriam feitas nesta escola?
- d) Como seria a estrutura física desta escola?
- e) O que não seria permitido acontecer na escola?

## ANEXO I - DOCUMENTO DE APROVAÇÃO - COMITÊ DE ÉTICA

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPONDO UMA CONSTELAÇÃO NO

PROTAGONISMO DA COMÚNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

**EMANCIPATÓRIO** 

Pesquisador: Sirlei Tedesco

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 34387720.2.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER** 

Número do Parecer: 4.481.724

#### Apresentação do Projeto:

As informações a seguir foram extraídas do preenchimento do formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil.

Esta pesquisa, intitulada "Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do Projeto Político-Pedagógico emancipatório", parte da seguinte questão-problema: — Como construir o Projeto Político-Pedagógico, embasado em horizontes emancipatórios, articulado ao protagonismo da comunidade escolar, em escola de ensino municipal de Fagundes Varela? O objetivo é, a partir da análise das contribuições do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico na rede municipal de ensino de Fagundes Varela, reveladora de rupturas e/ou resistências, construir diretrizes para um novo Projeto Político-Pedagógico. A metodologia utilizada

para este estudo segue a perspectiva qualitativa e uma abordagem do tipo pesquisa-ação, desenvolvida com a participação da comunidade escolar de uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Fagundes Varela, no interior do Rio Grande do Sul. As bases teóricas são provenientes da Teoria Crítica da sociedade, notadamente de autores que fizeram parte da primeira geração da Escola de Frankfurt — Theodor Adorno e Walter Benjamin —, em constante diálogo com outros autores, teorias e experiências pessoais da pesquisadora. Dentre os distintos autores utilizados, destacam-se:

#### Continuação do Parecer: 4.481.724

Paulo Freire, René Barbier, Manoel de Barros, Maurice Halbwachs, Rodolfo Kusch, Wolfgang Leo Maar, Bruno Pucci, Márcio Seligmann-Silva e Ilma Passos Alencastro Veiga. A relevância do trabalho consiste na intenção de ampliar visões e abrir caminhos para novas perguntas, dúvidas e reflexões, inspirando, inclusive, outras realidades a desenvolver a construção de seus Projetos Político- Pedagógicos emancipatórios, com a colaboração e o protagonismo da comunidade escolar.

A metodologia utilizada para este estudo segue a perspectiva qualitativa e uma abordagem do tipo pesquisa

-ação, desenvolvida com a participação da comunidade escolar de uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Fagundes Varela, no interior do Rio Grande do Sul. Tomando por base as definições clássicas de pesquisa-ação desenvolvidas por Thiollent (2005), entendo como indispensável levar em consideração, nas atividades de campo, as seguintes diretrizes gerais: (a) a exigência da pesquisadora estar presente no local da investigação e compor um plano de amostragem; (b) o pressuposto da relação com o grupo de indivíduos e a inserção da pesquisadora como membro da comunidade para, efetivamente, compor o cenário do qual faz parte; (c) a necessidade de vivenciar junto à comunidade escolar os encontros no contexto em estudo, de modo a construir um momento privilegiado de observação e construção dos dados; (d) a importância de observar, de forma reflexiva, aquilo que é peculiar; (e) construir um diário de campo, de modo a compor evidências; (f) aplicar o questionário e; (g) apropriar-me da entrevista

sensível. (h) atividade pedagógica. Para o desafio indicado acima, apresento como marco teórico desta pesquisa a Teoria crítica.

#### Objetivo da Pesquisa:

As informações a seguir foram extraídas do preenchimento do formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil.

#### Objetivo Primário:

Analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, na escola municipal de ensino de Fagundes Varela, revelando as rupturas e/ou resistências que permearam tal processo e que levaram à elaboração de diretrizes para um novo Projeto Político-Pedagógico de caráter emancipador.

#### Objetivo Secundário:

Realizar um diagnóstico de época da rede municipal, com base nos pressupostos da Teoria Crítica; identificar nas práticas discursivas as relações de poder e critérios de verdade; caracterizar a

Continuação do Parecer: 4.481.724

reelaboração de um PPP, a partir dos referenciais teóricos de uma educação emancipatória; propor estratégias/diretrizes para o acompanhamento da construção contínua do PPP.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações a seguir foram extraídas do preenchimento do formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil.

#### Riscos:

Considera-se que a participação no estudo não envolverá riscos maiores do que aqueles existentes na vida cotidiana (riscos mínimos). Observar-se-ão os protocolos de prevenção da Pandemia COVID 19, conforme decretos previstos para o momento: (Distância de no mínimo um metro e meio, em todos os sentidos, entre as classes, ou seja, um aluno a cada 4m². Máximo de alunos conforme área disponível de cada sala. Manter ambiente arejado e ventilado, com ventilação natural ou, no caso de ventilação forçada, com ar condicionado equipado com exaustor ou filtro para renovação do ar. Utilização de máscaras por todos e durante todo o tempo, sendo trocadas a cada 2 horas ou se estiverem úmidas. Higienização das mãos com água e sabão, álcool em gel ou

252

álcool em espuma, especialmente depois de tocar superfícies e objetos. Atentar para a etiqueta respiratória e afastar pessoas com sintomas gripais.)

Benefícios:

Contribuir para que as comunidades escolares sintam-se desafiadas a realizar ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico emancipatório resulte de um trabalho integrado, em sintonia com interesses e necessidades da comunidade, potencializando e favorecendo o protagonismo e pertencimento de todos os envolvidos com a escola. Tal postura poderá conferir à proposta um caráter sustentável, que preserva a condição de se educarem em todas as

oportunidades, em qualquer tempo.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Trata-se de projeto de pesquisa executado durante o Curso de Doutorado em Educação a fim de produzir a tese.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Os termos estão apresentados.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

A pendência foi atendida.

Continuação do Parecer: 4.481.724

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_ BÁSICAS_DO_P ROJETO_1531089.pdf	18/12/2020 10:24:36		Aceito
Outros	TALE_ALUNOS_REVI SADO.pdf	18/12/2020 10:23:16	Sirlei Tedesco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_VersaoQuatro. pdf	18/12/2020 10:22:55	Sirlei Tedesco	Aceito
Outros	carta_versaoquatro.pdf	18/12/2020 10:19:50	Sirlei Tedesco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPON SAVEIS.pdf	10/11/2020 10:43:14	Sirlei Tedesco	Aceito
Cronograma	Cronograma_versao_3 .pdf	30/10/2020 14:01:18	Sirlei Tedesco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	20/08/2020 17:01:12	Sirlei Tedesco	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_ok.pdf	05/05/2020 09:49:48	Sirlei Tedesco	Aceito
Parecer Anterior	ScanATA.pdf	13/04/2020 19:17:19	Sirlei Tedesco	Aceito
Declaração de concordância	ConcordanciaSecretari a.pdf	13/04/2020 18:54:54	Sirlei Tedesco	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AoComitedeEtica.pdf	13/04/2020 18:33:11	Sirlei Tedesco	Aceito

## Situação do Parecer:

Continuação do Parecer: 4.481.724

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não