

Educação para o trabalho?*

Flávio R. Francisco Junior¹
Manoel Felipe F. Rodrigues²

Resumo

A proposta deste trabalho é problematizar uma questão ontológica, ou seja, da relação entre indivíduo/sociedade/natureza. Para tanto, a interpretação do mundo a partir do trabalho é analisada tendo como base obras clássicas da sociologia. Desta forma, pretende-se estimular uma busca por uma visão crítica de mundo que possibilite trazer questionamentos e, assim, perceber qual a sua posição dentro da realidade do mundo do trabalho. Trataremos aqui, usando dados empíricos de observações participantes e instrumentos socioantropológicos de duas escolas da periferia de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, de questões que implicam na prática docente, que envolvem a relação de educadores e educandos na e para a prática do trabalho, buscando mostrar dois modos de ensino/aprendizagem, através da visão de Paulo Freire: o primeiro, tradicional, o qual remete a uma educação conservadora, e, por fim, o segundo, que aponta para uma educação crítica e libertadora.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Educandos; Educadores.

Introdução

Podemos apontar a escola como um aparelho ideológico do Estado, disposto e estruturado na telha da estrutura social capitalista. Sua pretensão é agir diretamente no alicerce, na base da estrutura, agindo na formação do projeto de mundo capitalista, assegurado nas relações de classe e das contradições geradas pela divisão do trabalho alienado. Assim, a educação formal age de forma a garantir o *status quo*, possibilitando instituir um pensamento hegemônico, pensamento esse que forma o imaginário social, criando uma visão de mundo, influenciando, desta forma, diretamente a cultura.

Para que possamos falar da realidade docente dos educadores nas escolas em que foram feitas as observações, através dos instrumentos socioantropológicos – dos educandos e educadores – e de observações participantes, dentro de uma perspectiva teórica de análise Materialista Histórica e Dialética, devemos apontar que este particular se insere em um universal, ou seja, que estes sujeitos estão inseridos dentro do modo de produção capitalista.

* Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire, por uma pedagogia dos Direitos Humanos, ocorrido no período de 5 a 6 de dezembro de 2014, em Bento Gonçalves, RS.

¹ Graduando em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Graduando em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Esta realidade político-pedagógica está vinculada a uma realidade histórica e do imaginário social, compartilhado por toda a comunidade escolar e representado no projeto político-pedagógico da escola, documento gerado a partir da análise de conjuntura local da escola. Resta-nos saber o quanto esta análise de conjuntura representa esta realidade no que diz respeito aos educadores, aos educandos e à comunidade.

Sabemos, por exemplo, que embora haja leis que garantam a produção deste documento a cada três anos, juntamente com a comunidade escolar, não há meios de fiscalização suficiente que possam garantir a elaboração deste documento dentro dos prazos estipulados legalmente. Sendo assim, para que isso aconteça, conta com a comunidade escolar. Porém, sabemos que, muitas vezes, a comunidade não tem acesso às informações, ou ao próprio documento. Assim, percebemos os motivos pelos quais muitos dos projetos escolares podem estar desprendidos da realidade da comunidade que a circunda. A ausência da participação dos moradores nos processos políticos somada aos problemas estruturais acabam por cavar o abismo entre a escola e a identidade do educando, possibilitando, assim, ainda mais a universalização do projeto liberal, da criação de uma consciência sobre a falsa realidade (Althusser, 1985).

A proposta deste estudo é problematizar uma questão ontológica, ou seja, da relação entre indivíduo/sociedade/natureza. Para tanto, a interpretação do mundo a partir do trabalho é analisada tendo como base obras clássicas da Sociologia: Durkheim (1999), Marx (2013) e Weber (2004). Desta forma, pretende-se estimular uma busca por uma visão crítica de mundo que possibilite trazer questionamentos e, assim, uma percepção sobre a posição do indivíduo dentro da realidade do mundo do trabalho. Na concepção materialista, a divisão social do trabalho encontra-se na dicotomia “dominantes e dominados”, influenciando diretamente na relação entre infraestrutura e superestrutura, que dentro de nossa realidade atual se consolida no modelo da sociedade capitalista. Sendo assim, concebemos o trabalho como o unificador da natureza e da sociedade, porque é no trabalho que ocorre a transformação da natureza, transformando também o homem, que também faz parte desta realidade material. A escolha do trabalho como tema condutor da introdução da Sociologia se deve aos seguintes aspectos: 1) a realidade escolar de hoje está centralizada no mundo do trabalho; 2) as condições de trabalho no sistema capitalista; 3) o foco é a busca pela entrada no mercado de trabalho pelo atual sistema educativo; 4) a possibilidade de novas modalidades de trabalho, alicerçadas em outras perspectivas ontológicas, por exemplo, as cooperativas e economias solidárias.

Para que possamos discutir o tema “trabalho” dentro da realidade educacional das escolas estudadas, há uma necessidade de um entendimento prévio da divisão social do trabalho: se pensarmos em uma simples tarefa como a de lavar pratos – em que uma pessoa lava a louça, outra a seca e, por fim, outra a guarda –, veremos que, neste exemplo, pouco se apresenta do que pode ser a divisão social do trabalho. Dentro da perspectiva “Funcionalista”, de Durkheim, a divisão social do trabalho funciona como um fato social, gerando integração dos indivíduos à sociedade através do conceito de solidariedade (DURKHEIM, 1999). Dentro da perspectiva “Compreensiva”, baseada na escola de Weber, a perspectiva da divisão do trabalho se dá dentro de um sistema burocrático que propõe a organização da sociedade através das capacidades individuais (WEBER, 2004). Dentro da perspectiva “Materialista Histórica”, baseada na escola Marxista, a divisão social do trabalho se dá como condição ontológica da alienação, base da exploração do homem pelo homem. Sendo assim, pretende-se trazer uma visão aprofundada da divisão social do trabalho e não meramente a divisão das atividades.

Para uma melhor organização de nosso trabalho, e para garantir um respeito à ética e à privacidade dos sujeitos-objetos observados, vamos nos referir às escolas, aos educadores e aos educandos da seguinte forma: Escola I, Educadora I e Educandos da Escola I, referente à escola situada no bairro Chácara das Pedras, Porto Alegre, e, Escola II, Educador II e Educandos da Escola II, situada no bairro Agronomia, também em Porto Alegre.

Na primeira seção deste artigo, serão esclarecidos os referenciais teóricos que orientam a análise. Na segunda, terceira e quarta seções, faremos a apresentação dos dados referentes aos educandos, educadores e suas práticas pedagógicas, respectivamente, acompanhada das análises sobre estes dados. Na quinta seção do artigo, é traçada a análise documental dos projetos político-pedagógicos das Escola I e II, comparando com as práticas dos educadores. E, por fim, as considerações finais do nosso artigo, apontando que uma nova escola que se pretende crítica necessita, também, de práticas pedagógicas críticas.

Marco teórico e metodologia

Partimos da necessidade da reflexão da sociedade a partir de sua base material, resgatando, a partir dela, uma consciência da identidade do sujeito, colocando-o como parte da natureza. Reconhecemos que, na atualidade, nas relações de trabalho, há uma dissolução

do trabalho manual do intelectual, ou seja, uma divisão da práxis. Concebemos esta divisão como a afirmação de um projeto político e ideológico, o qual leva à criação do imaginário social fragmentado (CASTORIADIS, 2002), criando, desta forma, um entendimento parcial das instituições, incluindo, neste caso, a escola.

Nosso trabalho propõe-se a apontar as contradições do atual modelo escolar, a realidade dos educadores e sua relação docente com os educandos, em uma escola que se preocupa com a reposição alienada da força de trabalho, de relação dualista entre sujeito e objeto. Em nossa análise, partimos do particular – acúmulo de nossas experiências na práxis em cada escola –, não o descolando do universal, segundo o princípio de totalidade de Marx.

Nossa análise parte dos instrumentos socioantropológicos, das observações em sala de aula e de nossa experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³. Quanto à questão de metodologia de ensino como proposição para nosso posicionamento de prática docente, colocamo-nos favoráveis ao tema gerador (FREIRE, 1987) como solução à dicotomia entre a produção intelectual e manual.

Para que possamos falar da realidade docente dos educadores nas escolas onde foram feitas as observações, através dos instrumentos socioantropológicos – dos educandos e educadores – e de observações participantes, devemos apontar que este particular, ou seja, esta escola, faz parte de um universal. Esse universal é marcado por uma sociedade baseada na produção de bens de consumo, que aposta na educação técnica como motor de sua continuidade do modelo capitalista. Podemos observar que a escola capitalista, assume uma posição reprodutora da lógica hegemônica, com uma prática de “educação bancária” (FREIRE, 1987).

A “educação bancária”, segundo Freire (1987), considera o sujeito como uma tábula rasa, um vazio, sem nenhuma referência prévia de conhecimento. Esse educando se dispõe como uma vasilha, um recipiente que receberá conteúdo, que o “professor” (aquele que professa) encherá de conhecimento, um conhecimento dirigido, que será memorizado, pelos educandos, de forma mecânica.

Este conteúdo narrado, que será absorvido e reproduzido pelos educandos, tem uma “função” (DURKHEIM, 1999) de preservar o *status quo*, sendo um modelo de educação que

³ A experiência ocorreu no ano de 2014/1, no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, vinculado ao PIBID, um programa que insere o aluno de graduação na sala de aula antes da prática de ensino, possibilitando um contato antecipado do educando com a realidade dos educadores.

reflete o modelo social existente – o modelo capitalista –, que desumaniza as relações sociais, impondo aos indivíduos um vínculo comercial, através do assalariamento.

Essa educação se apresenta como um ato de depositar: o educador se apresenta como depositante e os educados como depositários, negando, assim, que a educação e o conhecimento são um processo de busca, de trocas de saberes, e que podem estar dentro da escola ou fora dela. Sendo assim, na educação bancária “o saber é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987).

Diante dessa breve análise, do atual contexto, como o educador de Sociologia deve refletir sua prática pedagógica, de modo a privilegiar a autonomia e a transformação social? A Sociologia tem como objetivo estudar as relações entre os sujeitos, como elas se dispõem, como esses sujeitos as significam dentro de seu “imaginário social” (CASTORIADIS, 2002), e como a *práxis* se transforma e transformas esses sujeitos.

Para que esses sujeitos possam se reconhecer dentro de sua realidade material existente e compreendê-la melhor, a educação tem uma importância significativa. Sendo o homem um animal histórico, um animal que vive e não só existe em um mundo que ele cria e transforma, tem a capacidade de transpor as “situações-limites” (FREIRE, 1987) e superá-las por “atos-limites” (PINTO *apud* FREIRE, 1987), negando, assim, o que está dado. A educação tem como centro o diálogo, sendo este um fenômeno humano, traduzido como palavra, encontrando sua verdade na *práxis*. Esta palavra verdadeira tem como objetivo mudar o mundo (FREIRE, 1987).

O educador constrói seu conteúdo programático dialogando com seus educandos. Ele recebe este conteúdo de forma desestruturada e devolve de forma organizada e sistematizada uma educação dialética, na qual o educador também participa do processo do conhecimento, tornando-se educador-educando. Esse diálogo deverá acontecer de forma a entender a realidade concreta dos educandos, sendo assim, para que se desenvolva o conteúdo programático, o educador deverá fazer uma investigação da situação de mundo dos educandos, descobrindo seu “universo temático, destacando, assim, um conjunto de ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987).

O tema gerador é criado através do diálogo. Portanto, não pode ser criado de forma autoritária, pois, assim, perderia seu caráter dialógico e se distanciaria de uma educação libertadora. Como aponta Paulo Freire, o tema gerador não está apartado da realidade:

“Investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a práxis” (1987, p.98).

Os educandos

Os instrumentos socioantropológicos analisados da Escola I são de uma turma do primeiro ano, cuja quantidade de meninos é praticamente a mesma que a de meninas (há somente uma menina a mais). A maioria dos educandos mora na Vila Bom Jesus, região próxima à escola, justificando, assim, o que pudemos observar: a maior parte dos educandos não necessita de transporte para se dirigir à escola. Mesmo que a escola não esteja posicionada geograficamente na Vila Bom Jesus, a Escola I é reconhecida por ser uma escola da comunidade.

Há um grande número de estudantes autodeclarados brancos, porém estes não formam a maioria da turma. Este acontecimento é provável pela característica de miscigenação que envolve a questão racial no Brasil, onde é possível ver nos instrumentos uma representatividade significativa de autodeclarados como “outros”. Também foram autodeclarados indígenas e negros em proporção semelhante. Mas, em se tratando dessa questão, seria pertinente questionar sobre a autodeclaração étnico- cultural, em que os sujeitos se reconhecem dentro do aspecto sociocultural e não fenotipicamente.

A participação política destes estudantes é baixa, inicialmente, pelo fato de a média de idade apontar uma proximidade com a faixa dos 16 anos. Porém, é relevante perceber que 20% dos educandos já atingiram a maioridade e a obrigatoriedade do voto, mas apenas dois apontam interesse em participar com o seu voto nas urnas, sendo esta uma consequência da baixa aceitação das políticas partidárias. Paradoxalmente, metade das respostas relacionadas ao poder de mudança do voto é positiva, atribuindo um valor de importância à participação política: “o Brasil é uma democracia, todos devem participar”⁴.

Sendo assim, optamos pelo termo “participação política”, pois não estamos nos referindo apenas à participação formal e partidária, mas, também, à rejeição de 60% dos educandos aos movimentos sociais e demais formas de participação política não partidária.

⁴ Dados obtidos a partir de instrumento socioantropológico aplicado junto aos educandos II da escola II, no ano de 2012, por bolsistas do PIBID - Sociologia da PUCRS.

Quanto à realidade material dos educandos II, da Escola II – educandos de turmas do turno da noite da EJA –, cabe destacar (como mostram os dados quantitativos retirados do instrumento socioantropológico aplicado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) junto aos educandos da Escola II, no primeiro semestre de 2014) que estes são, na maioria, trabalhadores, com a predominância de educandos do sexo feminino, e, em sua maioria, autodeclarados heterossexuais, que, por sua vez, se autodeclararam, também em sua maioria, como sendo de cor branca. A família nuclear está presente: 46,1% dos educandos são casados, mas 52,2% têm filhos, mostrando que existem outras concepções de núcleos familiares, famílias que são chefiadas pelas mães, e também, muitas vezes, pelas avós.

Com o EJA, esses educandos têm por objetivo, completar seus estudos para ascender profissional e economicamente. Cerca de 63,2% trabalham no setor de serviços e 36,1% pretendem ingressar em um curso superior. Posicionam-se, em sua maioria, como leitores de literatura, e a maioria (99,4%) também aprecia música, com os gêneros pagode e samba como os de preferência. Nos períodos livres, a prática de esportes está como opção de lazer mais presente. A grande maioria possui alguma identificação religiosa, com a prevalência de evangélicos – 93,8% dos alunos acreditam em Deus.

A política partidária possui uma baixa aceitação: 92,3% não simpatizam e não são filiados a qualquer partido político. A maioria possui computador e acessa a internet regularmente, sendo as redes sociais o alvo principal desses educandos. Na visão dos educandos, a polícia militar se apresenta como regular, a pena de morte tem 55,5% de aceitação, a legalização da maconha e do aborto possuem uma baixa aceitação, enquanto as relações homoafetivas são consideradas aceitáveis por 46,6% dos educandos. A Presidenta da República também tem boa aceitação, ficando com uma aprovação de 41,6% dos entrevistados.

Foi possível observar que as mídias televisivas das redes de TV aberta são as mais acessadas, e o *facebook* é a rede social mais acessada.⁵ Nos temas propostos pelos educandos para as aulas de sociologia, é notável que uma preocupação com a cidadania aparece de forma implícita quando são propostos assuntos como direitos à educação, saúde, etc., ou em frases como: “O povo brasileiro esqueceu como se luta pelos seus direitos” (educando do terceiro

⁵ Dados obtidos a partir de instrumento socioantropológico aplicado junto aos alunos II da escola II, no ano de 2012, por alunos do PIBID - Sociologia da PUCRS.

nível do ensino médio), ou “É bom a gente se expressar, isto deveria ser levado à Brasília pelas faculdades” (educando do primeiro nível do ensino médio)⁶.

Os educadores

Sendo o educador um sujeito político (sendo partidário ou apertidário), sua prática acaba por refletir no seu fazer docente (FREIRE, 1998). Diante disso, como vamos encarar este fazer docente, como um sacerdócio – uma vocação “natural” – ou como a prática de trabalho (educar e aprender)?

Para refletir sobre tal questão, parece-nos fundamental partir para a análise dos perfis dos educadores. A Educadora I, que se autodeclara como branca/caucasiana, mãe de um filho adolescente, com residência em Porto Alegre, se locomove até a escola de carro. É católica e espírita praticante. É formada em Ciências Sociais na Universidade Vale dos Sinos (UNISINOS), com Pós-graduação em Gestão de Capital Humano – RH na Faculdade Porto-alegrense (FAPA). Leciona apenas na Escola I, preenchendo uma carga horária de 20 horas semanais, o que lhe permite atuar também como profissional autônoma, produzindo artesanato e produtos alimentícios.

O Educador II, branco, solteiro, sem filhos, reside em Porto Alegre, formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), leciona na Escola II, no período noturno, e também atua como Técnico em Contabilidade na UFRGS.

A partir destes sujeitos políticos, atuantes ou não, vamos analisar o fazer docente dos educadores citados a cima, tentando identificar quais práticas são aplicadas por estes docentes, questionando se a educação aparece como um sacerdócio ou como prática de trabalho.

Ensino e prática

Algo que deveria ser óbvio, mas não é: “educação é trabalho” (ARROYO, 2013), ser educador é ser trabalhador. Assim, na ausência desta premissa, podemos apontar uma das

⁶ Dados obtidos a partir de instrumento socioantropológico aplicado junto aos educandos II da escola II, no ano de 2012, por bolsistas do PIBID - Sociologia da PUCRS.

primeiras falhas no sistema educacional vigente: a questão altruísta imposta ao educador, como uma vocação à educação, a ideologia de um dever moral à docência.

Durante a análise, deparamo-nos com dois modelos de educação. O primeiro é modelo que replica a realidade política liberal verificável na atuação de uma educadora preocupada com a reprodução dos modelos tradicionais e a manutenção para uma lógica de mercado. A Educadora I, ao entrar em sala de aula, antes de expor o conteúdo planejado, inicia um questionamento sobre o posicionamento dos educandos e educandas em relação às suas atitudes: “Se o chefe manda e vocês fazem, por que vocês não obedecem ao professor?”. A escola, então, assume, para ela, um posicionamento de reprodução das regras vigentes, tornando-se um campo preparatório para o mundo do trabalho capitalista.

Além dos conteúdos de Sociologia, a Educadora I dá aulas de Filosofia e Religião (apenas para as séries finais do ensino fundamental). Inclusive, uma das queixas mais frequentes dos educandos é a de que pouco se consegue identificar se a aula é de Sociologia ou de moral religiosa. Essa influência cristã está presente em suas aulas pela sua visão humanitária universalista. Tanto é que, ao ser questionada sobre seu posicionamento político em sala de aula, declara respeitar as escolhas políticas e religiosas dos educandos. Desta forma, podemos observar como a formação desta educadora e a visão de mundo na qual está inserida, seu imaginário social, influenciam em seu fazer docente.

As aulas da Educadora I costumam ser expositivas, com breves espaços para diálogos e contribuições dos educandos. Algumas vezes, ela elabora dinâmicas que envolvem comida e leitura de textos, além de possuir um aparelho “data show” próprio, que possibilita maior flexibilidade para apresentar filmes e vídeos em sala de aula.

Para ela, a escola assume importância por ser um lugar no qual os estudantes se deparam com os conteúdos e normas que contribuirão para seu desenvolvimento. Um posicionamento funcionalista diante dos educandos, no qual a sociedade se portaria como um organismo, onde todos teriam sua função. Desta forma, ela educa cada um daqueles jovens para um mundo no qual se valoriza a universalização dos direitos e deveres e que propicia o aprimoramento das capacidades individuais para o mercado de trabalho.

Paradoxalmente, ela percebe que, entre os desafios em sala de aula, se encontra o de quebrar paradigmas, tornar cada educando atuante, desenvolvendo a autoestima e o protagonismo. Trata-se claramente de um discurso liberal, em que o sujeito é produtor de sua própria realidade, onde a liberdade se torna o fator principal das relações sociais.

A Sociologia assume, para ela, a mesma importância da antiga disciplina de Ética e Cidadania, enquadrando-se na visão de mundo da educadora, desde a importância atribuída à escola até a sua forma de ver o mundo e seu posicionamento político. O papel da Sociologia na escola é o de estimular a percepção dos sujeitos como membros da sociedade, estimular o exercício da cidadania. Mas de que forma criar este exercício de cidadania quando se está ausente de qualquer criação de espaço democrático em sala de aula, como estimular o sentimento de pertencimento dos sujeitos como membros da sociedade sem percebê-los dentro da realidade particular e material de cada um?

De acordo com a professora⁷, ela costuma ler livros de psicologia, romances, autoajuda, filosofia e política. Esse material é adquirido pela professora por meio das livrarias e/ou bancas, por acesso eletrônico e empréstimos. Estes temas frequentemente aparecem na sua aula. Ela também assiste filmes e vídeos semanalmente, em cinemas, pela televisão ou pelo computador, usando a internet. Estes conteúdos, assim como os livros, são frequentemente relacionados posteriormente à matéria de suas aulas.

Não é atuante de movimentos sociais, mas simpatiza com as causas humanistas. Isso se reflete em seus posicionamentos políticos e ideológicos frente à legalização do aborto e à pena de morte.

O segundo modelo pode ser verificado ao se observar a prática do Educador II, cuja preocupação está direcionada para uma reflexão da realidade. Para tanto, o educador busca sempre meios alternativos pedagógicos para que os educandos se tornem “agentes ativos do processo histórico”⁸, mas esbarra sempre na realidade social hegemônica, o capitalismo. Seu fazer pedagógico tem como foco o mundo do trabalho enquanto tema gerador, na tentativa de manter um diálogo, de forma horizontal, com os educandos, mas nunca se distanciando de sua prática de educador, como interlocutor no processo do conhecimento (ensino-aprendizagem).

O Educador II, além dos conteúdos de Sociologia, atua dando aulas de Filosofia e História na Escola II. Além disso, atua como Técnico Contábil na UFRGS, mas declarou que sua realização profissional acontece em sala de aula. Porém, para suprir as suas necessidades materiais, necessitou agregar mais uma atividade profissional.

⁷ Dados obtidos a partir de entrevistas junto à educadora I da escola I, no ano de 2014, por bolsistas do PIBID - Sociologia da PUCRS.

⁸ Dados obtidos a partir de entrevistas junto ao educador II da escola II, no ano de 2014, por bolsistas do PIBID - Sociologia da PUCRS.

De acordo com as palavras do Educador II, ele atua dando “aulas descontraídas, expositivas, dialogadas”, e utilizando “recursos audiovisuais e manejo das novas tecnologias”. O professor demonstra ter uma preocupação em tornar a sala de aula um lugar democrático, “incentivando a liberdade de expressão dos alunos, buscando, em alguns casos, de forma respeitosa, problematizar o senso comum por vezes externado”. Dessa maneira, ele tenta se distanciar da “educação bancária”, permitindo que as vivências dos educandos possam também ter espaço no debate da sala de aula.

Ao ser indagado a respeito da importância da EJA na formação dos educandos, o Educador II considera que:

Inegavelmente a EJA é estigmatizada, às vezes, pelos próprios alunos. Em uma escola pública, a mesma ainda possui problemas similares às das outras modalidades de ensino, o que agrava essa visão negativa. Apesar desse cenário, a atuação dos educadores, dentro dos limites apontados, pode reverter parcialmente essa estigmatização tendo uma prática que leve em conta os alunos(as), recebendo-os de forma acolhedora, percebendo-os como sujeitos sociais com experiências e conhecimentos e aproveitando essas características na prática docente. (Instrumento socioantropológico aplicado junto ao Educador II)⁹.

Toda prática pedagógica se centra em uma prática política. O Educador II atua politicamente, é militante partidário, participa da Corrente Socialista dos Trabalhadores. A observação evidenciou que sua prática docente é influenciada por suas experiências e posicionamentos políticos. Utiliza o espaço da sala de aula para promover o debate crítico acerca das políticas governamentais, temas como “Dívida Pública”, “Privatizações”, “Feminismo”, entre outros assuntos, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão, como coloca Arroyo: “Lá [a sala de aula] se abrem caminhos por explorar outras funções e outras verdades para o enriquecimento da profissão docente” (2011, p.30).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9394/96), as escolas devem produzir o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este documento serve como objeto de reflexão e estudo da educação e das práticas educativas, propondo-se a repensá-las e

⁹ Dados obtidos a partir de entrevistas junto ao educador II da escola II, no ano de 2014, por bolsistas do PIBID - Sociologia da PUCRS.

também a agir como um instrumento de intervenção metodológica e prática (VEIGA, 1998). É neste documento que a escola apresenta suas diretrizes, seus projetos e sua visão de mundo, sendo este uma espécie de guia para a prática pedagógica a partir de seu posicionamento diante do mundo.

O PPP é um conjunto de reflexões e de análises da conjuntura da escola, no âmbito de seu contexto histórico e sócio-histórico local. Este reconhecimento de identidade dos sujeitos e das estruturas que os cercam gera um diagnóstico sobre a realidade e a programação de um projeto político-educativo diante deste diagnóstico (Veiga, 1998).

O PPP I foi elaborado coletivamente, pela direção e corpo docente, ao longo do segundo semestre de 2001. Ele tem dois anos, porém a escola se fundamenta nele ainda hoje.

Este projeto político apresenta diversas desconexões com a realidade, visto que suas análises não correspondem aos dias de hoje. Outro dado importante a ser analisado é a sua inconsistência sócio-histórica, isto é, o planejamento parte de um universal para um particular que não foi pesquisado: planeja-se uma transformação social da realidade, mas, aparentemente, não houve um reconhecimento dela, não há informações que fundamentam um perfil social, cultural, político e econômico destes educandos.

A análise do PPP I aponta uma reflexão unicamente da escola para ela mesma, visto a ausência de uma análise conjuntural local, desvalorizando os saberes vividos na realidade material destes jovens e adultos.

O PPP I prevê programas voltados ao mercado de trabalho, com convênios de estágios remunerados com o compromisso de “preparar os alunos para o mundo lá fora” (PPP I, p.35). Reconhecemos a importância que o trabalho tem para a emancipação humana, e também a importância de que a preparação para o mundo do trabalho seja acompanhada de uma instrução de caráter materialista. Na ausência dessa reflexão, a escola estará servindo unicamente para a reprodução do trabalho alienado, reproduzindo a visão única da ideologia dominante.

O PPP da Escola II (PPP II) se apresenta dividido de forma a esboçar a conjuntura da escola, no âmbito de seu contexto histórico e sócio-histórico local. Na parte que trata do “Diagnóstico do contexto escolar”, são apresentadas as modalidades de ensino que são oferecidas na Escola II; ensino fundamental, ensino médio politécnico e EJA, referente ao ensino médio; as modalidades do ensino fundamental e médio politécnico são oferecidas nos turnos da manhã e da tarde e a EJA no turno da noite.

O que mais nos chama a atenção é que no PPP II está previsto que o papel da escola é desenvolver as competências necessárias para que os educandos se tornem homens críticos. Porém, como essas competências vão se desenvolver – mesmo que essa educação seja direcionada para que esses “alunos” se tornem meros prestadores de serviço no modelo vigente – sem o devido acesso aos instrumentos pedagógicos necessários?

Mesmo negando a educação bancária no corpo do texto e os esforços do educador II, ao se empenhar, em sua prática, por uma educação libertária, em nossas observações, através do PIBID¹⁰, podemos identificar a prática que trata os “alunos” como vasilhas sem conteúdo algum.

Os princípios norteadores da escola são baseados nos princípios sugeridos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver”, e na resolução nº3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB), que no artigo 6º descreve que os princípios pedagógicos devem respeitar aspectos de identidade, de diversidade e autonomia, a interdisciplinaridade, levando em consideração o contexto social em que a escola está inserida.

Valores humanos e morais estão em destaque no texto, para que se propicie uma relação verdadeira entre os “alunos” e os “professores”. Por sua vez, as disciplinas devem desenvolver métodos e técnicas específicas para que se construa um “ser humano integral”.

Essa educação “democrática” prevista no PPP II da escola se apresenta mais como uma tipificação, uma abstração que não reflete o contexto social no qual a escola se insere, do que um projeto emancipatório que coloca os sujeitos em relação com a sua realidade material existente. Esse sujeito universal que a escola pretende está distante dos indivíduos que frequentam a escola, não são sujeitos transcendentais, são seres humanos efetivos (CASTORIADIS, 2002).

Considerações finais

Toda educação tem como compromisso promover a prática do conhecimento, para que os sujeitos possam inserir-se em seu contexto social, podendo, assim, também transformá-lo.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Os indivíduos, como sujeitos históricos, se deparam com uma ideologia a qual lhes impõe uma condição de trabalhadores, de reprodutores dessa realidade. A organização desse imaginário social é ligada a instituições que determinam suas relações. Entre essas instituições, destacamos a escola, que tem um papel determinante na permanência ou na transformação dessa sociedade.

A escola não pode ser considerada a única instituição educadora de nossa sociedade. A educação transcende as dimensões das salas de aula e dos muros da escola. Assim, depende do compromisso dos indivíduos que se propõem a assumir essa responsabilidade, da sua posição política e ideológica, e por fim, do seu empenho em preservar as instituições ou transformá-las.

Em nossas observações, pudemos verificar que a educação se apresenta como um mecanismo de dominação, de preservação do *status quo*, pelo qual a ideologia burguesa-capitalista deve ser conservada. A educação voltada para a reposição da força de trabalho condiciona as práticas pedagógicas.

Nesta relação entre homem (sujeito) e natureza (objeto), em que a espoliação da natureza é o único objetivo do processo de produção dos mecanismos capitalistas, vê-se a necessidade de um novo horizonte. Novas práticas pedagógicas podem colocar homens e natureza lado a lado, em uma relação de respeito, para que não só se transforme o meio em que vivemos – científica e tecnologicamente –, mas que as relações entre indivíduos passem por uma verdadeira revolução, criando um sujeito que possa ser e não só ter.

Acreditamos que a educação não pode se restringir ao perímetro da escola, esta que se coloca como um aparelho que reproduz uma realidade hegemônica, reproduzindo, assim, as lógicas do trabalho, do modelo de sociedade capitalista. Essa educação deve ser ampla (uma educação alternativa) e deve atingir os diversos mecanismos que acabam por influenciar cognitivamente os sujeitos (como televisão, rádios, jornais impressos, etc.). Uma vez que essa educação é uma relação dialética –uma relação da infraestrutura e superestrutura, do trabalho manual e do trabalho intelectual –, sendo, também, uma relação de trabalho, ela pode formar sujeitos com capacidade crítica. Sendo assim, pode mudar a lógica do trabalho, possibilitando que os sujeitos possam refletir a respeito de sua própria realidade, e que, desta forma, se vejam motivados a superá-la, criando, a partir dessa síntese, uma nova tese. Portanto, a educação emancipadora é uma condição de transformação para uma nova realidade social.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Sobre o sujeito e objeto**. Disponível em:
<<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>>. Acesso em: 13 de jun. de 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASANOVA, Dom Pablo Gonzáles. **As novas ciências e as humanidades**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política, Livro I**. São Paulo. Boitempo, 2013.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais, elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PISTRAK, Moisey M (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO Escola I (PPP I). Porto Alegre, 2001.

PROJETO PEDAGÓGICO Escola II (PPP II). Porto Alegre, 2012.

SOUSA, Herbert. **Como se faz análise de conjuntura**. Vozes, 1985.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.