



ESCOLA TÉCNICA MESQUITA



PAULO RENATO CARDOZO SOARES

DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA PARA EJA: tema-gerador-de-dor quediz-para-a-dor

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora Professora Carmen Lucia Bezerra Machado

Porto Alegre julho de 2013

CIP - Catalogação na Publicação

CARDOZO SOARES, Paulo Renato
DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA PARA
EJA: tema-gera-dor-de-dor que diz-para-dor / Paulo
Renato CARDOZO SOARES. -- 2013.
100 f.

Orientador: Carmen Lucia Bezerra Machado.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Tema-gera-dor-de-dor. 2. Ideologia. 3.
Experiência. 4. EJA. I. Bezerra Machado, Carmen
Lucia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

INTEGRANTES DA BANCA EXAMINADORA

Orientadora Professora Carmen Bezerra Machado

Professora Doutora Ana Lucia Souza de Freitas

Professora Doutora Conceição Paludo

Professor Doutor Paulo Peixoto Albuquerque

Porto Alegre, julho de 2013

SOARES, Paulo Renato Cardozo.

DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA PARA EJA: tema-gerador-de-dor queditz-para-a-dor

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Diretor da escola Técnica Mesquita Jurandir Damin, que acolheu a ideia desta pesquisa sem fazer nenhuma restrição, dispondo total apoio.

À amiga e coordenadora pedagógica da escola, Claudete Oliveira, educadora preocupada com a formação permanente do corpo docente da Escola.

Aos parceiros de trabalho Ana Machado, Angelita Pereira, Diego Monroe, Elen Tavares, Luis Ribeiro, Paulo Thomassin, Wagner Moura, colegas da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, por terem direta ou indiretamente contribuído com esta dissertação de mestrado.

À minha orientadora, Carmen Machado, por mostrar a importância de transformar uma experiência pedagógica em pesquisa e pesquisa em ato educativo coletivo.

DEDICATÓRIA

*Esta dissertação de mestrado é dedicada às pessoas que são imprescindíveis em nossa breve jornada neste planeta. Ao meu irmão por sua amizade **leal** e incondicional e à importância que as mulheres ocuparam na minha trajetória de vida, lugar fundamental. Foi com elas que aprendi a força do frágil, a concessão sem abuso, a humildade sem humilhação, não ser mais e nem menos, ser simplesmente autêntico.*

*Com minha mãe aprendi a lição que não devo, nem deveria sofrer com a **angústia** de quem gostaria de acelerar o tempo para mudar os acontecimentos, objetivando garantir e ter a certeza de que seus filhos seriam felizes sem passar por sofrimentos inexoravelmente humanos.*

*Com minha avó percebi a sabedoria de que o tempo educa e a **paciência** de quem acolhe deve estar ao lado de quem aprende com suas escolhas, opinando, consolando, orientando, mas, acima de tudo, ouvindo os motivos que estão por trás das decisões para poder compreendê-las.*

*Com a Andrea, companheira instigadora, com quem compartilho a vida, enxerguei e toquei as várias dimensões do **amor**: amor-sentimento, amor-próprio, amor-ablativo, amor-desejo, amor-platônico.*

*Com minhas filhas Julia e Sofia aprendi a vivenciar, com toda a radicalidade, sentimentos contraditórios de quem sabe que o desabrochar da vida **transcende** ao mundo próprio do pai, afastando-se sem deixar de estar.*

*Ao **trabalhar** alealdade, a angústia, a paciência, o amor e a transcendência, fui e estou sendo educado e por meio delas também eduquei e educo.*

Obrigado

IRENE PRETA
IRENE BOA
IRENE SEMPRE
DE BOM HUMOR
IMAGINO IRENE
ENTRANDO NO CÉU:
- LICENÇA, MEU BRANCO
E SÃO PEDRO, BONACHÃO
- ENTRA, IRENE:
VOCÊ NÃO PRECISA
PEDIR LICENÇA!
MANOEL BANDEIRA.

Esta poesia de Manoel Bandeira foi escrita e entregue após o término da entrevista pelo pesquisado Verde.

Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la.

Eduardo Galeano

RESUMO

Ao tramar sentimentos contraditórios como resignação e indignação, que uma vez contextualizados histórica e socialmente são capazes de colocar em movimento atitudes permeadas de valores, de contraposição a valores hegemônicos negadores da humanização das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, emerge o conceito de *tema-gera-dor-de-dor*. A pesquisa realizada por meio de entrevistas com sete ex-estudantes do curso de EJA-Ensino Médio, e a análise dos documentos da Escola Técnica Mesquita, permitiu ao pesquisador refletir sobre a importância de uma Proposta de Educação com intencionalidades pedagógicas, com base nos pressupostos metodológicos da Educação Popular. Os objetivos centrais desta dissertação foram entender como o conceito de experiência de Thompson contribuiria para transformar a escola em espaços de guerra de posição, e como este constituiria intelectuais orgânicos, já que as “*experienci-ações*” vivenciadas por educandos/as nas situações-limites, realizam-se inédito-viáveis nos quais os intelectuais orgânicos se constituem, rompendo / superando ideologias ao transitarem da experiência vivida para experiência percebida. Este processo se dá na escola pesquisada.

Palavras chaves: Ideologia, Experiência, Educação, EJA, *Tema-gera-dor-de-dor*.

ABSTRACT

When plotting contradictory feelings as resignation and indignation, that once historically and socially contextualized, were able to put in motion actions permeated by values of contraposition to hegemonic values deniers of the humanization of the social, political, economic and cultural relations, emerges the concept of theme-generate-pain-of-pain. The research realized through interviews with seven people who were students from EJA-High School, and by analysis of documents of Technical School Mesquita, allowed to the researcher reflect about the value of a Education Proposed with pedagogical intentions based on the methodological assumptions of Popular Education. The objectives, centrals of this dissertation were understand how the concept of Thompson's experience would help to transform the school into places of position's war and how these would constitute organic intellectuals, since the “*experienci-ações*” lived by the students in the same limit situations, are realize inedited-viable in which the organic intellectuals would constitute breaking/overcoming ideologies to transmit lived experience to perceived experience. This is the process that happens in the researched school.

Keywords: Ideology, experience, education, EJA, Theme-generate-pain-of-pain.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ADS - Agência de Desenvolvimento Solidário/CUT

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

AVESOL - Associação do Voluntariado e da Solidariedade

CAMP - Centro de Assessoria Multiprofissional

CCSC - Coordenadora das Centrais Sindicais do Conesul

CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica - Eletrobrás

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CET - Conselho de Escolas de Trabalhadores

COB - Confederação Operária do Brasil

COOMETAL - Cooperativa Habitacional do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre

COOPCREDMETAL - Cooperativa de Crédito dos Metalúrgicos de Porto Alegre

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CNM - Confederação Nacional dos Metalúrgicos

DAER - Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

EJA- Educação de Jovens e adultos

FASC - Fundação de Assistência Social Comunitária/Porto Alegre

FEEVALE - Universidade Feevale

FITIM - Federação das Indústrias de Trabalhadores Metalúrgicos

GHC - Grupo Hospitalar Conceição

LDB - Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional

JAP - Programa Jovem Aprendiz

MEC - Ministério de Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

MOVA - Movimento de Alfabetização

ONG - Organização Não Governamental

ONG ADS Nacional - Agência de Desenvolvimento Solidário

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

POA - Porto Alegre

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

RAP - Reinsersão na Atividade Produtiva

UFRGS / NEA - Universidade Federal do Rio Grande do Sul por meio do NEA - Núcleo de Economia Alternativa

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

UNILASALLE - Centro Universtário La Salle

UNISOL - Agência de Desenvolvimento Solidário

USAID - United States Agency for International Development

SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

SESC - Serviço Social do Comércio

SUS - Sistema Único de Saúde

SGM - Secretaria Geral do Município/Porto Alegre

SMED - Secretaria de Educação /Porto Alegre

SMIC - Secretaria de Indústria e Comércio/Porto Alegre

**STIMMEPA - Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas,
Mecânicas e de Material Elétrico da Grande Porto Alegre**

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	14
2. ESPAÇO VIVO DE E PARA PESQUISA.....	20
2.1PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	22
2.2 ESCOLA TÉCNICA MESQUITA E A POLÍTICA PÚBLICA DE EJA.....	36
2.3. OS EDUCANDOS/AS DA EJA NA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA.....	41
2.4 DIMENSÃO AFETIVA-ACOLHIMENTO E PERSPECTIVA PED.....	44
3. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.. ..	49
3.1 TEMA GERADOR - CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE.....	51
3.2 EXPERIÊNCIA - CONTRIBUIÇÃO DE THOMPSON.....	53
3.3 IDEOLOGIA - CONTRIBUIÇÃO DE GRAMSCI.....	56
4. COMPREENDENDO O TEMA-GERA-DOR-DE-DOR.....	64
4.1. O TEMA-GERA-DOR-DE-DOR COMO ARTICULADOR METOD.....	67
4.2 OLHARES DOS PESQUISADOS E PESQUISADAS.....	70
4.3 CRUZANDO OLHARES.....	80
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

APÊNDICE

ANEXOS

Anexo A – Texto “PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender com os movimentos sociais”, Miguel Arroyo.

Anexo B – Texto “A crença na "cultura da periferia" é coisa de gente com miolo mole”,
Reinaldo Azevedo.

Anexo C – Proposta Pedagógica Elevação de Escolaridade EJA Ensino Médio GHC.

Anexo D – Proposta Político Pedagógica da Escola Técnica Mesquita.

(...) ai conversei com o meu marido, pedi, implorei, porque eu sempre fui muito dependente do marido (...) ele não queria jantar! Fazendo pressão pra eu não vim estudar. E as minhas filhas: Ai, mãe, mas eu acho que o pai está assim porque a senhora está estudando. Ai eu digo Ah! Mas ele não está estudando porque ele não quer! Eu não vou parar!(...) neste ano agora ele está junto com os bonecos, nós já fomos na Redenção, ele usando uma vovó gigante, muito linda. Na escola também ele fez uma apresentação e ele está adorando! Está muito diferente do que ele era. Rosa.[sic]

Início afirmando que o tamanho dos anúncios que podemos fazer é proporcional á capacidade de questionar as convicções com as quais denunciemos as contradições a que o mundo de hoje está submetido. No entanto, questionar nossas convicções não significa abandonar os ideais que nos movem, pelo contrário, significa um movimento de abertura para reafirmá-las dentro do contexto histórico social num outro patamar. Se à ciência cabe o papel de duvidar para alcançar a verdade, ao cientista cabe confrontar-se com as verdades vigentes e aceitas para desvelar, descobrir e anunciar outras possibilidades para além das já conhecidas.

Portanto, os argumentos ao longo destas páginas buscam justificar que o tema ora apresentado não deixa de ser um ajuste de contas comigo mesmo, pois as respostas a serem construídas para as perguntas que me trouxeram até aqui, constituíram-se a partir de uma jurisprudência autoimposta, secreta e necessariamente inviolável, onde por meio da ética negociamos com os próprios limites. Estes, em última instância, orientam as escolhas *de vida e na vida*.

É na tensão de vivenciarmos as contradições sociais, políticas, econômicas e culturais às quais estamos profundamente submetidos, que consigo transformar a reflexão num espaço de autogestão da existência. As escolhas são a materialização da experiência e prática social.

Esta dissertação, datada e provisória, é a maneira pela qual tento responder minhas inquietações e me aproximar de respostas para incertezas tal como somente os poetas são capazes de imortalizar, torná-las perenes, quem sabe por terem se libertado da necessidade de provar o já sabido.

A educação escolar quase sempre se colocou como um dilema, um espaço incompleto para se estar/viver/conviver, um problema a ser resolvido que Gabriel Garcia Marques resume bem ao escrever “*aos sete anos tive que interromper minha educação para ir para escola*”.

Atualmente, vivemos numa sociedade em que as justificativas que pretendem explicar os resultados catastróficos pelos quais a humanidade está passando encontram-se em xeque, na medida em que não se consegue mais justificar, de forma plausível, fatos como a violência urbana, a degradação ambiental, o alarmante número de crianças de zero a seis anos de idade que morrem de fome e/ou desnutrição no mundo a cada minuto, o desemprego estrutural acompanhado pela precarização crescente do trabalho, o número de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza no planeta, o trabalho escravo e o infantil, entre outras.

O capitalismo conseguiu alocar seus valores na sociedade a partir da sensação fugaz do tempo, pois a realização dos desejos a serem concretizados pelo consumismo são alimentados e articulados por duas importantes estratégias: a obsolescência planejada e a obsolescência perceptiva¹.

É importante perceber que, para condicionarmos a realização pessoal aos objetos que encontramos nas vitrines, foi e é necessário interiorizar tais valores como universais, naturais e inerentes á condição humana. Neste sentido, em termos gerais, qual seria o papel histórico da escola dentro de uma sociedade capitalista?

Historicamente, coube à escola na sociedade em que vivemos a tarefa de preparar para o futuro, via de regra, algo visto como preparação para o mercado de trabalho e de consumo. Isso restringe a educação escolar aos valores individualistas, competitivos e meritocráticos, que articula um conjunto de ideais e contribuem para a manutenção do paradigma da sociedade atual.

1 A Obsolescência Planejada, é o processo pelo qual os profissionais de marketing introduzem a obsolescência em determinados produtos para que esses sejam substituídos num tempo mais curto. O consumidor não tem escolha porque os produtos, em geral, só duram o tempo que o produtor quer. Outra prática nessa mesma linha é a Obsolescência Perceptiva, ou seja, quando o fabricante não consegue reduzir o tempo de vida de um produto, lança uma “nova” versão com pequenas modificações. No Brasil chamam essa prática de “maquiar o produto”. Os produtos antigos, que têm a mesma funcionalidade, ficam com o aspecto de ultrapassados e o consumidor é induzido a comprar o novo. Aliada a essa prática existe as estratégias de marketing que complementa a “lavagem cerebral”. (Documentário, “História das Coisas” de Annie Leonard).

Segundo Mészáros, “este ideário impede a educação de abarcar a totalidade das práticas educacionais existentes na sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), ou seja, a escola poderia ser um espaço vivo e de convergência onde, o conhecimento historicamente organizado, traduzido pelas ciências, pudesse ser o ponto de encontro e articulação desta totalidade de práticas educacionais, existentes para além da escola.

Portanto, para a escola proporcionar a “totalidade” de práticas educacionais que coexistem na sociedade deve assumir a experiência onde trabalho e cultura encontram-se como princípio educativo, pois “ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo” (MÉSZÁROS, 2006, p. 172).

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida a partir de um plano didático/pedagógico que possui duas dimensões distintas, mas que na vida são indissociáveis: a perspectiva interna do ser humano (razão/sentimentos) e suas relações com o externo (sociedade).

Inicialmente o projeto apontava para o cruzamento de dois textos: Proposta para uma nova leitura da Plataforma de Educação de Cidadãos Trabalhadores no Século XXI, escrito coletivamente pelo Conselho de Escola de trabalhadores (CET) ², e o texto Pedagogias em movimentos: o que temos aprender com os movimentos sociais, de Miguel Arroyo³, que na realização prática das salas de aulas com as turmas do EJA/Ensino Médio da Escola Técnica Mesquita mostravam-se como um caminho pertinente a ser percorrido.

No entanto, durante a realização da pesquisa o cruzamento entre os textos, enquanto possibilidades de articulação, análise e reflexão, perdem força diante das entrevistas. O teor das entrevistas alterou significativamente os objetivos no que tange a abrangência do conteúdo nelas encontrado.

2 O CET atualmente é formado pelo CTC (Centro de Trabalho e Cultura) e a Escola Luiz Tenderini de Emaús, Recife, PE, APAC (Associação de Produtores Autônomos da Cidade e do Campo) Rio de Janeiro, RJ, CEEP (Centro de Educação, Estudos e pesquisa) e CPA (Centro de Profissionalização de Adolescentes), São Paulo, SP, Escola Técnica José Cesar de Mesquita, Porto Alegre, RS. Para maiores informações sobre o CET acessar o site: <http://www.oficinapedagogica.com.br>

3 O texto de Miguel Arroyo, “Pedagogias em movimento: o que temos aprender com os movimentos sociais”, acima mencionado, encontra-se na íntegra no anexo A.

Diante dos fatos revelados pelas entrevistas alguns conceitos ganharam “vida própria” como o conceito de experiência de Thompson, senso comum e ideologia de Gramsci e o *tema-gerador-de-dor*⁴ que serão abordados mais especificamente no capítulo “Compreendendo o Tema-gera-dor-de-dor”, muito embora acompanhem transversalmente o texto.

Os conceitos que serviram de base na sustentação desta dissertação estão dentro de um contexto em que a experiência popular é gerida democraticamente⁵, onde a escola constitui-se um espaço autêntico de produção de conhecimento, cultura e relações horizontais de convivência social em contraposição ao *modus operandis* do capitalismo.

O trabalho desenvolvido observou como referência o paradigma da pesquisa participante, e se ancora na noção de inventário no sentido metodológico proposto por Gramsci, (GRAMSCI, 1987).

As motivações e as subjetividades, implícitas, são partes constitutivas do processo de construção do objeto estudado e conhecido, neste caso, a pesquisa faz parte de um projeto de vida. Em outras palavras, a participação pesquisante assume o conhecimento prévio, dito não científico, considerando que a Educação Popular é:

Uma opção de sentido de vida, de história, de ética relacional e de trabalho político através da atividade pedagógica. [...] Ela existe dentro de um campo de enfrentamentos ideológicos, políticos e educacionais que não são criação sua, mas cuja realidade perversa torna inevitável a existência de algo como a sua própria proposta (BRANDÃO, 2003, p. 220).

4 O *tema-gera-dor-de-dor* servirá como *ponto de junção*, conceito thompsoniano, que segundo Moraes e Müller manifesta-se quando a experiência e a cultura são articuladas entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana. (MORAES E MÜLLER, 2003, 12). Em outras palavras o *tema-gera-dor-de-dor* surge como uma necessidade de compreender o que empiricamente ocorre em sala de aula em decorrência das metodologias aplicadas e a articulação com conhecimento teórico até então acumulada em minha trajetória profissional e militante.

5 A democracia neste contexto é compreendida para além das instâncias de decisões juridicamente existentes nas escolas, onde muitas se tornam reféns de exigências burocráticas, divorciando-se de uma práxis cotidiana não formal, não permitindo tornar pedagógica a perspectiva política da educação com relação à própria unidade escolar, bem como em relação à sociedade, na medida em que se distanciam de acordos provisórios, que ocorrem em tempo real obedecendo às necessidades e desafios do hoje, do agora das escolas.

Este deslocamento do sujeito que pesquisa para dentro do local de sua práxis permite um processo de autoeducação por parte do sujeito pesquisante, e de educação coletiva por parte das pessoas envolvidas na pesquisa na medida em “[...] que transforma, de dentro para fora e do vivido por mim para o pensamento por nós, uma visão da vida e do mundo em uma progressiva compreensão crítica das condições sociais de reprodução da vida em um modelo social de mundo”. (BRANDÃO, 2003, p. 225).

Entendo que existem três premissas relevantes sobre as quais devemos refletir nesta questão: a primeira está no fato que na participação pesquisante a ação-reflexão-ação e o objeto de pesquisa estão contidos no ato de participar; a segunda premissa assume que a participação pesquisante orienta-se por um paradigma teórico que pressupõe o compromisso político com o protagonismo social; a terceira é que o sujeito, ao se transformar no seu próprio objeto de reflexão do processo no qual está implicado, assume o desafio de rever sua prática, na medida em que as interpretações sobre os fatos e as relações advindas destas interpretações não são apenas construções abstratas, mas também circunstâncias existenciais concretas.

Neste sentido, a interlocução com os/as entrevistados/as observaram dois momentos distintos e ao mesmo tempo complementares. Importante saber dos/das entrevistados/as, antes de conversar sobre a importância da metodologia trabalhada na EJA da Escola Técnica Mesquita, se eles conseguem fazer uma leitura crítica de algum texto para antecipadamente confirmar ou não as possíveis contradições que poderiam ocorrer entre a leitura do texto e a conversa sobre o ano letivo de 2009.

Os passos para coletar os dados da pesquisa e posterior análise foram os seguintes:

- 1) Foi solicitado às/aos entrevistados/as a leitura, interpretação e uma tomada de posição, por escrito, frente ao artigo de Reinaldo Azevedo “A crença na "cultura da periferia" é coisa de gente com miolo mole”, publicado na revista VEJA, Edição, 2037, em 5 de dezembro de 2007 (Anexo B).
- 2) Depois da leitura e escrita, o pesquisador enuncia: - “Gostaria que falasse livremente sobre tua vida” e o porque havia decidido retornar a escola.
- 3) No próximo movimento pedia-se que lembrassem como reagiram diante da proposta de trabalhar o texto do professor Miguel Arroyo quando da realização do componente curricular das Ciências Sócio-Históricas.

4) Entrevistados/as foram colocados individualmente diante dos próprios trabalhos e lhes foi sugerido que registrassem as sensações provocadas diante dos mesmos, e a partir deste momento respondessem oralmente: (a) o trabalho realizado, em algum momento, fez sentido para sua vidas? (b) Caso a resposta seja sim, como estes sentidos se manifestaram? Quais seriam os possíveis desdobramentos práticos no seu cotidiano? (c) Caso o trabalho realizado tenha, em algum momento, feito sentido para sua vida como você percebe este “outro” jeito de enxergar a sociedade, por parte das pessoas com quem você convive em casa, no trabalho, entre os amigos/as etc? (d) O texto do Professor Miguel Arroyo foi importante neste processo de ensino aprendizagem. Sim? Não? Por quê?

Este movimento de falas foi gravado e transcrito para a forma de texto. A leitura destes materiais coletados deu origem a uma forma de separação, classificação e análise em circularidade e reorganizações como processo que dá forma aos dados, e vida e diálogo a este texto.

A dissertação **“DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA PARA EJA: tema-gera-dor-de-dor que diz-para-dor”** está organizada nesta introdução, em quatro capítulos da seguinte maneira: Espaço vivo de e para a pesquisa; Os educandos/as da EJA na Escola Técnica Mesquita; Referencial Teórico Metodológico e Compreendendo o Tema-Gera-Dor-de-Dor.

Com relação ao capítulo 2, “Espaço vivo de e para a pesquisa”, tratarei da política pública de EJA na Escola Técnica Mesquita, a dimensão afetiva do acolhimento em sua perspectiva pedagógica, ou seja, como contexto histórico a partir de suas características próprias oferece um ambiente educativo que contribui para materialização de uma proposta pedagógica libertadora (FREIRE, 1987), bem como para atender os pressupostos teóricos sobre os quais a EJA foi concebida neste país.

No capítulo 3, “Educandos/as da EJA na Escola Técnica Mesquita”, oferecerá aos leitores um panorama preciso do perfil sócio econômico dos/das educandos/as, bem como a média da faixa etária e a média do tempo que ficaram fora da sala de aula.

Os conceitos estruturantes desta dissertação, trabalhados no capítulo 4, “Referencial Teórico Metodológico”, demonstram a contribuição de Freire e o Tema Gerador, a contribuição de Thompson e o conceito de experiência e a contribuição de Gramsci e o conceito de ideologia.

Já o capítulo 5, “Compreendendo o Tema-Gera-Dor-de-Dor” explicitará seus fundamentos e seu papel de articulação metodológico, apresentará os dados coletados de pesquisados e pesquisadas naquilo que concerne central das respostas a serem analisadas na pesquisa, pois ao terem seus olhares cruzados, colocadas em relação umas às outras e será identificado o que é comum a todos os participantes da pesquisa, portanto o universal e suas particularidades.

Embora os resultados da pesquisa tenham extrapolado os objetivos iniciais da dissertação (demonstrados nas considerações finais), entendo que os mesmos foram atingidos, compreendo como o conceito de experiência de Thompson contribuiria para transformar a escola em espaços de guerra de posição e como este constituiria intelectuais orgânicos, já que, as “*experienci-ações*” vivenciadas por educandos/as nas situações-limites realizam-se inédito-viáveis, os indivíduos/comunidades se constituem rompendo/superando ideologias ao transitarem da experiência vivida para experiência percebida.

Esta dissertação enquanto perspectiva educativa mais ampla compreende o método como processo que se estabelece a partir de práticas sociais que tenham como base a solidariedade e a alteridade, atos/atitudes que levem a ações coletivas humanizantes e humanizadoras criadoras de outra hegemonia política cultural⁶, pois conhecemos os riscos que corremos quando o compromisso político assumido com as mudanças sociais, não consegue extrapolar os muros da escola, não permitindo assim que experiências educativas mais amplas e radicais a permeiem.

Nessa perspectiva o *diz-para-dor* contém a possibilidade de exercer, dentro das particularidades concretas de cada circunstância, a utopia enquanto alternativa para a superação da *dor-gerada pelo tema-gera-dor-de dor*.

Por último, o texto, em seu conjunto será transversalizado por falas significativas dos/das entrevistados/as com intuito emprestar-lhe movimento e se possível tornar a leitura mais agradável, onde entrevistados/as serão identificados pelas cores, amarela, azul, branco, lilás, marrom, rosa e verde.

6 Outra hegemonia política cultural no sentido de alterar o paradigma das relações sociais de produção capitalista, tendo o socialismo como referência.

2. POLÍTICA PÚBLICA DE EJA E A ESCOLA TÉCNICA MESQUITA

(...) mas o mais bonito foi o que nós falamos sobre cultura. Ali da pra expressar bem a palavra que eu falei: cidadania. Que cultura é o essencial da cidadania, nós somos cultura em tudo o que fazemos e praticamos, só que eu não entendia essa palavra. Marron. [sic]

Este capítulo intenciona dispor ao leitor e leitora uma visão de como a Escola Técnica Mesquita se “apropria” da política pública da EJA, colocando em perspectiva o movimento que parte do seu histórico mais amplo para sua implementação objetiva. Para isto, o texto aborda três aspectos: a Perspectiva histórica na qual foi criada a Escola Técnica Mesquita, a relação entre a Escola e a política pública de EJA, e, por fim, a Dimensão afetiva – acolhimento e perspectiva pedagógica adotados.

Observando, no entanto, a cultura na qual a instituição está inserida, perpassada pelo currículo oculto anterior à própria fundação do Sindicato dos Metalúrgicos em Porto alegre.

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA

(...) comecei a ver a vida de outra forma, a acreditar mais em mim e mais na vida também e fazer, assim, fazer a minha vida fluir, fazer o meu mundo fluir também. Amarela.

A Escola Mesquita enquanto espaço de realização da pesquisa propiciou reconhecer nela práticas, processos, modos, relações e contradições, que podem ser remetidas a década de 30 do século passado com a fundação do Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Porto Alegre, num processo histórico que se constitui no acolhimento que se torna referência para as vidas de seus estudantes atuais e egressos.

O contexto histórico desta pesquisa é um elemento importante de afirmação do conceito de cultura ampliada, que permeia a história da escola e seu currículo, proporcionando à mesma compreender a educação como algo mais amplo que a tradicional fragmentação do conteúdo, entendido como conhecimento a ser transmitido.

Mencionar o local assumido pela poetiza Lila Ripoll, coordenação do departamento de cultura do Sindicato dos Metalúrgicos no início da década de 60 do século passado, demonstra um dos traços que (con) funde a história do Sindicato dos Metalúrgicos com a história da escola. Ela vem demonstrando ao longo do processo de sua constituição que a educação e cultura são inseparáveis enquanto fatores formativos da classe trabalhadora.

Neste sentido a história da Escola Técnica Mesquita torna-se um amplo recurso didático – pedagógico, que (re) significa a luta das classes subalternas, a atualização e o sentido da educação para os trabalhadores/as.

Para contextualizar o histórico da Escola Técnica José César de Mesquita, foi realizado um estudo, baseado em informações cronológicas, documentos, fotos e relatos com a intenção de levantar dados da escola a fim de subsidiar a confecção de um documentário/institucional e a elaboração de uma revista pedagógica em comemoração aos 50 anos, em 2013⁷.

7 As informações do sub título “Perspectivas Históricas” foram retirada de documentos / projetos elaborados por esta instituição, levantamento organizado por Álvaro Bernardi, Josemar Albino e Julia Zortéa Soares, profissionais que compuseram o Ponto de Cultura Teia Viva e agora receberam a

Os sindicatos no Rio Grande do Sul surgem a partir do início do século XX. O fim da escravidão e o começo do desenvolvimento industrial capitalista levam a classe trabalhadora ao *assalariamento*. Naquele tempo, as jornadas de trabalho eram de 12 horas, os salários extremamente baixos, não havia mecanismos de previdência e assistência, como direito a férias ou aposentadoria.

Destacavam-se nesse período as fundições e estaleiros, assim como algumas oficinas mecânicas. A classe trabalhadora era composta basicamente de imigrantes estrangeiros vindos da Itália, Alemanha e outros países da Europa. Estes trabalhadores traziam consigo a experiência da organização adquirida pelos operários da Europa, por isso desde muito cedo os trabalhadores da nascente indústria gaúcha se uniram para reivindicar melhorias de condições de vida e de trabalho.

Em 1905 a União dos Metalúrgicos participou ativamente das mobilizações dos trabalhadores em Porto Alegre, como a greve geral de 1906 e a greve de 1917 onde os trabalhadores tomaram o controle da cidade. Vários membros desta União participaram depois da fundação do sindicato dos metalúrgicos. O governo dessa época reprimia intensamente qualquer mobilização operária, o direito de organização sindical não era reconhecido.

Entre 1906 e 1910 os sindicatos se uniram em federações e conseguiram organizar a Confederação Operária do Brasil (COB), a primeira central sindical. Mas as lutas eram difíceis e permanentes, pois não contavam com nenhuma lei que garantisse tanto as conquistas como o próprio direito de organização sindical.

As Ligas ou Associações de Resistência, que deram origem aos sindicatos orientavam-se politicamente, até meados de 1920, predominantemente pelo anarquismo. O movimento operário desse período era bastante politizado. Anarquistas, socialistas, comunistas, reformistas e outras diversas correntes do pensamento político conviviam no movimento sindical.

Na revolução de 1930 o novo governo, para obter apoio popular, toma medidas em benefício da classe trabalhadora. A principal delas é o reconhecimento do direito de

incumbência de produzir o documentário institucional sobre os 50 anos que a escola completa em 2013, bem como de relatos descritos na primeira edição da revista da Escola Técnica Mesquita. Para obter mais informações sobre sua intencionalidade política pedagógica ver seu editorial.

organização sindical. É nesse quadro que surge o Sindicato dos Operários Metalúrgicos de Porto Alegre.

Em 1931, precedido pela Associação Beneficente dos Operários em Ferro e Aço, do final do século XIX e de caráter assistencialista é fundado o Sindicato dos Operários Metalúrgicos de Porto Alegre por um pequeno grupo de militantes e membros da antiga União dos Metalúrgicos.

A política de Getúlio Vargas tinha como objetivo fazer com que o Estado controlasse o movimento sindical. Com isso Getúlio Vargas pretendia neutralizar a influência dos ideais socialistas, anarquistas e revolucionárias entre os trabalhadores, transformando em lei grande parte das bandeiras pelas quais lutavam os trabalhadores, onde muitas delas já haviam sido conquistadas por aqueles setores mais organizados e mobilizados e eram apresentadas como se fossem doações do governo para a sociedade.

Em 1934 uma grande greve dos tecelões agita Porto Alegre. Em apoio à paralisação os metalúrgicos entram em greve, seguidos dos gráficos, mineiros, ferroviários e trabalhadores da Carris. A greve foi brutalmente reprimida com dezenas de prisões e a morte do médico e dirigente comunista Mário Couto. A partir daí, o movimento operário passa a viver um período de intensa repressão.

Em 1937 o Estado Novo de Getúlio Vargas, inspirado no fascismo europeu, inaugura uma ditadura que vai durar até 1945. Grande parte dos dirigentes sindicais metalúrgicos é presa e o sindicato entra num período de desmobilização. O sindicato passa a ser controlado por representantes do Ministério do Trabalho.

A constituição de 1937 colocava como dever dos industriais e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem destinada a seus empregados e associados.

No ano de 1939, Vargas decretou a obrigatoriedade das indústrias com mais de 500 operários instalarem cursos de aperfeiçoamento para seus empregados menores e adultos.

Nos anos 40, durante primeiro governo de Vargas, houve um intenso crescimento econômico, grandes mudanças sociais, intensificação da industrialização do país e o consequente crescimento da classe trabalhadora. As conquistas sociais, apresentadas por Getúlio Vargas como obra sua, são sistematizadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Salário mínimo, férias, carteira assinada, previdência social, transformaram-se

em lei neste período. Sindicatos viviam um paradoxo, onde por um lado ganharam existência legal, por outro, são controlados totalmente pelo Ministério do Trabalho.

Em 1946, Mesquita é eleito presidente do sindicato pela primeira vez. O sindicato tinha pouco mais de 600 associados. Trabalhando durante o dia na Micheletto, à noite no sindicato, preocupava-se, junto com a diretoria do Sindicato dos Metalúrgicos com o número reduzido de sócios. Em maio de 1946, inicia-se uma CAMPANHA de sindicalização com o objetivo de aumentar a implantação do sindicato na categoria. Nessa campanha o sindicato passou de 621 sócios para 5000 e uma nova mentalidade começa a ser criada entre os metalúrgicos. Os sindicalistas conseguiram acabar com a burocracia. Sendo um sindicato do período do “sindicalismo de Estado”, a nova forma da gestão – autônoma, ativa e empoderada – durou de 1946 a 1947, quando o STIMEPA organiza uma greve pelo abono de Natal.

Os trabalhadores tiveram uma grande vitória em Dezembro de 46 e Janeiro de 47, quando reivindicavam o “abono natal” para todos os trabalhadores, porque até aquele momento apenas alguns privilegiados ganhavam o abono. Este abono, mais tarde, deu origem ao 13º salário. Logo após esta greve, o Sindicato sofreu a primeira intervenção, que durou até 1951. O governo destituiu a diretoria, colocou no lugar um membro do Ministério do Trabalho, um do Círculo de Operários e um da Federação dos Metalúrgicos. Por quatro anos a atividade sindical foi prejudicada até as eleições seguintes, quando uma nova diretoria representativa da categoria foi escolhida.

O intenso desenvolvimento capitalista na década de 50 na indústria e nos serviços modernizaram as cidades, mas os frutos deste crescimento eram concentrados, ou seja, não eram distribuídos igualmente.

Nestes anos havia basicamente duas correntes no movimento sindical: a Comunista, que desde os anos 1920 atuava nos sindicatos, e o PTB, criado por Getúlio para ser uma base de apoio às suas políticas.

Quando acabou a intervenção do governo de Getúlio Vargas em 1951, José Mesquita atendeu convite dos metalúrgicos e voltou a disputar a presidência. Encontrou a entidade completamente desorganizada e sem crédito, já que a categoria não tinha aumento salarial há dois anos. Neste período vigorava o Decreto Lei 9.070, publicado em 15 de março de 1946, que proibia a realização de greves.

Após uma ampla campanha o sindicato reivindicou na Justiça do Trabalho um aumento de 5% que foi negado. Em 1951 criou uma nova “Campanha dos 5000 sócios”, com objetivo de melhorar a organização e aumentar a força de pressão da categoria nas suas lutas. Com ela, cresceu a representação do sindicato junto à categoria.

As greves recomeçam. Em agosto de 1952, o sindicato liderou uma greve que durou 32 dias, onde reivindicavam um significativo aumento salarial. Foram vitoriosos e a partir dessa greve que foi firmado o primeiro dissídio da categoria. Nele ficou assegurado o aumento e uma das cláusulas estabelecia um desconto dos quinze primeiros dias relativos ao aumento, a ser recolhido pelo sindicato para ser usado na construção da sede da Entidade. No ano de 1953, a cerimônia da pedra fundamental teve a presença do Ministro do Trabalho, João Goulart, que foi paraninfo do ato. A conclusão das obras se deu apenas em 1959. Ainda no ano de 1953, o sindicato conquistou aumento das férias anuais.

É organizada, em 1954, a I Convenção Estadual pelo Salário Mínimo e o Congelamento de Preços, com participação de diversos sindicatos. Vargas, pressionado pela oposição de direita e buscando apoio dos trabalhadores decreta aumento de 100% no salário mínimo. Os empresários reagem recorrendo à Justiça contra o aumento. Frente a isso os sindicatos convocam uma greve geral nacional. A justiça pressionada reconheceu o aumento do salário mínimo. A proximidade dos sindicatos com os governos desta época lhes dava força e liberdade de mobilização.

Em 1956, uma nova greve geral paralisa o estado, reivindicando um novo aumento do salário mínimo. Mais uma vitória da categoria.

O fortalecimento do movimento sindical se reflete também na criação de organizações que unificassem suas lutas gerais. Mesmo com a lei proibindo a existência de uma central sindical, os sindicatos se agrupavam em organizações informais.

Em 1960, o STIMMEPA iniciou uma campanha pelo salário mínimo profissional. Lançou também a “campanha do mais um”, onde foram recompensados todos os que traziam um novo sócio. Na década de 60, foram firmados três acordos coletivos, sendo que no último foi tirada uma quota para a construção da Escola Técnica Profissional. Também nessa época foram adquiridos 22 terrenos na praia de Cidreira, onde foi construída a Colônia de Férias. Esses terrenos foram doados pela **Agroterritorial Cidreira LTDA.**

Na década de 60, o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico-Eletrônico da Grande Porto Alegre (STIMMMEPA) se consolidou como uma das mais importantes entidades de representação e de luta dos trabalhadores no estado.

As propostas de reforma de base do Governo Goulart atingiram os estudantes, operários, intelectuais, as “massas urbanas” e as “massas camponesas” que passaram a defendê-las. Nesse contexto o educador Paulo Freire cria um método de alfabetização de adultos numa nova perspectiva. A partir do decreto 53.465 de 1964, que criava o programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, utilizando a metodologia desenvolvida por Paulo Freire, implantava-se uma mudança na política educacional do governo Goulart em relação às iniciativas ministeriais anteriores.

Jango recebeu todo o apoio do movimento sindical no “Movimento da Legalidade”, que garantiu sua posse, contando com a participação ativa dos sindicatos. No STIMMMEPA organizaram-se “batalhões operários” dispostos a se engajar na luta para garantir a posse. Os dirigentes dos sindicatos participaram ativamente da organização do movimento para defender a legalidade, porém no início dos anos 1960, as contradições do modelo de desenvolvimento capitalista do Brasil começavam a acentuar-se.

Começa a luta pelas reformas de base: reforma agrária, reforma educacional, reforma bancária, reforma administrativa, reforma urbana e reforma fiscal. O STIMMMEPA, junto a outros setores do movimento popular, engaja-se nestas lutas.

Com o golpe civil militar, as lideranças sindicais entre outras têm seus direitos políticos cassados, alguns são presos, perseguidos ou obrigados a se esconder. Em 23 de abril de 1964 o sindicato sofreu intervenção militar, que durou até 11 de junho. Nesta data, foi suspensa a intervenção militar e a direção do sindicato entregue a uma “Junta de Administração Provisória”, escolhida pelo próprio interventor. A primeira eleição para a diretoria do sindicato após o golpe só se realizou em 1966. O sindicato, sob intervenção, funcionava sob intensa repressão. Novamente para participar de uma diretoria era obrigatória a apresentação de um “atestado de ideologia”, fornecido pela polícia política. Agentes do DOPS vigiavam as assembleias. As greves eram proibidas.

A violenta estrutura repressiva criada pelo Estado brasileiro provocou nos trabalhadores a necessidade de desenvolver ações de resistência. Entre elas a formação

profissional e política e os encontros, seminários e cursos de capacitação sindical, representavam esforços pela criação de um projeto pedagógico alternativo, com elementos de cidadania para construir novos quadros e lideranças no interior da classe trabalhadora. A realização dessas experiências educacionais recebeu apoio de organismos ligados à igreja católica (pastorais) e entidades do Movimento Popular.

Neste contexto o STIMMEPA passa a investir na cultura, como forma de organizar e promover um debate mais amplo com a sociedade sobre a situação política do país. Criado em março de 1960, o Teatro dos Trabalhadores Metalúrgicos venceu no mesmo ano o festival de teatro amador de Porto Alegre com a peça: “Eles não usam black-tie”. Havia também o Coral do Trabalhador Metalúrgico, elogiado pela crítica especializada na época.

O Sindicato dos Metalúrgicos, não viabilizou somente o Departamento Cultural, criou também o Departamento de Ensino, voltando suas preocupações para a profissionalização da classe metalúrgica, bem como à educação básica de seus filhos e filhas.

Em 1963 teve início as atividades escolares do GINÁSIO MISTO INDUSTRIAL JOSÉ CESAR DE MESQUITA, em um prédio de madeira com 105 alunos, três turmas de 1ª série e uma turma de 2ª série, Ginásio Intensivo e orientado para o trabalho, cuja missão é prestar ensino gratuito para filhos de metalúrgicos, formação técnica dos adolescentes e educação supletiva aos adultos.



Fotografia do primeiro prédio de alvenaria do então Ginásio Misto Industrial José Cesar de Mesquita em 1963.

Em 1968, foi realizado um Seminário, “O sindicato como instrumento para formação da categoria”.

Em condições de extrema repressão, a resistência contra a exploração passa a ser dentro das próprias fábricas: *Operações tartaruga*, greves relâmpagos por setor, sabotagens eram instrumentos utilizados para reivindicar seus direitos. É a partir desse trabalho que começa a se rearticular o movimento sindical. Entre os metalúrgicos havia, desde 1969, uma comissão de fábrica na Taurus. Os trabalhadores ganhavam naquele tempo um prêmio de 15% de produtividade, porém a empresa entrou em dificuldades financeiras e negociou a troca deste prêmio pela instituição de uma comissão de delegados sindicais composta por seis pessoas. No Estaleiro Só havia também uma comissão composta por dez trabalhadores.

Em 1970, com o endurecimento do regime militar, o modelo de educação proposto por Paulo Freire foi abandonado dando lugar à lei 5692-71, que preconizava um sistema de educação profissional que nunca foi adequadamente implantado, pelo menos nas redes públicas de ensino. Novamente o SENAI, SENAC, SESC, assumem a liderança do ensino profissional.

Em 1971, com a política nacional de “diretrizes da educação brasileira”, a educação foi reduzida ao mero fator econômico e o capital humano vinculado ao mercado de trabalho, o que levou à desqualificação do ensino nas escolas públicas; ainda nesse ano a escola assume a denominação de Instituto Vocacional José C. Mesquita, deixando de ser Ginásio Industrial e iniciando o Curso Ginásial.

Ainda nesse mesmo ano o sindicato consegue junto ao Ministério do Trabalho a extensão de sua base territorial passando a representar, além de POA, os metalúrgicos de Alvorada, Gravataí, Cachoeirinha, Guaíba e Viamão. As diretorias do Sindicato tinham nessa época, porém, uma prática sindical muito limitada. Na visão daqueles dirigentes, o sindicato devia prestar serviços assistenciais, cumprir seu papel jurídico no dissídio coletivo, mas não realizar trabalho político no sentido de conscientizar e organizar os trabalhadores para suas lutas, por isso, na década de 1970, começa a surgir na categoria um grupo de trabalhadores que se organizava para mudar os rumos do sindicato. Organizar os metalúrgicos nos seus locais de trabalho, discutir e “conscientizar” no sentido de lutar pelos seus direitos foram alguns dos motivos que levaram ao surgimento desse grupo de OPOSIÇÃO sindical.

Em 1973, a escola passa ser Escola de I e II grau, e entra em funcionamento a habilitação de Contabilidade e Assistente de Administração. Até dezembro de 1974 a direção da escola ficava a cargo de Ofredy S. Tórgo.

Em 1979, o sindicato é obrigado a se abrir mais para a participação da categoria. Esta situação era um resultado natural da retomada da mobilização dos trabalhadores em todo país. A resistência do fim dos anos 1970 explode publicamente com as grandes greves dos metalúrgicos em 1978, na região do ABC paulista, que marcam a reconquista na prática do direito à greve apesar das leis da ditadura. Marcam também o surgimento do “Novo Sindicalismo”, que representou a superação com a postura de um sindicalismo atrelado ao Estado. Esse novo movimento representa uma ruptura: em primeiro lugar, por se preocupar com a autonomia do movimento em relação o Estado e com sua independência em relação as partidos políticos; em segundo, por privilegiar a organização de base. E por fim, por retomar a luta pela unificação da classe trabalhadora, lutando para construir uma Central Sindical.

Em Porto Alegre, a retomada tem como marco inicial as greves dos bancários, professores e construção civil. Entre os metalúrgicos se destaca a greve na Wallig, que foi a primeira grande greve na cidade após 1964 e contou com diversas organizações em solidariedade.

Durante a década de 80, a sociedade brasileira passou a viver um lento processo de redemocratização que reintroduziu o debate sobre os problemas da educação escolar, e passou-se a considerar a necessidade de um novo projeto educacional.

Em 1982 houve eleição para o sindicato, onde participaram duas chapas pela primeira vez em muitos anos. De um lado a situação e de outro a oposição, identificada com as propostas do novo sindicalismo. Esse grupo perdeu as eleições.

A partir de 1982, com a aceleração da inflação os salários foram sofrendo um processo de arrocho brutal. Os trabalhadores, tendo conquistado na prática seus direitos de organização e manifestação, se mobilizavam constantemente.

Em 1983, após a fundação da CUT, o grupo de oposição passa a se identificar com os metalúrgicos da CUT por seu engajamento no processo de construção da Central.

Em 1988 houve eleição e desta vez saiu vitorioso o grupo dos Metalúrgicos da CUT. A proposta atual tinha como preocupação a formação política sindical com a conscientização da categoria. Há também um incentivo a todas as manifestações culturais, com um esforço de reativação do grupo de teatro dos metalúrgicos.

Com a nova constituição democrática reafirmava-se a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a qual foi promulgada em 1996.

Ainda em 1990 o projeto de Lei das “Diretrizes e Bases de Educação Nacional” LDB, Relatório do Deputado Jorge Hage, além de apresentar capítulo referente à formação técnico-profissional, “inova com a previsão de que os governos estaduais criassem centros públicos de formação técnica-profissional, financiados com uma contribuição compulsória das empresas, à semelhança da que beneficia o SENAI”. Seria o setor público entrando diretamente na formação profissional pela via dos sistemas estaduais de ensino. Embora tal proposta não tenha subsistido na versão final da lei, a concepção de Centro Público, assumida pela CUT em 1993 no “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública na LDB”, foi desenvolvida nas reuniões no início da década de 1990 pelas escolas que compõe o CET.

Na década de 1990 a Escola Mesquita cria o projeto “Cidadania Crítica”, com o objetivo de aprofundar a discussão pedagógica sob a perspectiva de buscar uma articulação entre a produção do conhecimento e a sociedade tendo a participação da comunidade escolar. Este projeto obteve repercussão internacional ao ser conhecido e acompanhado pelo professor canadense Peter Mc Laren, chamando-o de pioneiro e inédito⁸.

Como podemos observar desde a origem a escola esteve voltada para a formação profissional, sem esquecer a importância que a Educação Básica possui para a constituição do trabalhador cidadão.

A Escola Técnica José César de Mesquita tem como **Missão Institucional** possibilitar aos adolescentes, jovens e aos adultos trabalhadores uma sólida formação profissional e cidadã, na perspectiva da consolidação de um Projeto Político Pedagógico sustentado num modelo educacional que invista na qualificação para o mundo do trabalho, na criação de alternativas concretas para micros e pequenos empreendimentos sustentáveis e na gestão de comunidades profissionais alternativas e solidárias, proporcionando um aprendizado contínuo de técnicas na solução de problemas e possibilidade de alternância na atividade profissional.

⁸ Os termos *pioneiro* e *inédito* foram utilizados em entrevistas concedidas por Peter Mc Laren aos jornais Zero Hora e Correio do Povo em 10 de julho de 1993.

Atualmente, do ponto de vista organizacional, a instituição está dividida em três **Eixos de Ação**, que são: (1) Educação Profissional: Cursos Técnicos de Nível Médio (Mecânica, Eletrônica, Automação Industrial e Informática) e Cursos de Qualificação Profissional de Nível Básico; (2) Projetos de Inclusão Social e (3) Economia Solidária.

Nesse sentido, as **Temáticas Prioritárias** que articulam a política organizacional e os eixos de ação da instituição, são:

- ➔ Educação e Formação Profissional;
- ➔ Educação de Jovens e Adultos (Ensino Básico);
- ➔ Trabalho e Tecnologia;
- ➔ Economia Solidária;
- ➔ Juventude e Políticas Públicas
- ➔ Vulnerabilidade e Inclusão Social.

As ações de intervenção social e formativa da Escola Técnica José César de Mesquita são tecidas e construídas, de forma orgânica, com a sua mantenedora (Sindicato dos Metalúrgicos) e em parceria com as mais diversas instituições e organizações da sociedade civil como ONG's e OSCIP's, Associações, Fundações, Cooperativas, Escolas, Universidades, Incubadoras, Centros de Pesquisa, Fóruns, Conselhos Representativos, Conselhos Profissionais, Sindicatos (sedes e sub-sedes), bem como o Poder Público em suas três esferas administrativas e Empresas Privadas. Do ponto de vista da abrangência social, as ações e as atuações da organização revelam um amplo leque de intervenção do âmbito municipal ao âmbito nacional passando pela região metropolitana e Estado do Rio Grande do Sul.

Parceiros de abrangência local, regional e nacional:

- ❖ CUT
- ❖ ADS Nacional
- ❖ Escola Sul (Santa Catarina)
- ❖ UFRGS/NEA
- ❖ UNISOL
- ❖ CET
- ❖ CCSC
- ❖ FITIM
- ❖ Cáritas Brasileira- Regional Sul;

- ❖ AVESOL
- ❖ ASSESOAR
- ❖ CAMP
- ❖ UNILASALLE;
- ❖ FEEVALE;
- ❖ Prefeitura Municipal de São Leopoldo;
- ❖ GHC

Além dos quatro cursos técnicos e dos cursos de qualificação profissional, a escola executa um conjunto de projetos denominados *Projetos Especiais*, que estão pautados na execução de ações que vislumbrem a inclusão social de homens e mulheres. Abaixo relacionamos as ações que consideramos relevantes, tanto no campo da Educação Popular como no campo da Economia Solidária, detalhadamente caracterizadas no Apêndice, evidenciando experiência e contribuição da Escola:

- ⇒ Programa de Qualificação Profissional (2002-2004)
- ⇒ RAP - Reinserção na Atividade Produtiva (2002-2004)
- ⇒ PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (2002-2003)
- ⇒ Incubadora da Escola Mesquita (2003 e 2004)
- ⇒ Construção Civil para a Cidadania (2002)
- ⇒ Projeto Rodoviário na Escola (2001-2002)
- ⇒ Projeto de Agricultura Urbana (2004)
- ⇒ Cozinha Escola da Escola Técnica José César de Mesquita (2004)
- ⇒ Escola de Fábrica (2005 – 2006)
- ⇒ Cadeia Produtiva Do Skate (2006)
- ⇒ Projeto de Qualificação Profissional Em Gestão De Economia Solidária E Cooperativismo Com Elevação De Escolaridade (Ensino Fundamental) (2006)
- ⇒ Projeto De Elaboração Do Material Didático Do ProJovem (2005 – 2006)
- ⇒ Formação de Formadores do ProJovem (2006 – 2009)
- ⇒ Entidade executora do Consórcio Social da Juventude (2005)
- ⇒ Âncora Do Consórcio Social Da Juventude (2006)
- ⇒ Programa Jovem Aprendiz (permanente)
- ⇒ Economia Solidária e Gestão de Empreendimentos Autogestionários (2006 – 2007)

- ⇒ Fundo Fome Zero dos Metalúrgicos da Grande Porto Alegre (permanente).
- ⇒ Programa Fome Zero de Porto Alegre (2003 - 2009)
- ⇒ Certificação do Projeto Escola de Fábrica (2005 - 2007)
- ⇒ Elevação De Escolaridade (Ensino Médio) - 2008.
- ⇒ Ponto de Cultura (2009-2011)
- ⇒ Tramando a Justiça Social: alinhando ideias e sonhos para costurar um mundo melhor. (2012)
- ⇒ Solda Petrobras (2012)
- ⇒ Parceria com CGTEE, as Prefeituras de Candiota, Bagé e Hulha Negra(2012 - 2014)

É importante registrar que a partir do ano de 2001, a Escola Técnica José Cezar de Mesquita passou a ceder/locar uma parte de seu espaço físico para que a Educação Básica seja ministrada. A mantenedora deste programa é a COOPROGRAN-Cooperativa dos Professores da Grande Porto Alegre, gestada pelo seu próprio corpo docente, até então professores/as da Escola. Os aspectos sociais, enquanto público que utiliza o espaço da Instituição, possuem uma variação significativa. A melhor maneira de explicá-las é situar a multiplicidade de possibilidades que a Escola oferece à sociedade de Porto Alegre e Grande Porto Alegre.

Com relação aos perfis sociais temos à noite educandos/as trabalhadores/as compondo a maioria. É importante registrar que nos cursos técnicos, o gênero feminino raramente ultrapassa o número de três em cada turma num universo médio de vinte e cinco educandos/as por sala de aula, já com relação ao EJA o número entre gêneros se equilibra.

No turno da tarde a questão de gênero também é equilibrada, mas neste turno encontramos educandos/as com perfis de jovens em conflito com a lei e situações de risco social, enquanto que, pela manhã funciona majoritariamente o Ensino Fundamental e Médio com crianças e adolescentes em idade escolar de acordo com sistema de Educação com famílias convencionalmente conhecidas como estruturadas.

Diante do exposto acima, circulam no espaço da Escola educandos/as de faixas etárias distintas que vão dos cinco anos aos sessenta anos ou mais.

Por fim, a Escola, atualmente é frequentada em três turnos, somando aproximadamente 1600 educandos/as, assim distribuídos: Ensino Básico, EJA, Programa Jovem Aprendiz, Cursos Técnicos e Cursos de Qualificação Profissional na área industrial.

2.2 ESCOLA TÉCNICA MESQUITA E A POLÍTICA PÚBLICA DE EJA

Sabe-se que a história da EJA no Brasil é marcada por controvérsias, desencontros, avanços e retrocessos e que estes sempre estiveram em sintonia com as necessidades políticas e econômicas do país, cuja interface com a teoria do capital humano⁹ e do desenvolvimentismo estiveram juntos e marcam até hoje um incessante debate.

Segundo Cunha (1999), na década de 1940 a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente; não podia votar ou ser votado. O fim do Estado Novo trouxe ao país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores.

Dentro desta lógica, o primeiro projeto lançado pelo governo foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente ao meio rural. Essa campanha previa a alfabetização do educando em três meses, além da conclusão do curso primário num prazo bem menor que o convencional¹⁰. A educação era considerada unilateral e tinha o professor como transmissor de conhecimento. O educador/a, que era voluntário ou mal remunerado, seria o único sujeito deste processo. A campanha, extinta em 1963, não rendeu bons resultados, mas contribuiu levando-se em conta o processo, para superar a ideia preconceituosa contra o analfabeto.

Os resultados insatisfatórios dessa campanha levaram à críticas e conclusões de que seria necessário a qualificação dos professores e a adequação do programa, do material didático e dos métodos de ensino ao público que se destinava.

No final dos anos 50 do século passado, Paulo Freire propunha uma nova pedagogia que levava em conta a vivência e a realidade do educando, que deveria ser um participante ativo no processo de educação. Encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o golpe militar de 1964, Freire foi

9A teoria do capital humano proposta por Theodore Schutz e defendida por Bowlls e Gintis na década de 1970 sustentou as necessidades de qualificação de mão de obra para o desenvolvimento industrial nas sociedades ditas em desenvolvimento, associando a educação escolar ao mercado de trabalho. O professor Gaudêncio Frigotto, reafirmou no “I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns”, que a crítica a este tipo de análise continua atual. Para maiores informações ver www.sifedoc.com.br

¹⁰A sistematização sobre a EJA no Brasil nas próximas páginas são consequências de mais de 15 anos de leitura sobre o assunto, onde a tese de doutorado do professor Raimundo Helvécio Almeida Aguiar “EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: políticas de (des)legitimação”, teve um papel importante.

exilado e um programa assistencialista e conservador o substituiu: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Seu objetivo era apenas a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos.

A LDB de 1971 reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania. Em 1974, foi implantado o CES (Centro de Estudos Supletivos) que dava oportunidade de uma certificação rápida, mas superficial, com um ensino tecnicista e autoinstrucional.

A década de 1980 foi marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos. Em 1988, a Constituição passou a garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos.

A EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO nos anos 90. A partir de então surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A LDB (BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria, dando um sentido mais amplo à educação: preparar e inserir ou reinserir o/a educando/a no mundo do trabalho.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

O Parecer nº 11/00 do CNE diz:

“a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”.

Sabe-se também, que não saber ler e escrever, não significa ausência de cultura e muito menos aprendizado com o saber feito. Nesse contexto, os projetos pedagógicos para turmas da EJA e o currículo devem abranger temas que possibilitem compreender o contexto em que os educandos/as vivem, dando sentido ao mundo onde estão

inseridos, ou seja, o que se pretende com a EJA é formação humana no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo.

Dentro da perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 1987), as políticas voltadas à implementação e às práticas da EJA, independente de suas nuances, historicamente reivindicaram uma educação que negassem o treinamento, a certificação para constar em índices oficiais. Ao contrário, buscou por meio da educação uma formação integral.

É dentro deste contexto que se firma a parceria entre o GHC e a Escola Técnica Mesquita a fim de elevar a escolaridade de seus trabalhadores/as em EJA/Ensino Médio, com o intuito de melhorar suas condições de trabalho, salários e sua formação geral.

Portanto a dissertação apresentada nasce de motivações que impulsionam o desejo de sistematizar conceitualmente a experiência, que percebe a prática social como critério de verdade, onde o compromisso ético político materializa-se.

Foi a insubordinação inconsciente à educação tradicional, a exploração do mundo do trabalho que encontrei os movimentos sociais que orientariam meu olhar noutra direção. Em suma foram as contradições existentes entre as explicações históricas abstratas descoladas da realidade social concreta que me motivaram e motivam enquanto educador, sujeito histórico.

Neste sentido a escola elaborou uma proposta político pedagógica (anexo C) voltada para o grupo GHC, que levasse em consideração trabalhadores/as da área da saúde e uma instituição que é administrada com 100% dos recursos provenientes do SUS.

A Proposta Político Pedagógica da Escola Técnica Mesquita (Anexo D) orienta-se por um paradigma de sociedade, que possui como pressupostos educativos questionamentos, reflexões, e, dentro de seus limites, espaços que permitam aos educandos/as conhecerem e vivenciarem possibilidades de perceberem a possibilidade de outras formas de convivências sociais e políticas. Em outras palavras, o PPP da Escola compromete-se com uma concepção de Educação que procura, a partir de sua intencionalidade pedagógica, contribuir para compreensão crítica à sociedade atual, desvelando as contradições oriundas da relação capital/trabalho no capitalismo,

demonstrando que as desigualdades sociais, políticas econômicas e culturais, são construções históricas processuais e complexas; que o conhecimento humano constitui-se dentro de contextos históricos e geograficamente marcados entre Estados/Nações, onde a tecnologia encobre ideologicamente suas supostas superioridades. Procura também desnaturalizar valores ético-morais preconceituosos e discriminatórios, existentes nas ações humanas (relações de gênero, etárias, étnicas, homofóbicas etc.).

Como sabemos, consolidar um PPP que aponte para relações sociais onimilaterais em movimento é sempre um desafio, pois propõe novas abordagens, a partir de conceitos que implicam uma abertura e um alargamento do conceito de Educação, que não pode ser realizado sem uma intersecção, com o conceito de cultura ampliado, pois pressupõe: (1) um debate sobre a “(des) escolarização” do currículo formal, tendo a prática e a realidade sócio-histórica como ponto de partida; (2) fazer com que o corpo docente da Escola Técnica Mesquita o “transcenda” o existente, permitindo assim uma outra sociabilidade que interaja com o saber popular; (3) pensar a Escola Técnica Mesquita como espaço, onde Cultura, Educação e Trabalho são indissociáveis; (4) perceber, a partir de resultados práticos, a importância da produção cultural enquanto espaço interdisciplinar de construção de conhecimento e aproximação entre visões diferentes de mundo - igualdade não significa a eliminação das diferenças; (5) compreender que os saberes constituídos em outros espaços sociais, bem como suas linguagens, são fundamentais para humanizar as relações sociais, já que sua produção não separa o pensar do fazer, a consciência do corpo no tempo e no espaço, enquanto auto-referência, também não separam-se.

A didática preconizada pelo PPP da Escola propõe estabelecer em sala de aula uma espécie de intersecção entre a experiência vivida (espaços sociais educativos informais) e a experiência percebida representada pelos conceitos (conhecimento socialmente organizado) que possui na escola o seu habitat “natural”, procurando quebrar com as dicotomias entre pensamento e a ação, comando e execução, política e técnica, enfim entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

O PPP da escola nos orienta a problematizar pedagogicamente a realidade social, buscar respostas educativas para determinados “maus estares sociais”, que não conseguimos identificar, nos incentiva a “(des)escolarização curricular”, e seu significado histórico eurocentrista.

Ele orienta os/as professores/as da escola a respeitar e não descartar o legado teórico do qual somos herdeiros, mas também nos indica a não abirmos mão de refletirmos sobre o protagonismo docente que deve ser compreendido como prática a ser vivenciada em sala de aula, no seu cotidiano, num movimento de dentro da sala de aula para dentro da escola e desta para a sociedade.

Por último, o PPP¹¹ da Escola tem como princípio o respeito às distinções naquilo que concerne ao ato educativo que objetiva a construção do conhecimento dentro da escola, pois são importantes de serem entendidos dentro da perspectiva de contradição, que ao serem utilizados conjuntamente, complementam-se tanto pela afirmação, quanto por sua negação.

¹¹Os dados acima foram retirados do PPP da Escola Técnica Mesquita e estão explicitados no anexo D nesta dissertação.

2.3. EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJA ESCOLA TÉCNICA MESQUITA

(...) eu tenho boas recordações do pessoal que cursou comigo, do envolvimento que a gente teve pra montar aquele trabalho ali, as ideias, como montar, as fotos que foram escolhidas pra causar um impacto porque as fotos ali naquele caos do trabalho elas valem muito mais que um texto, uma coisa bem direta, bem escolhida, bem pensada pelo grupo. E eu tenho saudade daquele tempo que a gente se reuniu de forma diferente pra avançar nessa questão de educação. Azul. [sic]

O grupo pesquisado de educandos/as é oriundo de turmas constituídas, majoritariamente, por trabalhadores/as da área da saúde, funcionários (as) do GHC, tais como atendentes, atendentes de portaria e segurança, encarregados do almoxarifado, responsáveis pela manutenção da infraestrutura, auxiliares de nutrição e enfermagem que trabalhavam nos mais diversos horários e turnos, o que justificava uma turma no turno da manhã, uma turma no turno da tarde e duas turmas no turno da noite, que através da turma 112 contemplava educandos/as com bolsas sociais oriundos da EJA Ensino Fundamental¹².

O levantamento feito pelo professor de matemática, Paulo Thomassim¹³, em conjunto com educandos/as, quando perguntados: Há quantos anos você não estuda? Conforme mostrado na tabela abaixo, o tempo médio apresentado sem estudar é de 18,35 anos. As cores utilizadas nas tabelas indicam uma escala de cinco unidades de intervalo do tempo sem estudar.

¹⁰Eram dez educandos/as que haviam terminado o EJA Fundamental por conta do Projeto de Qualificação Profissional Em Gestão De Economia Solidária E Cooperativismo Com Elevação De Escolaridade (Ensino Fundamental), convênio firmado com MEC em 2006, voltado para cooperados de empreendimento da economia solidária que tinha por objetivo possibilitar a capacitação de auto-gestores de empreendimentos para o desenvolvimento de uma administração pautada nos paradigmas da economia solidária, articulado a um processo de Educação de Jovens e Adultos, com elevação de escolaridade no Ensino Fundamental, que foram contemplados e preencheram vagas deixadas abertas por funcionários do GHC previsto no convênio com a Escola Técnica Mesquita, transformando-se em bolsas sociais integrais. Os/As dez educandos/as concluíram o EJA ensino Médio.

¹³Os dados acima foram coletados a partir do trabalho realizado em sala de aula pelo Professor de matemática Paulo Thomassim no ano de 2009, com educandos/as da EJA da Escola Técnica Mesquita, 2008.

Tabela 1 – Lista de alunos, por turmas, e número de anos que os alunos da EJA/Mesquita estiveram fora de escolas.

Manhã

nº Alunos	Anos
1	5
2	9
3	20
4	20
5	20
6	26
7	30
8	35
9	36
10	NR
11	NR
12	NR
13	NR
14	NR
15	NR

NR=Não Res -
pondeu

Tarde

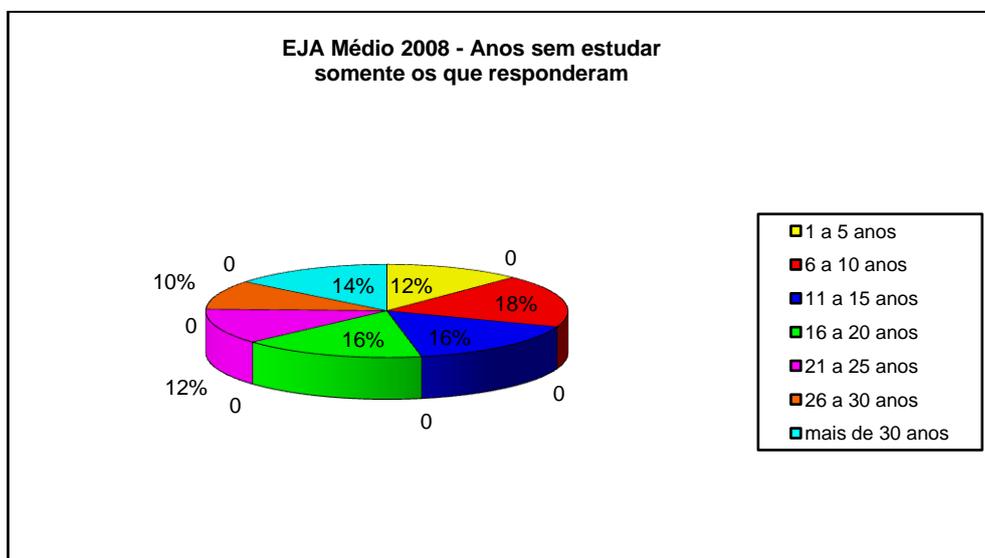
nº Alunos	Anos
1	7
2	8
3	9
4	10
5	10
6	12
7	15
8	17
9	18
10	20
11	21
12	22
13	24
14	30
15	35
	37
17	42
18	NR

Noite: 111

nº Alunos	Anos
1	1
2	1
3	2
4	12
5	14
6	15
7	15
8	20
9	27
10	35
11	40
12	NR
13	NR
14	NR
15	NR
16	NR

Noite: 112

nº Alunos	Anos
1	3
2	4
3	7
4	8
5	9
6	14
7	15
8	19
9	22
10	23
11	25
12	30
13	NR
14	NR
15	NR
16	NR
17	NR
18	NR



Este número demonstra o desafio a ser encarado. Entre 16 e 25 anos (32% dos educandos e educandas), estão afastados da escola neste intervalo de tempo, estão fora

da escola, o que transforma o início do ano letivo, aumenta a expectativa, a ansiedade, a angústia, por parte dos estudantes e eleva a responsabilidade e os desafios dos educadores e educadoras, e coloca o PPP da escola em evidência.

Embora não haja dados numéricos, empiricamente é possível afirmar pela observação sistemática das turmas, um equilíbrio quantitativo de gênero e de etnia entre educandos/as, bem como entre a remuneração acima da média do mercado, em se tratando da área de saúde, independentemente do setor específico em que pudessem trabalhar. Permite afirmar uma idade média em torno de 40 anos.

Entre outras características destas turmas pode-se afirmar a forte relação com o trabalho enquanto referência de vida, a disciplina, o cumprimento de horários, a estrutura organizacional do mundo do trabalho como algo inerente aos seus comportamentos.

Na sua maioria passaram por escolas cujo PPP balizava-se pelo ensino bancário (FREIRE, 1989). Basta olharmos para os dados e veremos que somando os/as educandos/as que ficaram sem estudar de 26 a 30 anos aos outros mais os que ficaram sem estudar mais 30 anos teremos 24%, que somados aqueles que ficaram fora dos bancos escolares entre 21 e 25 anos e perfazem 12% teremos mais de 1/3 de educandos/as que estudaram entre a ditadura militar e a transição para o regime democrático.

A caracterização acima mostra que as turmas que constituíram a EJA nesse ano possuíam propósitos de vida claros, com valores éticos e morais bem delineados e com larga experiência no que diz respeito ao mundo do trabalho, vivências contraditórias que consubstanciam a preocupação histórica das classes subalternas com sua própria educação.

As turmas constituídas para elevação de escolaridade em Ensino Médio de trabalhadores/as do GHC são formadas por um público contraditado entre o ensino tradicional, enquanto referência de vida, e o desafio de um PPP que exigiria dos mesmos outra postura frente à sociedade, onde a densidade histórica do espaço de realização da pesquisa favoreceu determinadas discussões, pois este espaço didaticamente é o próprio exemplo.

2.4 DIMENSÃO AFETIVA – ACOLHIMENTO E PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Em um ano eu aprendi muito, porque eu fiquei 37 anos sem estudar. Só que eu achei pouco, eu gostaria que tivesse sido mais extenso, gostei muito. Lilás. [sic]

A dimensão afetiva enquanto recurso didático pedagógico tem se mostrado fundamental na prática educativa da escola, pois contribui de maneira significativa para criar um ambiente que sustenta, a partir da coordenação pedagógica, a potencialização da relação ensino aprendizagem, articulando questões comportamentais vindas de fora para dentro da escola, com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

As observações empíricas feitas ao longo dos últimos sete anos trabalhando na Escola Mesquita dão conta da afirmação acima, já que passam por situações pessoais, de relações de poder estabelecidas entre os/as educandos/as, pelas expectativas que trazem consigo, pelas dificuldades de aprendizagem, pelas frustrações, pelo prazer de estar no ambiente escolar.

Assim, o acolhimento e o acompanhamento dos/das educandos/as só faz sentido se forem tratados adequadamente. Para tanto, torna-se necessário envolver a todos/as (coordenação pedagógica, educadores/as e educandos/as) dentro dos limites exigidos em cada situação, demonstrando que a assimilação de um conteúdo para fazer parte de um contexto mais amplo deve ser compreendida dentro do possível em abrangência e profundidade, buscando no ato educativo a formação integral.

Portanto, é necessário construir na escola outra cultura. É importante que outros setores da escola - administrativo, secretaria, coordenação pedagógica, manutenção, limpeza - entendam que também possuem um papel pedagógico, educativo. A porta da coordenação pedagógica permanentemente aberta sinaliza nesta direção, em outras palavras é preciso superar a segmentação da instituição escolar.

Articular momentos de formações mais gerais, de reflexão com trocas de experiências entre educadores/as da EJA, JAP e dos Cursos Técnicos são importantes, mas é preciso ir além para poder falar de formação permanente. Ela permeia o cotidiano.

Para tanto, a escola oportuniza aos/às trabalhadores/as do setor administrativo que entrem como educadores/as nas salas de aula, oportuniza aos/às educadores/as dos cursos técnicos ministrarem aulas na EJA e no JAP, bem como aos educadores/as do EJA e JAP ministrarem aulas nos cursos técnicos. Esta prática tem possibilitado trocas de ideias, informações, experiências e vivências compartilhadas a partir de situações concretas e cotidianas, permitindo a construção coletiva de alternativas para resolução de problemas identificados a partir de diferentes olhares, proporcionando a formação permanente mediada pela coordenação pedagógica.

A intencionalidade pedagógica desta ação têm provocado aberturas para repensar pré-conceitos, compreender que o conceito de juventude e adultos, na sua universalidade, não consegue abranger todas as juventudes adultas existentes nesta sociedade.

O fato é que o olhar do setor administrativo deixou de ser única e exclusivamente tecnicista e os educadores/as estão aprendendo que ao pensarem sobre o que é necessário para dar suporte a uma atividade pedagógica (levar os educandos/as ao cinema, conhecer o centro histórico do centro da cidade, trazer alguém de fora para falar, promover integração entre as turmas...) previsto no planejamento docente, não pode ser comunicado na véspera do evento. A relação entre o tempo escolar, o tempo do trabalho e o tempo vivido ao adequarem-se, articulam os planejamentos individuais de educadores e educadoras, educandos/as, das turmas do coletivo escolar.

Outro esforço importante é o curso oferecido para os/as educadores/as que não possuíam formação para o trabalho no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente da Universidade FEEVALE, onde a Escola propôs à Universidade a criação de uma turma fechada com uma proposta diferenciada sob o ponto de vista teórico e metodológico, além de investir em 50% do valor da mensalidade do curso. O descrédito inicial sobre a formação que se expressa na fala de professores nos ambientes informais da escola, no transcorrer da realização do curso se mostra alternadamente como surpresa. “Estou repensando meus conceitos” diz um dos professores que não mais separa a aula prática da teórica, levando para a sala de aula o computador que será “desmontado” e “remontado” junto com os alunos em processo de problematização da situação real.

Este conjunto de medidas autoriza aos/às educadores/as, individual e coletivamente, ousarem nas suas experiência-ações, isto é, vivê-las no exercício da

relação ensino / aprendizagem, que não precisa estar confinada em sala de aula, bem como na avaliação informal com seus pares no calor do resultado obtido.

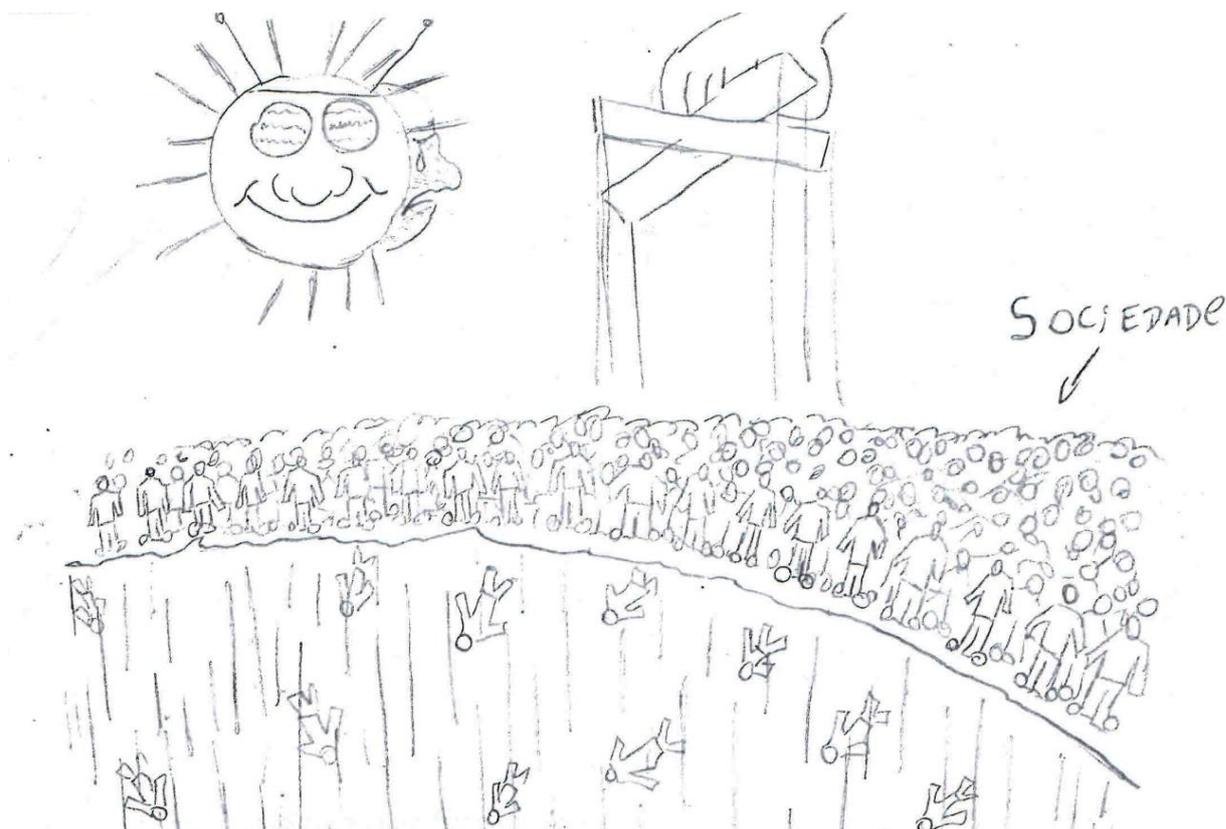
Relatos sobre estas iniciativas não faltam, como por exemplo o caso de uma menina negra, catadora de lixo que terminou o ensino básico na escola a partir das cotas sociais (ver roda pé, 11), fez o JAP na área de auxiliar de nutrição, atualmente trabalha no Hospital Mãe de Deus e está fazendo curso de técnico em nutrição. Temos a situação de um rapaz do JAP que decidiu mudar de sexo e encontrou na escola espaço para discutir o assunto com a participação da mãe.

E, por fim, duas produções elaboradas por educandos do curso técnico em automação industrial quando suas turmas foram solicitadas, numa avaliação do componente curricular Sociologia do Trabalho, a manifestarem o que haviam compreendido pelos conceitos de alienação e ideologia por meio de alguma linguagem artística, boas poesias e desenhos surgiram, como os que apresento a seguir.

INFLUÊNCIA

*Onde o maior controla o menor
Onde existem o melhor e o pior
Onde a necessidade nos leva obediência
Mora aí a influência
Onde a realidade pode ser maldade
Onde a mentira pode parecer verdade
Onde o imoral pode parecer decência
Mora aí a influência
Onde tudo pode parecer nada e o dia repudiar a madrugada
Numa forma clara da nossa prepotência, mesmo que não vejamos,
aí mora influência.*

Diego de Juli (cursou em 2012/2 o primeiro módulo de Automação Industrial da Escola Técnica Mesquita, turma 107 C).



Matheus Camboim (cursou em 2012 o primeiro módulo de Automação Industrial da Escola Técnica Mesquita, turma 107 B).

Há muitas outras experiências-ação para relatar, mas o importante é demonstrar que estes exemplos expressam uma intencionalidade pedagógica que repercute as ações do professor e percebe o espaço escolar como processo educativo e que procura perceber o indivíduo/comunitário na sua íntegra, dentro de um contexto histórico mais amplo.

O que podemos depreender desse espaço vivo de formação permanente é o seguinte:

1) O conceito de educação alargado deve ser compreendido para além da perspectiva escolar, já que a intencionalidade de uma atividade didática para tornar-se pedagógica precisa de teoria e da práxis e depende de espaços de práticas sociais que sejam capazes de integrar, nas singularidades vivenciadas numa experiência particular, a totalidade mais ampla, práticas pelas quais elas se constituem e são constituídas, indivíduo/comunidade, indivíduo social, sujeito coletivo, ser humano integral, omnilateralidade;

2) Fica explícito também, que o/a educador/a possui um papel importante neste processo, no entanto, o ambiente educativo no qual o PPP de uma escola deva se desenvolver não pode estar restrito a sala de aula, deve permear a instituição no seu todo, a mesma deve assumir os desafios e as contradições inerentes ao que se propõe;

3) O PPP da escola não é uma carta de intenções guardada na gaveta *para inglês ver*, ela aponta para uma relação de reciprocidade entre teoria e prática, onde a mesma resguarda suas orientações filosóficas, pedagógicas e curriculares sem, no entanto, impor uma metodologia a ser seguida;

4) O auto desenvolvimento pessoal/profissional é a maneira como cada educador/a pratica o PPP, são os conflitos inerentes às pedagogias libertadoras (FREIRE, 1987), por isso devem ser vividos de forma integral, isto é, dar sentido a construção do conhecimento aos/às educandos/as e (re)significá-lo entre os/as educadores/as, ou seja, é viver a relação ensino aprendizagem, não apenas sob o ponto de vista dos conteúdos específicos a serem atingidos, mas também sob o ponto de vista da sua estética expressa no olhar, no gesto, na solidariedade, na compreensão do outro e nas suas representações.

Por fim, uma questão relativamente nova na Escola a ser trabalhada se refere à questão de gênero, que vem crescendo em número e participação por parte das mulheres nas reuniões e formações pedagógicas, colocando para a Instituição, com traços tradicionalmente masculinos fortes, indagações em silêncio, que mesmo não sendo expressas formalmente já se fazem sentir e ouvir.

3. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

*Eu já me judiei muito por causa disso, trabalhei muito sozinho, me operei de duas hérnias, e dois câncer de pele e agora tá saindo outro (...)*Branco. [sic]

Considerando a metodologia uma universalidade, uma totalidade, uma concepção de mundo, uma compreensão de mundo bem articulada, embora nunca absoluta, o processo de conhecimento, sem violentá-lo, deturpá-lo, ajusta-se à pesquisa sua trajetória de construção, ou seja, não pode ser deslocada para fora da sua concepção de mundo, transformando-se em procedimentos técnicos. A metodologia é inerente e está contido nas dimensões sociais e históricas dos conceitos e da teoria que sustenta as práticas.

Muitos pensadores podem contribuir para esta problematização como na (re) leitura e a atualização da modernidade proposta por Boaventura de Souza Santos. Ela consiste na defesa de uma nova gramática social que seja consequência política da articulação democrática dos novos sujeitos sociais. Em outras palavras, tratar-se-ia de superar os pilares da regulação e emancipação que animaram dialeticamente a modernidade, que ao deslocar as decisões políticas para o âmbito da neutralidade científica fez com que o pilar da emancipação deixasse de “ser o outro da regulação para se converter no seu duplo” (SANTOS, 2000, p. 57).

Ao analisar as linhas gerais do pensamento do sociólogo português, percebe-se o potencial pedagógico do conflito enquanto possibilidade de reabilitar sentimentos de indignação, inconformismo e rebeldia, pois admite a necessidade de uma nova gramática para compreendermos melhor as situações pelas quais o mundo está passando, livrando-nos dos dogmatismos e das ortodoxias intrínsecos aos conceitos da modernidade, mas tendo a consciência de resgatar as culturas que foram silenciadas pelo eurocentrismo na figura do Estado moderno.

Este autor pontua o trabalho como estruturante das ciências do conhecimento, da cultura e da educação. Aprofundar o papel educativo do Estado implica percebê-lo gramscianamente como Estado Ampliado.

Penso que a Teologia da Libertação, síntese latino americana, enquanto continente que teve de escolher entre a cruz e a espada, não deixa de ser o início de uma nova

gramática por trazer a contribuição na qual o opressor não deve ser superado, suprimido, eliminado, mas libertado e, sua libertação será obra do oprimido (FREIRE, 1987).

Partindo desta premissa os autores escolhidos para constituir o núcleo central desta pesquisa, clássicos na influência já consolidada são: Edward Palmer Thompson, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Os autores que coloco em destaque em detrimento de outros, não menos importantes, justificam-se por este trabalho dialogar com conceitos diretamente ligados aos autores acima citados.

A pesquisa realizada, somada à metodologia de ensino e aprendizagem utilizada em sala de aula da qual a mesma surgiu, foi possível construir uma articulação como *ponto de junção* de conceitos como a experiência de Thompson, senso comum, ideologia de Gramsci e tema gerador, situação-limite e inédito-viável de Freire, que respeitando os elementos essenciais dos mesmos em relação a cada autor, se comunicam, retroalimentam-se garantindo suas singularidades.

(...) acabei prestando vestibular da UERGS e consegui uma boa classificação que até depois não fui escolhido por uma questão de cotas que tiveram mais valor porque foram destinadas a pessoas de baixa renda e tal, como a minha renda não é tão alta, mas também não é tão baixa, então eu não consegui, mas eu estou batalhando. Meu objetivo é fazer uma faculdade, não morro sem fazer isso. Verde. [sic]

A contribuição de Paulo Freire para além da discussão onde seu pensamento localiza-se - na modernidade ou pós-modernidade - é fato que, independentemente de comungar com críticas pós-modernas com relação á modernidade, no que concerne a moldura eurocentrista contida no iluminismo e todo seu significado histórico para América Latina, nunca abriu mão da utopia que permitia vislumbrar a superação da sociedade capitalista, diz Freire

Talvez nunca, mais do que hoje, as classes dominantes se sentiram tão livres em campo para sua prática manipuladora. A pós-modernidade reacionária vem tendo certo êxito na sua propaganda ideológica ao proclamar o sumiço das ideologias, a emersão de uma nova história sem classes sociais, portanto sem interesses antagônicos, sem luta ao apregoar não haver por que continuarmos a falar em sonhos, em utopia, em justiça social. (FREIRE, 2013, p. 137).

Neste sentido, sinteticamente é relevante enxergar a perspectiva sócio-antropológica contida na concepção de educação de Freire. Compreender por meio do dialogo as situações-limites que levam à constituição de temas-geradores, que por sua vez possibilitam criar alternativas (inédito-viáveis) para resolver problemas sociais, são conceitos fundantes de sua metodologia.

Acredito que a “Pedagogia do Oprimido”, a “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” e a “Pedagogia da Indignação” materializam a assertiva acima, já que em tese (1) levariam educandos/as a correrem riscos e experienciarem vivências totalizantes; (2) tornarem-se sujeitos de sua própria formação na relação com o outro e aprenderem a perceberem-se como sujeitos de direito; (3) humanizariam suas possibilidades de viver e atualizariam coletivamente o momento presente. (ARROYO, 2003, p. 31, p. 33, e p. 36).

Estas premissas fazem com que a educação seja resignificada pela pedagogia orientando, por exemplo, para o rompimento com a uniformidade, para o reconhecimento da diversidade como ponto de partida, tendo como objetivo superar a desigualdade que iguala ao não reconhecer a diversidade, assim apontaria para acordos provisórios e temporários, utilizariam e construiriam códigos, leriam o mundo traduzindo percepções, noções, atualizando o compromisso ético com mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais substantivas. O acesso à educação mostra-se como uma possibilidade para Verde (epígrafe acima).

A epígrafe enunciada por Rosa, que consta no início da introdução desta dissertação, mais do que um exemplo, produz dimensões capazes de romper o silêncio, assegurar o direito à palavra, e, sem eliminar a representação do opressor na figura do “marido”, contribuiu para o *repensar junto* de ambos.

Neste sentido o *tema-gera-dor-de-dor* não deixa de ser a dor do vazio por uma perda, ainda que não sentida, pois alienada historicamente não pode se manifestar conscientemente, mas que ao transformar a experiência vivida em experiência percebida, a presença da ausência, a dor da falta vão se amenizando, e voltamos a ser plenamente nós mesmos. (...) Ninguém que sofre perda substancial continua a ser o mesmo. A reinvenção é uma exigência da vida. (FREIRE, 2013, p. 124).

O inédito viável na individualidade de Rosa demonstra na construção coletiva de sua constelação familiar, escolar e cidadã a importância teórica de Paulo Freire nas proposições pedagógicas da Escola Técnica Mesquita na EJA.

E outra coisa que eu consegui desenvolver foi a escrita, que eu tinha dificuldade de expor a minha ideia, tinha dificuldade de falar e hoje eu já me libertei de tudo isso. Azul. [sic]

A perspectiva de Thompson perpassa esta dissertação fundamentalmente pelo conceito de experiência, pois esse pode ser considerado como um espaço privilegiado de constituição de indivíduos / comunidades¹⁴ ligados ao mundo do trabalho, pois possibilita múltiplas relações entre passado, presente e futuro, entre cultura popular e luta de classes sem a existência de classe, (WOOD, 2003, p. 94), a luta de classes precede a classe (WOOD, 2003, p. 76).

A experiência percebida move-se na direção do que Marx denominou de consciência social, portanto, sujeita a imperfeições, falsificações e corrompidas por interferências ideológicas. Para Thompson existem regularidades no interior do ser social que, com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, mas essas não são meras consequências da experiência percebida, pois experiência vivida está sempre em fricção com a consciência imposta e quando “irrompe com os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência percebida podemos vislumbrar alguns momentos de abertura e oportunidades antes que se imponha mais uma vez o molde da Ideologia”. (MORAES e MÜLLER, 2003, P. 340 e 341).

O conceito de experiência permite identificar as lacunas históricas como silêncios, sob formas “*secundarizadas*” da vida que só podem ser observadas, empiricamente, nas

¹⁴ Levando em consideração que educandos e educandas das turmas do EJA Ensino Médio da Escola Técnica Mesquita não constituem uma comunidade circundante, indivíduos/comunidades devem ser entendidos como pessoas que a partir de conhecimentos acumulados, experiências de convivências coletivas, em algum grau, tornam-se sínteses de articulação entre o geral, singular e particular, que podem ser vistos como intelectuais orgânicos sob o ponto de vista gramsciano, para além da sua compreensão clássica pode incorporar a ideia omnilateral marxiana.

vivências, costumes, festas, comportamentos, e outras manifestações culturais realizadas em outros espaços sociais.

Segundo Thompson, o silêncio se relaciona com a consciência afetiva e moral que não pode ser deslocada do espaço onde a experiência vivida materializa-se em normas, regras, costumes e superstições, que se expressam nas relações familiares, no mundo do trabalho e na comunidade. Nas palavras do autor, isso aparece na história como inércia *mal-articulada* (THOMPSON, 1981, p 193 - 195), sendo ela o local onde a memória coletiva se organiza num determinado espaço de tempo histórico.

Isto significa dizer que a consciência de classe não existe a priori, constitui-se no processo a partir das múltiplas experiências (particulares), que contém traços de universalidade, compondo a totalidade.

A relação entre experiência vivida e experiência percebida transforma-se num “termo intermediário e necessário entre o ser social e a consciência social, o meio em que o ser social determina a consciência”, (WOOD, 2003, p. 90). Trata-se de compreender o conceito de experiência como totalidades parciais, existencialmente dialógicas, “pois a totalidade não é uma “verdade” teórica acabada (ou teoria), mas também não é um “modelo” fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas” (THOMPSON, 1981, p. 61).

A experiência segundo Thompson contém muitas dimensões enquanto categoria e que por mais imperfeita que seja é indispensável para compreensão de respostas mentais e emocionais, seja ela de um indivíduo ou de um grupo social em relação a acontecimentos inter-relacionados (THOMPSON, 1981, p. 15). Ela surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento, a experiência modifica e ao modificar-se exerce pressões sobre a consciência social existente, propondo novas questões (THOMPSON, 1981, p. 16), pois não espera ser chamada para comprovar e legitimar discursos apriorísticos, na medida que entra sem bater à porta anunciando acontecimentos que não estavam pré-escritos e previstos no discurso anterior (THOMPSON, 1981, p. 17), ou seja, a experiência se impõe ao pensamento (THOMPSON, 1981, p. 34). A escrita como possibilidade de libertação está registrada na abertura da epígrafe a “Experiência: contribuição de Thompson”.

Neste sentido o conhecimento surge do diálogo entre o ser social e a consciência social, dando origem à experiência (THOMPSON, 1981, p. 42), negando a auto definição conceitual que (des)historiza (THOMPSON, 1981, p. 57) a experiência humana já realizada (THOMPSON, 1981, p. 59).

Thompson afirma que ao entrarmos em contato com a experiência é necessário evitarmos o isolamento do acontecimento, procurando termos de junção que se situam no ponto de junção entre disciplinas analíticas (THOMPSON, 1981, p. 125).

Sendo a experiência constituída *na* cultura por meio *da* experiência verifica-se um ponto de junção de outro tipo, pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e seus procedimentos (...). Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Sabendo-se que a experiência produz conhecimento a partir do diálogo entre o ser social e a consciência social e este diálogo surge entre a fricção do contato da experiência vivida e a experiência percebida, as respostas que pesquisados e pesquisadas ofereceram às questões a eles colocadas, apontaram a partir ponto de junção **tema-gera-dor-de-dor** para expressão daquilo que até a pouco estava contido nos silêncios, em outras palavras a consciência afetiva moral manifestou-se e ganhou coerência, Rosa não deixa dúvida,

(...) ai conversei com o meu marido, pedi, implorei, porque eu sempre fui muito dependente do marido (...) ele não queria jantar! Fazendo pressão pra eu não vim estudar. E as minhas filhas: Ai, mãe, mas eu acho que o pai está assim porque a senhora está estudando. Ai eu digo Ah! Mas ele não está estudando porque ele não quer! Eu não vou parar!(...) neste ano agora ele está junto com os bonecos, nós já fomos na Redenção, ele usando uma vovó gigante, muito linda. Na escola também ele fez uma apresentação e ele esta adorando! Está muito diferente do que ele era.

Como resumir o Mesquita... eu sempre digo pra mim que a gente chegou aqui e tinha uma longa estrada escura, e essa estrada era muito escura quando nós entramos em sala de aula e cada dia ela foi acendendo uma lâmpada, cada dia. Marrom. [sic]

Estabelecer contato com nossas raízes culturais, reinventar a vida social comunitária para além do capital, compreender o espaço escolar, gerido democraticamente a partir das experiências como princípio educativo é de fundamental importância para o processo de humanização das relações sociais, dando à educação o que Gramsci entende como princípio unitário entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura, em nível de toda a vida social (GRAMSCI, 1988, p. 125).

Pode haver conhecimento sem consciência mais ampla do seu significado político, econômico, social e cultural, mas o contrário não é verdadeiro. As noções de liberdade, individualidade e auto-emancipação coletiva (GUIMARÃES, 1998, p. 162) surgem com decorrência de novas necessidades históricas e têm, como prioridade, a ação política, a prática de uma pedagogia democrática e a organização das forças populares (SEMERARO, 1999, p. 251). Ação política transforma a horizontalidade democrática e participativa da construção do conhecimento num espaço de conexão dialética entre a produção coletiva do conhecimento elaborado coletivamente.

Reforçar o significado do conhecimento historicamente sistematizado pelas ciências, buscando mobilizar o saber existente nos indivíduos/comunidades, muitas vezes secundarizados e desvalorizados, traduz-se em resgatar a memória popular tecida pelas lembranças pessoais. Significa também que a escola é o espaço mediador e reorganizador entre ensino e aprendizagem, pois é por meio da participação efetiva de educandos/as da comunidade escolar que se abre a possibilidade, via conceito de experiência, de materializar os silêncios e a inércia mal articulada da história.

Não existe interesse por algo a ser conhecido sem que haja vontade de conhecê-lo. Semeraro explica que, para Gramsci, “o conhecimento e a vontade, embora distintos, não são duas esferas separadas do agir humano, mas se relacionam dialeticamente” (SEMERARO, 2006 p. 97).

A construção de outra hegemonia político cultural parte da tensão dialética entre guerra de posição e revolução passiva, pois ela leva ao conceito de catarse – ponto de partida da filosofia da práxis, no dizer de Gramsci (1987, p. 53) – na medida em que propicia a identificação de uma cadeia de sínteses, indicando a possibilidade da passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do “objetivo ao subjetivo”, da necessidade à liberdade contida na fricção entre a experiência vivida e experiência percebida.

Gramsci (1988, p. 7), entende que a disputa pela hegemonia política da sociedade passa pela compreensão histórica, que a ação política, é desdobramento “da vontade coletiva e política, que atua conscientemente como protagonista efetivo na história”, portanto é uma construção coletiva que dá “progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1987, p. 21).

O conceito de ideologia, no marxismo, é visto e comumente utilizado como um conjunto de ideias que tem como objetivo central inverter, adulterar, ocultar e justificar as desigualdades sociais e econômicas, as assimetrias políticas e culturais, existentes na realidade, falseando a consciência individual e coletiva.

Para Antonio Gramsci a ideologia é tratada como articulação entre várias ideologias que coexistem simultaneamente de maneira difusa e ao mesmo tempo complementar. Para Gramsci, a dispersão ideológica complementa-se exatamente por serem contraditórias e manifestarem-se na sociedade por meio de indivíduos/coletivos, na medida em que constituem a subjetividade das mesmas.

Portanto, é possível pensar que uma mesma pessoa possa comportar-se em relação a um determinado tema, de maneira diferente e contraditória, de acordo com o espaço que ela ocupa num determinado momento do seu cotidiano, pois, os espaços pelos quais as pessoas transitam, ao longo da medida do seu tempo fracionado pelas múltiplas atividades a serem cumpridas, também possuem uma história e são constituídos de cultura e valores, onde a “totalidade” não se mostra por inteiro.

Com, a palavra, Branco:

(...) uma coisa é trabalhar em empresa pequena, o torneiro de firma grande te dá a ferramenta, o ferramenteiro afia a ferramenta prá ti, tem um cara que vai lá e afia a broca prá ti, o cara que trabalha em

firma pequena ele vai lá e tem que aprender a afiar a broca, tem que aprender a fazer a ferramenta ir lá soldar a ferramenta, tem vários tipo de soldas, tu mata a peça, tu vai lá e há não ser que o soldador esteja cheio de serviço, tu vai lá, se quiser aprender eles te ensinam, tem muitas coisas que tu aprende melhor em firma menor que em firma grande.[sic]

A ideologia, neste sentido, torna-se concepção de mundo em sua complexidade contraditória e movimenta-se a partir de sua estrutura interna, constituída pelo estatuto ontológico, gnoseológico e axiológico-normativo (SANTOS, 1987, p. 88), que se movimenta na sociedade, a partir do tripé: valor gnoseológico, premissa teórica implícita e validade psicológica¹⁵.

O tripé valor gnoseológico, premissa teórica implícita e a validade psicológica, estrutura interna das ideologias refletidas nas subjetividades individuais / coletivas, garantem a sua coerência interna, assegurando-lhe, desta forma, uma unidade com a diversidade externa, o sujeito com a sociedade.

As ideologias, desta forma se produzem e reproduzem, na medida em que razão e sentimento separam-se, esvaziando seu conteúdo político, que só pode ser compreendida a partir de relações recíprocas entre razão e sentimento contextualizados historicamente.

Caso entenda-se que o conteúdo da ideologia está nas palavras, corre-se o risco de compreender que para ter consciência sobre os motivos que alicerçam as contradições oriundas das contradições capital/trabalho, insere-se somente ao plano racional, mas caso entenda-se que seu conteúdo está contido apenas no seu modo de ser no cotidiano, corre-se o risco de não aprendermos criticamente nossas ações.

Gramsci, ao enxergar a articulação do tripé¹⁶ (*valor gnoseológico, premissa teórica implícita e a validade psicológica*) de cada ideologia percebeu que a transposição da

15 Para compreender a complexidade de como este tripé se articula na teoria gramsciana ver a obra de João Almeida Santos “O Princípio da Hegemonia em Gramsci”. (SANTOS, 1987 p. 83 – 101).

16 Ao abordar o tripé *valor gnoseológico, premissa teórica implícita e a validade psicológica* parece-me importante ter como referência Vygotskij cujo núcleo mais íntimo e subjetivo de cada indivíduo é a consciência, pois este núcleo não é um processo de copiar uma realidade externa e social. Ao contrário, é um processo ativo onde o indivíduo constrói-se como sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores. A estrutura desta subjetividade mostra um intercâmbio contínuo entre aspectos recíprocos e complementares, intersubjetivos, histórica e socialmente permeados ideologicamente, neste contexto gramscianamente falando. (FICHTNER, 1997, p. 152 – 155).

consciência do ser social, por meio da práxis, não é imediata e por isso nem suficiente para romper com sensação de “inércia política” cujas ações movimentam-se numa espécie de vazio em função de seus desconexos resultados.

Em outras palavras, os discursos/explicações produzidos pela reflexão sobre as ações não são suficientes para a superação desta “inércia política”, que causa a sensação de movimento no vazio, pois não possuem aderência pessoal e nem ressonância social, já que não consideram o valor afetivo do conhecimento construído pelo sujeito que aprende, não levam em conta a premissa teórica implícita que orienta as ações a partir de um conjunto de ideias e valores ordenadora das relações sociais, e não compreendem a importância de sua validade psicológica na justificação da subjetividade, constituída pelo valor gnoseológico e a premissa teórica implícita.

Gramsci ao identificar o tripé que operacionaliza a estrutura interna da ideologia, pretende resolver as não correspondências entre teoria e prática, entre pensar e executar, entre comando e obediência.

A concepção dialética da história em Gramsci recoloca os sujeitos no seu tempo como sínteses históricas que, para tanto, necessitam reconhecer-se por meio do outro, e de instituições que contribuam para isso. Pensar na desconstituição do outro conservador que, em tese, existe em cada um de nós, significa construir espaços que sirvam de referência exemplo/prática para que possamos produzir outras perspectivas, ou seja, construirmos dentro dos limites possíveis a possibilidade de vivenciar as universalidades contidas nas “experienci-ações” singulares ocorridas em situações particulares, já que em nosso tempo somos sínteses históricas.

Assim a ideologia dominante de uma época não deixa de ser um conjunto de ideologias que, em última instância, são expressões subjetivas que se materializam em ações coletivas, mas sendo atomizadas não estabelecerem relações entre ideologias aparentemente dispersas, na sociedade. Com, a palavra, Branco:

(...) uma coisa é trabalhar em empresa pequena, o torneiro de firma grande te dá a ferramenta, o ferramenteiro afia a ferramenta prá ti, tem um cara que vai lá e afia a broca prá ti, o cara que trabalha em firma

pequena ele vai lá e tem que aprender a afiar a broca, tem que aprender a fazer a ferramenta ir lá soldar a ferramenta, tem vários tipo de soldas, tu mata a peça, tu vai lá e a não ser que o soldador esteja cheio de serviço, tu vai lá, se quiser aprender eles te ensinam, tem muitas coisas que tu aprende melhor em firma menor que em firma grande.[sic]

O valor gnoseológico, a premissa teórica implícita e a validade psicológica constituintes da estrutura interna da ideologia parece não deixar dúvida para Gramsci, que não se trata de anacronismos históricos e sim de tempos discordantes a serem equacionados, pois o “conceito dialético do tempo histórico, o presente do passado responde ao presente do futuro, a memória à espera: Nós somos esperados”. (BENSAÏD, 1999 p. 131) “...pois existe um futuro esquecido no passado a ser resgatado e redimido.” (SEMERARO, 2009, p. 21).

Portanto, os desencontros temporais constitutivos da realidade presente a partir de ideologias discordantes, materializadas nas subjetividades individuais/coletivas, compõem o cenário social em que os intelectuais orgânicos estão inseridos.

Os indivíduos/comunitários cumprem um papel político preponderante na sociedade, pois organizam as relações sociais de acordo com os interesses dos grupos dirigentes, exercendo a mediação entre a estrutura econômica e superestrutura, na medida em que gozam de uma relativa autonomia diante da classe fundamental, distanciam-se dela, tornando-se consciência crítica da mesma e “autoconsciência” de si mesma. (SANTOS, 1987, p. 97).

Parece-me que, entre a consciência crítica da classe fundamental e a “autoconsciência” de si mesma, existe um mundo de comunicação intersubjetiva a ser disputado ideologicamente, pois “a formação de uma consciência de classe passa também pela ação sobre o inconsciente, liberando a memória individual e coletiva”. (MACCIOCCHI, 1980, p. 211).

Problematizar este mundo de comunicação intersubjetiva a partir da memória individual e coletiva significa a possibilidade de resgatar o futuro, esquecido no passado, de um dever ser submerso entre o desenraizamento histórico cultural dos povos e a cultura de massa, materializadas em grifes homogeneizadoras de comportamento e maneiras de pensar.

Os desafios colocados para os intelectuais orgânicos, comprometidos com a construção de outra hegemonia político cultural são importantes no que concerne a reificação dos espaços ocupados pelas classes subalternas, no preenchimento de sentidos e significados dos mesmos, onde que as pessoas debruçando-se sobre si mesmas pudessem coletivamente reinventar-se.

Gramsci, ao se perguntar o que é o homem afirma que, mesmo em sua singularidade ele é:

... um processo, precisamente um processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou objetiva. Ela nasce de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos aquilo que somos, aquilo que poderemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer de um homem qualquer. (GRAMSCI, 1987, p. 38).

Neste sentido, as premissas teóricas implícitas nas ideologias, contidas na sociedade pelas quais as pessoas optam para justificarem suas existências, não se tratam de simples “escolhas” desta ou daquela concepção de mundo, mas também trata-se de um fato psicológico, pois interfere na ação direta de indivíduos, oferece explicação intrínseca ao comportamento: quando “entendo” por que estou agindo, também estou respondendo “quem sou eu”. (RUIZ, 1998, p. 14).

A afirmação de que a “natureza humana é o conjunto de suas relações sociais” (GRAMSCI, 1987, p. 43) possibilita admitir que o alargamento do tempo presente, que pedagogicamente precisamos para trabalhar, está “menos” nas relações sociais e “mais” na natureza humana, ou seja, construir uma explicação coerente que implique em mudanças de atitude frente às relações sociais, de produção capitalista, passa por “uma espécie de processo de “autoanálise”, em que inventariamos a infinidade de traços recebidos de outros momentos históricos, percebendo o que não traz benefícios neste inventário (RUIZ, 1998, p. 11), “[...] a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (GRAMSCI, 1987, p. 40).

Construir outra hegemonia e problematizar as ideologias que sustentam o imaginário social, que garantem a estrutura organizacional do capital, significa romper/superar com as validades psicológicas das ideologias dominantes.

Problematizar as ideologias, que sustentam o imaginário social e garantem a estrutura organizacional do capital nos coloca diante do senso comum¹⁷ como espaço de múltiplas possibilidades de manifestações da cultura, diferentes leituras de mundo sobre uma determinada situação, local de convivência de concepções de mundo fragmentadas e contraditórias, espaço onde cada pessoa deve ser protagonista e elaborar o seu inventário com o objetivo de compreender da maneira mais ampla e profunda possível o mundo em que está inserido.

Nesta perspectiva, o senso comum, espaço, essencialmente social, deixa de ser algo cristalizado, naturalizado, que não pode ser transformado, e passa a ser um espaço vivo, dinâmico de reflexões coletivas e individuais e descobertas que até então estávamos “proibidos” de ter contato. Azul demonstra a partir de sua experiência pessoal ter compreendido com precisão esta análise:

O que eu observo assim que tem muita gente com pouco conhecimento entrando no mercado da informática. E também eu vejo nessa área uma disputa muito grande, então as pessoas deixam de perceber o seu lado humano pra tentar se colocar melhor que o outro. Então eu tento passar uma outra coisa. É uma dificuldade, porque isso já está incutido na cabeça das pessoas, elas não tiveram um aprendizado mostrando essas questões. Então há um pouco de dificuldade de lidar com essa situação, mas eu, eu costumo usar de bastante “diplomacia”, digo diplomacia pra superar essas questões aí. Até mesmo fazer com que as pessoas vejam as situações com outros olhos.[sic]

Segundo Gramsci, os povos são os responsáveis pela sua libertação e emancipação e para tanto devem transitar do senso comum para o bom senso e a maneira pela qual se faz isso é localizar no senso comum aquilo que ele, Gramsci, define como sendo o seu núcleo sadio, ou seja, o que as múltiplas possibilidades de manifestações da cultura, o que as diferentes leituras de mundo sobre uma determinada situação, o que os locais de

¹⁷ O conceito de senso comum gramsciano possui, nesta dissertação, como referência especial a obra “Educación y ciudadanía La búsqueda Del buen sentido em el sentido común” de Miguel A. Etchegoyen, pelo fato de dialogar diretamente com Paulo Freire no capítulo 4, “Educación y ciudadanía, desde Gramsci a Freire”.

convivência de concepções de mundo fragmentadas e contraditórias possuem em comum é questionar e elaborar respostas sobre os motivos que nos dificultam a compreender as totalidades parciais nas quais os indivíduos/coletivos estão inseridos.

Enxergar o senso comum desta maneira é nos colocarmos no centro do processo histórico e das decisões que dizem respeito não a mim, mas a nós. Significa rompermos com a ideia que o nosso umbigo está no centro do mundo quando não está, pois não podemos existir fora da relação com o outro. O umbigo de cada um no centro do mundo é afirmação do individualismo, da competitividade e da “meritocracia” que desconsidera o outro e desumaniza as relações sociais.

Os intelectuais orgânicos, ligados ao mundo do trabalho, movem-se na sociedade a partir das reposições das grandes interrogações humanas e suas tentativas de respostas em torno *do que* e *do como* estão sendo, pois, como afirma e reafirma a educação popular, o ser humano nutre-se como problema de si mesmo, buscando sua afirmação enquanto sujeito histórico na sociedade.

(...) a maneira de ensino dos vinte oito anos atrás que eu estudei é totalmente diferente de agora. Eu falei prá colegas que fizeram cursos técnicos, prá minha irmã que fez faculdade, olha Branco isso é matéria de faculdade que deram prá vocês, a maneira de ensino, a forma de ensino que te incentiva tu procurara, tu aprende, a tu pesquisa, tu questiona (...) Branco. [sic]

O tema gerador historicamente foi e é constituído como uma síntese de problemas sociais levantados a partir da reflexão feita sobre situações–limites no qual uma determinada comunidade se encontra, que nas escolas ao partirem da realidade historicamente contextualizada tornam-se organização de ensino/aprendizagem.

Os *temas-geradores-de-dor* partem do pressuposto que os temas geradores causam dor aos indivíduos/coletivos quando estes se deparam com as situações–limites, pois muitas vezes as alternativas encontradas por meio dos inédito–viáveis para resolução de seus problemas sociais não são acompanhadas por outra postura ético-política diante de concepções de mundo que produzem e reproduzem valores que são responsáveis por seus sofrimentos para além das necessidades básicas, em outras palavras não conseguem romper/superar/fazer sínteses.

Para tanto, deve-se perceber a *dor do tema gerador* no hiato de tempo e espaço da desconstrução de raízes históricas que foram “substituídas” pelo fetiche da mercadoria.

Ao examinar rapidamente a história da América Latina e do Brasil não há dificuldade em encontrar fatos históricos que quebraram elos geracionais, desconstituindo visões de mundo daqueles que no passado aqui viviam por valores etno-centristas e euro-centristas. A *dor do tema que gera dor* significa um (re) encontro com subjetividades silenciadas na ausência dos elos geracionais quebrados.

O *tema-gera-dor-de-dor*, pedagogicamente pode na sua atualidade se constituir em atitudes auto-referenciadas em si próprias, tendo como ponto de partida um ideário perene e historicamente distante sem a referência objetiva do exemplo

próximo, mas educativo pelos valores de pertencimento que encerram nas suas ações - a solidariedade, por exemplo.

O *tema-gera-dor-de-dor* pode pedagogicamente perceber o respeito, a igualdade, a diversidade, singularidade e a democracia como um processo que se materializa nas relações sociais pelo qual o indivíduo amplia *a posteriori* seu repertório de respostas, que sendo positivas incorpora e sendo negativas rejeita. Rejeita, como resposta, porém incorpora como saber. A partir disso valoriza/legitima determinadas representações. Seu caráter dialético pode ser ambíguo e redutor, pois a construção do conhecimento, a partir das próprias vivências/experiências, depende do indivíduo a ser respeitado em suas circunstâncias¹⁸.

O *tema-gera-dor-de-dor* faz as situações-limites assumirem a linha tênue existente entre o estranhamento/alienação e o sofrimento ao identificar a *dor que o tema causa* como espaço de ampliação de respostas a serem dadas, pois “romper/superar/ fazer sínteses” numa perspectiva libertadora pressupõe mais do que resignificar o conhecimento, significa reformular atitudes já que o ideário perene e historicamente distante sem a referência objetiva do exemplo próximo organizou:

... barricadas de disciplinamentos fechados de comportamento em função da história de opressão a que os povos explorados são submetidos. Neste sentido é necessário dialogar com a voz historicamente reprimida, pois nela existe um arquivo de conhecimentos e métodos de empatia e cuidado, importante para a libertação pessoal dentro de um processo coletivo de emancipação social (BARON, 2004 p. 62 e 63).

O *tema-gera-dor-de-dor* no desvelamento da realidade, deve ser visto na sua resposta “diretamente proporcional” à *dor* que o *tema gera*, conseguindo constituir nas comunidades/indivíduos outras subjetividades cujo compartilhar pressupõe a soma e a multiplicação como sendo resultado da divisão.

18 Parte importante do conteúdo deste parágrafo utilizado para enriquecer o *tema-gera-dor-de-dor* foi uma ideia trabalhada coletivamente nas aulas do professor Paulo Albuquerque, Leitura Dirigida, no segundo semestre de 2012.

O *tema-gera-dor-de-dor* sugere que o desvelamento da realidade pode ter diferentes dimensões, tanto enquanto sua extensão como profundidade ¹⁹ já que se articulam na trama da história real e que escapa das redes conceituais prefixadas teoricamente.

O *tema-gera-dor-de-dor* neste sentido encerra em si lembranças individuais que ao se articularem organizam a memória coletiva, pois só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado que ao se conservar prepara o presente (BOSI, 2004, p. 18), pois a sociedade capitalista destrói os suportes materiais da memória, bloqueia os caminhos da lembrança, arranca seus marcos, apagando seus rastros (BOSI, 2004, p. 19), já que, lembrar não é re-viver, mas re-fazer (BOSI, 2004, p. 20).

O *tema-gera-dor-de-doré* o meio que cada um pode acessar suas lembranças pessoais, construir seus inventários que ao serem articulados constitui memórias coletivas.

O *tema-gera-dor-de-dor* surge desta necessidade de compreender a indignação *gerada-pela-dor-do-tema*, trata-se de algo que se sente, mas não se compreende, algo até então sem explicação, são das experienci-ações destes conflitos que nascem reflexões permanente capazes de fazer pulsar a construção do conhecimento e dar vida à escola.

Por fim, penso que o *tema-gera-dor-de-dor*, enquanto articulador metodológico, pode contribuir para o preenchimento das descontinuidades históricas existentes nos lapsos de lembranças individuais e memória coletiva, trata-se de alargar as fronteiras do presente por meio de promessas não cumpridas do passado (BOSI, 2004, p. 18) além de permitir uma intersecção entre o *tema-gerador* e o *tema-gera-dor-de dor*, ou seja, desbloquear temas não abordados que perpassam as escolas e não são tratados por serem considerados tabus ou desnecessários. Narrativas poderiam ser acrescidas como materiais político-pedagógicos.

19A ideia da extensão e da profundidade no contexto desta dissertação relacionam-se numa perspectiva dialética. A extensão significa a transformação objetiva da realidade, sendo esta o ponto concêntrico de referência para observar a materialidade destas transformações. Já a profundidade significa as mudanças de ordem subjetivas e intersubjetivas no que refere à exteriorização material de atitudes omnilaterais.

(...) hoje eu estou com 59 anos. Eu vim do interior muito jovem, chegando aqui eu comecei a trabalhar e estudar, só que como eu era de uma família muito grande, o que eu tinha que fazer? Eu tinha que ajudar a mandar dinheiro para ajudar criar meus irmãos, onde eu larguei o estudo. Lilás. [sic]

Na conclusão do livro “Freud no “divã”, do cárcere Gramsci analisa a psicanálise de Erasmo Miessa Ruiz, formula algumas questões, entre elas duas que ganharam relevo, na medida em que a pesquisa de maneira indireta aponta para uma possibilidade de elaboração de respostas”. Como apreender a validade psicológica da ideologia? Como a hegemonia se consolida no indivíduo? Acrescento: como a experiência dos movimentos sociais habitam as pessoas? Em que situação o educador torna-se sujeito coletivo individual?

Visualizar o *tema-gera-dor-de-dor* como articulador metodológico perpassa por tecer as questões de caráter econômicos, sociais, políticos e culturais suscitados pelo *tema gerador* que são importantes para problematizar a realidade social e dialogar sobre alternativas para viabilizar suas soluções e trazer para a reflexão pedagógica o *tema-gera-dor-de-dor*.

O *dar-se* conta das contradições “exteriores” oriundas entre capital e trabalho e como estas se manifestam interiormente no indivíduo/coletivo oferece ao inventário gramsciano um papel central, pois articula conceitos importantes para interpretação da coleta dos dados da pesquisa, (dando vida a sua densidade histórica e social), pois o *tema-gera-dor-de-dor*, “corrige” o que Thompson acusa como racionalismo dizendo que “o mais velho erro deste foi supor que definido o não-racional como não fazendo parte do seu vocabulário havia, de alguma forma, conseguido eliminá-lo da vida” (THOMPSON, 1981, p. 196).

Portanto, o inventário deve ser visto em sua perspectiva metodológica como um conhecer a ti mesmo dentro de um contexto histórico mais amplo que para colocar-se em movimento deve perceber o senso comum como um conjunto de concepções de mundo contraditórias, desarticuladas e desagregadas, que representam momentos históricos diferentes, coexistindo no mesmo espaço/ tempo, que seria

necessário dar-lhes um caráter unitário, partindo do seu núcleo sadio para chegar-se ao bom senso.

O senso comum contém as experiências vividas. Já o núcleo sadio do senso comum seria a percepção e constituição de elementos de resistências pertencentes a várias experiências vividas, que ao serem articuladas tornam-se experiência percebida. Sua síntese pode-se chamar de bom senso do senso comum, em outras palavras seria a maneira pela qual se chega ao bom senso onde, por intermédio do inventário que mobiliza a ideologia compreendida a partir de suas premissas teóricas implícitas, valor gnoseológico e valor psicológico, leva educandos/as a encontrarem nas experiências percebidas seus *temas gera-dores-de-dor*.

Desta forma o conceito de experiência torna-se espaço vivo de vontade coletiva e política, pois as situações–limites, permeadas pela experienci-ação,²⁰ combinam a perspectiva objetiva da resolução de problemas sociais com a compreensão ontológica do ser em sua omnilateralidade, na medida em que, contextualizando historicamente a sua inserção no mundo, reflete sobre a realidade, sua relação com ela e com os outros.

Assim, as experiências compartilhadas na escola, orientada por uma prática democrática e participativa, para se tornarem “instrumentos” a fim de construir outra hegemonia político/cultural, não pode ser restringida por um paradigma de currículo, calcado na fragmentação do conhecimento. Ao contrário, neste movimento a educação submete a pedagogia a outras lógicas de aprendizagens ocorridas em outros espaços sociais, propício para que as vivências contidas nas comunidades, por meio dos indivíduos/comunidades, se manifestem no seu interior contribuindo para que as validades psicológicas das ideologias sejam superadas.

As “experienci-ações” são vivências pelas quais as indivíduos/comunidades materializam a articulação pedagógica do conceito de experiência com as situações–limites, na realização de inédito–viáveis, transitando da consciência intransitiva

20 O conceito de *experienci-ação* assenta-se no texto da professora Carmen Machado, “Sentidos da Experienci-ação no Trabalho Docente na Universidade, apresentado no VII Seminário Redestrado – NuevasRegulaciones em América Latina, Buenos Aires, Julio de 2008 e do texto “Formação/Educação: A experienci-ação dos Sujeitos Sentir-Pensantes” de Carmen Machado, Paulo Nunes e Dirciara Souza. Políticas Públicas, Campinas, v 2 n 2, p71 – 83, dez, 2009 – ISSN: 1982 – 3207.

(FREIRE, 1989, p. 39), para consciência ingênua e desta para a consciência crítica, materializando a humanização do ser mais (FREIRE, 1998, p. 207).

Neste sentido, a consciência de classe constitui-se no trânsito contraditório da experiência vivida para a experiência percebida. Em outras palavras, ela (consciência) movimenta-se no descompasso muitas vezes existente entre o tempo privado da vida pessoal e o tempo público da vida coletiva, que mesmo estabelecendo relações de reciprocidade e complementaridade em constante retroalimentação não são, necessariamente, coincidentes sob o ponto de vista da compreensão dos períodos históricos em questão, nos quais os indivíduos/comunidades estão inseridos.

É no terreno do conceito de experiência que a perspectiva dialógica freireana orienta a interlocução entre conhecimento científico e saber popular.

Em outras palavras, a significação e (re)significação pedagógica do conhecimento está associada à compreensão política de suas motivações concretas numa sociedade de classes e a capacidade de transformar esta compreensão política num outro estatuto ontológico que rompa com as validades psicológicas existentes nas premissas teóricas implícitas que axiologicamente normatizam as relações sociais, naturalizando suas assimetrias políticas, econômicas e culturais cristalizadas e naturalizadas no senso comum.

Permeiar o tema gerador, as situações-limites, os inédito-viáveis com os silêncios que se relacionam com a consciência afetiva e moral que aparecem na história como inércia mal-articulada é colocar Freire e Thompson em diálogo. Consubstanciando a escola, a sala de aula como espaço de experiências capazes de traduzir por dentro da *dor que o tema gera*, a omnilateralidade marxiana contida no inventário que ao possibilitar a intersecção entre o *tema gerador* e o *tema-gera-dor-de-dor*. Neles se conecta o tempo privado da vida pessoal e o tempo público da vida coletiva, colocando a disposição dos educandos/as e educadores/as a complementariedade contraditória entre estes dois tempos, que se afirmam a partir da negação. Neste caso, a violência doméstica (vida privada) que não possuía relação com a exploração de classe (vida pública), deixa de existir.

4.2. OLHARES DOS PESQUISADOS E PESQUISADAS

Pode-se dizer que a postura crítica por parte de pesquisados/as, sem exceção, foi contundente no que se refere ao preconceito entre o centro e a periferia. Segundo Azevedo (2007), os antropólogos da maldade entendem que é a periferia que tem a ensinar ao centro, representados por Camões e Manuel Bandeira o “novo” sistema de valores contidos no funk e no rap, o mesmo artigo afirma que o programa de Regina Casé na TV é a barbárie vista como civilização.

Após a lerem e dissertarem sobre o texto de Azevedo, foram incitados a falar livremente sobre suas trajetórias de vida e como essas articulavam, de maneira geral com a educação. Percebi, num primeiro instante, uma certa surpresa rapidamente dissipada pela boa relação existente entre os entrevistados/as e o entrevistador em virtude do trabalho realizado durante o ano letivo de 2008.

Vejamos o que dizem os entrevistados:

Amarela: - Nós é que temos que aprender com eles, porque eles têm cultura, se valorizam, são seguros de si, não são alienados e não se deixam rotular.

Azul: - No meu entendimento o autor quer denunciar o que a mídia e seus representantes pensam sobre os morros cariocas e outras favelas do Brasil. Na realidade o que passam é que ser favelada é não ter cultura, é não ter inteligência ou raciocínio para criar algo.

Marrom: - Esse artigo é um exemplo claro de como uma sociedade injusta, cruel e desumana na sua formação, onde o estudo foi tomado por poucos para o seu bel prazer.

Lilás: - Penso que as periferias e morros são civilizações que possam ensinar como se organizar, mostrar uma convivência de igualdade e generosidade.

A intenção nesse momento da pesquisa era perceber quanto pesquisados/as haviam compreendido e assimilado sobre a proposta político pedagógica da escola após formarem-se em 2008. Este procedimento foi a maneira pela qual poderia certificar-me que os mesmos, no decorrer do processo de pesquisa, não seriam induzidos a respostas cujas conclusões pudessem ser antecipadas.

Os pesquisados/as ao falarem de sua trajetória de vida deixam claro em suas entrevistas (1) as dificuldades e dilemas que encontram na vida, (2) uma forte relação com o mundo do trabalho, tanto de maneira direta ou indireta, (3) declaram sentimentos de pesares de não conseguirem dar continuidade aos estudos na idade formalmente correta, bem como suas dificuldades para voltarem, (4) e na sua maioria são pessoas de fora de Porto Alegre. Das sete entrevistas, cinco entrevistados explicitaram isso em suas colocações.

Com relação às dificuldades e dilemas que encontram na vida e a forte relação com o mundo do trabalho, tanto de maneira direta ou indireta, pode-se registrar na transcrição:

Rosa. A minha trajetória de vida...hum. Minha mãe veio para Porto Alegre, saiu do interior, me deixou, me deixou lá, porque ela tinha quatro filhos e eu era a mais nova, então ela não tinha como cuidar de um bebê, ai eu fiquei lá. Depois quando eu tinha oito anos ela voltou para me buscar.(...) E como eu passei muito trabalho nas mãos dos outros eu não quis deixar minhas filhas. Então eu não trabalhei fora durante esse tempo todo e não estudei, não deixei minhas filhas para nada.[sic]

Branco: Bem, eu nasci no Paraná de irmãos gêmeos, uma família relativamente grande. Não foi uma criação, assim, saudável, digamos assim. Vários problemas de bebida, de doença, de saúde... até hoje trago isso ai. Fui casado por sete anos com a primeira mulher. Tenho três filhos. Trabalhei muitos anos de metalúrgico. Estudei até os... passei para a sétima e tive que parar porque metalúrgico fazia muita hora extra. Ai tu teria que escolher: ou tu faz hora extra ou tu sai do emprego, ai como eu já tinha família tinha filhos, tinha que ajudar meus pais também. (...) Tinha que fazer cerâmica, eu gostava de fazer cerâmica, gostava de trabalhar. Dai depois, eu trabalhei muitos anos de metalúrgico, aí deu uma escassez no serviço, lá por noventa e um, noventa e dois, aí peguei de ajudante numa ...com um senhor que trabalhava com construção. Aí eu fui levantar uma parede e não conseguia. Aí eu virava a massa e ficava ali parado só ... e posso tentar fazer, eu trabalhava com microndo coisa de muito mais precisão como metalúrgico, essas máquinas fresa, torno, eu posso tentar lhe ajudar, aí ele me deu mais ou menos a distância dos tijolos e eu em questão de horas eu havia alinhado uma parede e dai em diante eu não larguei mais a obra. Aí eu aprendo a colocar azulejo, mais um monte de coisa, se me dá uma casa eu pego e levanto desde o começo e termino e termino ela. Eu já me judiei muito por causa disso, trabalhei muito sozinho,

me operei de duas hérnias, e dois câncer de pele e agora tá saindo outro, aí depois de 17 anos me separei da minha, numa boa, tranquilo me separei, acho que fiquei um ano e meio sozinho em casa. [sic]

Marrom: Em 1970 eu cheguei em Porto Alegre e fui trabalhar como cobrador de ônibus, depois tive comércio, meu pai tinha comércio. Em 1981 entrei na área de motorista, fui trabalhar no Bameridos, Bameridos, sabe trabalhei no (Bambi) de 81 aonde me encontro até hoje. Mas em mil novecentos... nossa! Perdi a noção. Em 2008 me fizeram uma reciclagem e eu me vi forçado a voltar a estudar, fazia 40 anos que eu não entrava em uma sala de aula. Cheguei no colégio... fui indicado por um colega, cheguei no Mesquita e fui falar com a dona Claudete, essa é a minha história de entrada no Mesquita.[sic]

Lilás: Bom, meu nome é Lilás, hoje eu estou com 59 anos. Eu vim do interior muito jovem, chegando aqui eu comecei a trabalhar e estudar, só que como eu era de uma família muito grande, o que eu tinha que fazer? Eu tinha que ajudar a mandar dinheiro para ajudar criar meus irmãos, onde eu larguei o estudo.[sic]

Verde: O meu pai veio da Europa, de Portugal em uma situação absolutamente crítica. Era uma época de ditadura do Sr. Oliveira Salazar, que graças a Deus não era meu parente, apesar de ser Oliveira também. Mas era tal a situação onde ele morava lá que havia uma fábrica de bicicleta destinada aos homens e uma fábrica de tapetes, que destinada às mulheres trabalhar. No mais era a cultura da enxada e eles não faziam relativamente bem. Lá eles estavam mais ou menos, pelo menos bem nutridos. Embora mal vestidos, a melhor roupinha que eles tinham era pra ir na igreja aos domingos. Essa cultura acabou que lá pelas tantas ele com um filho de dois anos e outra a caminho achou convém vir para o Brasil, isso em 1935. Estava minha mãe grávida esperando minha irmã que nasceu sem a presença dele. Veio ele para o Brasil sozinho com 22 anos de idade e aqui chegando poderia perfeitamente ter uma vida de malandro, ou coisa assim. Só que aquela cultura do sangue, cultura europeia fez com que ele trabalhasse aqui durante três anos até poder mandar vir a família pra cá. Aliás essa história provavelmente era a história de muitos imigrantes, muitos fugidos da guerra, temos aqui até russos.[sic]

Com relação aos sentimentos de pesares de não conseguirem dar continuidade aos estudos na idade formalmente correta, declaram:

Rosa: *Mas eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de ler e não tive oportunidade porque eu trabalhava, como eu não tinha estudo, eu trabalhava em casa de família.(...) Aí vim para cá fazer o curso de informática. Uns dois meses depois eu fiquei sabendo do EJA, aí conversei com o meu marido, pedi, implorei, porque eu sempre fui muito dependente do marido. Fui criada assim, na barra da mãe para ir para a barra da calça do marido. Daí eu convenci ele e fui estudar, consegui concluir o ensino médio... não, o fundamental. Fiz um ano mais ou menos, não chegou bem um ano. Ai no outro ano fui para o ensino médio, aí foi outra batalha. Comecei, não sei se o senhor lembra, nossa estou aqui de novo! Digo não, vou ir o quanto dar, né. Aí o meu marido emagreceu, não queria jantar, mas eu consegui. A dificuldade maior foi quando...ele não queria jantar! Fazendo pressão pra eu não vim estudar. E as minhas filhas: Ai, mãe, mas eu acho que o pai está assim porque a senhora está estudando. Ai eu digo Ah! Mas ele não está estudando porque ele não quer! Eu não vou parar! [sic]*

Branco: *(...) aí descobri, estava lendo jornal aqui, curso de informática na escola Mesquita, vou lá, não fazia nada durante a noite, aí vim aqui, fiz o curso, estava trabalhando com um senhor ali no shopim ali e o cara não tinha faculdade, queria reformar tudo, mas não tinha pressa, olha se o senhor não tem tanta pressa eu vou fazer o curso de tarde e de manhã eu toco aqui prá ti e depois eu volto lá e toco de novo, ele disse vai mesmo, ele incentivava a pessoa a estudar, aí dito e feito acho que dois ou três meses corrido, foi muito corrido a informática, porque eu nunca tinha, precisava lá com a mão cheia de calo, mão dura de picotiá milho (risadas), mas fiz o curso, aí nesse decorrer a Rosa me disse eles estão fazendo inscrição para fazer, entrar no primeiro grau, para terminar o primeiro grau quem não terminou ó faz pra mim aí, me dá uma força aí, eu já tinha falado com a Claudete, dai ela foi lá falou, eu também fui lá conversei com a Claudete, mas tudo assim prá, não tô fazendo nada, vou lá terminar o primeiro grau (...)[sic]*

Lilás: *Depois, agora em 2008 eu tive a oportunidade, mas eu larguei o estudo sem nunca ter desistido dele, é que eu só esperava uma oportunidade, então em 2008 surgiu uma oportunidade de fazer o EJA, e eu, sinceramente, até me surpreendi comigo mesma. [sic]*

Verde: *Mas eu sempre continuei a estudar até quando surgiu a oportunidade do curso para os funcionários do GHC lá dada pelo Dr. Barrichello de educação de jovens e adultos que era proporcionado pela escola Mesquita, me inscrevi e conheci gente*

fabulosa aqui que me ajudaram bastante tanto que nessa jornada de 1 ano eu acabei conseguindo não apenas um diploma, mas 3. De segundo grau, levei 50 anos pra isso, mas até foi citado pelo Dr. Barrichello que nos meus 50 anos eu tive essa felicidade em 2008 de ter sido aprovado não só aqui, mas em outros 2 exames que fiz, o chamado Supletivo e o chamado ENEM. Isso até, também acabei prestando vestibular da UERGS e consegui uma boa classificação que até depois não fui escolhido por uma questão de cotas que tiveram mais valor porque foram destinadas a pessoas de baixa renda e tal, como a minha renda não é tão alta mas também não é tão baixa, então eu não consegui, mas eu estou batalhando. Meu objetivo é fazer uma faculdade, não morro sem fazer isso.[sic]

Neste momento é importante destacar quatro questões que aparecem com força entre entrevistados/as. A primeira é que todos/as pararam de estudar por necessidade de trabalho, a segunda diz respeito às dificuldades que passaram para retornar à escola, a terceira, é que todos/as aguardavam o momento, uma oportunidade para retomar os estudos.

Terminado este relato sobre suas trajetórias de vida e na forte relação com o mundo do trabalho, foi solicitado que lembrassem, com o maior detalhamento possível, como reagiram diante da proposta de trabalharmos o texto do professor Miguel Arroyo, desde o primeiro momento até sua apresentação em sala de aula, já que este texto colocado no final do ano serviu como materialização dos conceitos até então trabalhados.

Os entrevistados/as foram colocados individualmente diante dos próprios trabalhos, quando foi sugerido registrarem as sensações que tiveram diante dos mesmos, e a partir deste momento respondessem: (a) o trabalho realizado, em algum momento, fez sentido para sua vidas? (b) Caso a resposta seja sim, como estes sentidos se manifestaram? Quais seriam os possíveis desdobramentos práticos no seu cotidiano? (c) Caso o trabalho realizado tenha, em algum momento feito sentido para sua vida, como você percebe este “outro” jeito de enxergar a sociedade, por parte das pessoas com quem você convive em casa, no trabalho, entre amigos/as etc. É importante registrar que juntamente com estas solicitações surgiu com força, às vezes fora de sequência, o significado da proposta pedagógica do EJA Ensino Médio da Escola Mesquita teve para eles/as.

Rosa: *Olha, o que mais me chamou a atenção foi a mudança, porque uma vez o senhor perguntou se a gente lembrava como era a Assis Brasil, há uns anos atrás. E eu não tinha me dado conta que quando eu fui morar na rua onde eu moro, era uma faixinha preta, pequenininha, bem estreita aquilo ali, né? E eu nunca tinha me dado conta disso, do quanto que mudou, do quanto cresceu e não tem mais para onde crescer. (...) outra coisa que assim, eu achei que eu aprendi muito com o senhor foi o que a mídia nos mostra. (...) aí, na escola, eu fui atrás, pesquisei sobre os movimentos do MST que até então, até eu vim estudar, na minha cultura eles eram marginais, a minha família toda pensa desta forma, né? E eu estudei, sobre uns trabalhos que a gente fez, e eu vi que não é assim, que eles lutam por uma reforma que não vai acontecer nunca, eles morrem por isso. [sic]*

Branco: *Eu vou contar pra ti foi uma volta aos começos né, porque não foi fácil, pra ti construir este trabalho teve muita dedicação, eu me dediquei ao máximo, eu posso falar por mim que houve pouca dedicação de alguns colegas, outras teve pouca, outras até nenhuma, volta meia a gente se pegava lá, porque eu chamava na responsabilidade, mais pra mim com tudo isso foi positivo, porque aí saiu um trabalho diferente, cada um diferente, ninguém é igual o próprio grupo, tem as pessoas que se dedicam mais, outras que não, outros que levam na brincadeira, que tão ali só pra bonito, mas tudo faz parte do conjunto do grupo como eu disse.(...) O texto do Miguel Arroyo, ele engloba tudo, as vivências totalizantes dele são as nossas também, educando e reeducando a sociedade quando mostra ali os sujeitos em formação, nós vivemos nessa luta também, quando tu relembra, tu bota lá de volta aos começos do que tu fez na tua vida, tu tá sempre aprendendo, tem outros modos de conhecer ali, né? Isso tudo é um aprendizado. Qué diz que este texto engloba tudo, tua vida a bagagem que tu tem na vida, não é só ali o especificamente aos sem terra, é o dia a dia das pessoas, a nossa luta diária. Não sei se eu não falei besteira. [sic]*

Marrom: *Como resumir o Mesquita... eu sempre digo pra mim que a gente chegou aqui e tinha uma longa estrada escura, e essa estrada era muito escura quando nós entramos em sala de aula e cada dia ela foi acendendo uma lâmpada, cada dia. Nós começamos do zero, do B- A- BA. E foi pra mim a experiência mais fantástica que eu tive. Eu que pensei que tinha passado alguma coisa na minha vida, e eu vi que não tinha passado não. E eu não me esqueço do trabalho que a gente fez. Quando nós terminamos, a alegria de poder fazer aquilo, de poder criar, aquilo me trouxe um mundo novo na minha vida. Eu que estava com 52 anos e meu filho com 12, na época.*

Ele me ajudava nos trabalhos, isso é muito gratificante. Por isso eu vejo a EJA como uma luz que me iluminou e simplesmente me abriu muitas portas, que eu achava que eu conhecia, mas eu não conhecia nada. Que não há conhecimento sem tu ter noção da tua cidadania, e o EJA trouxe pra mim foi cidadania e isso eu acho o mais importante. Não foi o aprender, o aprender é consequência, mas é tu aprender a ser cidadão. E aí eu acho que eu me tornei mais cidadão, pude desenvolver, voltei... continuei trabalhando no meu serviço e onde eu pude competir em algumas coisas e discutir de alguns assuntos que eu não tinha como discutir. Que foi tendo o conhecimento em sala de aula. (...) Vendo os trabalhos de Miguel Arroyo, foi o dois, foram vários trabalhos de Miguel Arroyo, mas o mais bonito foi o que nós falamos sobre cultura. Ali dá pra expressar bem a palavra que eu falei: cidadania. Que cultura é o essencial da cidadania, nós somos cultura em tudo o que fazemos e praticamos, só que eu não entendia essa palavra. E trabalhando em Miguel Arroyo a gente conseguiu ver: o que é o índio, o que é o negro. Eu usei como exemplo eu o integrante do grupo que participou, eu usei o exemplo na época que estava a grande questão nacional, que se chamava “A Reserva Raposa da Terra do Sol”, que era de índios que eu muito que eu coloquei no texto, que nós colocamos, eu às vezes uso muito isso aí, que nós colocamos no texto: Como poderia o magistrado supremo tribunal federal entender e fundar uma questão do povo milenar. O índio estava aqui antes de Cabral. E isso não se discute. O que se discute? É como preservar sua identidade. É isso que diz a identidade, a cultura e isso foi o que nós nos colocamos no texto perguntando como poderia isso? Nós que tomamos o que era deles, nós como brancos, como cidadãos brasileiros temos uma dívida muito grande com a nação indígena. Então é isso que eu vejo, na cultura, o que eu aprendi. A nossa dívida a resgatar, com os nossos semelhantes: os negros, os próprios gays. E isso só se melhora a partir do momento que nós tivermos uma cultura delineada, uma cultura objetiva, com princípios de que nós podemos ter, assim, educação e moral. Se nós basearmos tudo isso em nossas vidas em educação e moral nós vamos ter uma cultura participante que nós possamos evoluir para um bem social maior. Obrigado professor. [sic]

Lilás: Eu não tenho agora uma palavra assim pra dizer. Mas quando eu entrei, eu entrei meio receosa, eu gostei muito, fiquei com uma vontade muito louca de continuar inclusive. Em um ano eu aprendi muito, porque eu fiquei 37 anos sem estudar. Só que eu achei pouco, eu gostaria que tivesse sido mais extenso, gostei muito. (...) Esse texto me ensinou... Eu estava muito limitada, digamos assim, ele me abriu horizontes ele me fez olhar ao meu redor, a entender melhor as coisas que se passavam ao meu redor que

antes, de certa forma eram ignorado. Ignorado então assim no meu andar eu sou bem mais observadora. Então houve uma grande influencia com certeza terá para o resto da minha vida. Maravilhoso, maravilhoso, muito bom. [sic]

Azul: Assim eu estava sem estudar desde... na verdade eu parei em 91 ai retornei em 2008 com essa oportunidade que a empresa deu para concluir o segundo grau. (...) A minha preocupação maior seria em relação a isso. Como é que eu ia consegui atingir o meu objetivo sabendo que eu estava a muito tempo parado sem estudar. Mas no início eu fiquei com um pouco com medo, mas foi tranquilo. Aí com o tempo a gente foi se adaptando à mudança de como passar a matéria, como ela foi relacionada à nossa, com a nossa realidade pessoal, profissional, política em que se vive, que se vivia à época, tudo. Com a mudança que houve em geral também na questão política, é uma porta que se abriu pra muita gente eu acho que é isso aí. Agora eu estou fazendo um curso de informática. (...) Outra questão que eu destaco que me ampliou bastante foi a convivência política, consegui abrir várias janelas pra poder entender muita coisa que acontece. E outra coisa que eu consegui desenvolver foi a escrita, que eu tinha dificuldade de expor a minha ideia, tinha dificuldade de falar e hoje eu já me libertei de tudo isso. E eu tenho certeza que a coisa que foi fundamental para essa mudança foi, justamente, esse curso que eu fiz, que se abriu essa... uma outra forma de aprender. Que me deu outra visibilidade pra mim conseguir ampliar o meu conhecimento. Também outra questão que eu passei a acreditar mais em mim, tive fé mais em mim. (...) Eu tento hoje, como eu estou interagindo numa escola técnica, eu tento mediar algumas situações, tentar mostrar para algumas pessoas o valor que tem a humanização, a solidariedade, (...) Então eu tento passar isso pras pessoas hoje, também, hoje eu tenho uma filha que está com 22 anos, está entrando no mercado de trabalho, e sistematicamente eu venho colocando isso pra ela também tentar fazer com que seja mais diplomática nessa questão. Que também seja mais uma ferramenta pra tentar humanizar um pouco mais essa área profissional e também pessoal. (...) eu tenho boas recordações do pessoal que cursou comigo, do envolvimento que a gente teve pra montar aquele trabalho ali, as ideias, como montar, as fotos que foram escolhidas pra causar um impacto porque as fotos ali naquele caos do trabalho elas valem muito mais que um texto, uma coisa bem direta, bem escolhida, bem pensada pelo grupo. E eu tenho saudade daquele tempo que a gente se reuniu de forma diferente pra avançar nessa questão de educação, uma outra forma de a gente construir um conhecimento, a gente trocou informação entre si, trocou informação entre profissionais diferentes,

entre, até mesmo assim, entre classes sociais um pouco diferentes e tudo, eu acho que foi bem legal e eu tenho saudade do pessoal, tenho saudade do pessoal também.[sic]

Amarela: (...) Trabalho lá há 22 anos e eu comecei a ver, a mudar o meu pensamento e mudar a minha vida também. Porque eu vi as pessoas doentes, eu comecei a acreditar mais na vida e a mudar os meus pensamentos, só pelo fato de poder ajudar as pessoas e ver que eu tinha uma força ali me movendo, comecei a acreditar mais em mim, mais na vida e dar mais valor à vida também. Aí eu ajudando as pessoas eu comecei a ser mais positiva, a ver a vida de outra forma, porque a gente tá... a gente tem força, a gente tem fé, a gente... eu comecei a mudar, enfim, mudar o meu caráter, mudar meus pensamentos e até que surgiu a oportunidade de eu fazer o EJA aqui no Mesquita e o EJA também abriu muito a minha cabeça mudei muito a minha posição a minha... eu aprendi muito com os professores e com os colegas, pra mim foi bom porque me abriu, foi um aprendizado que mudou o rumo da minha vida, tanto no Conceição como aqui no EJA. Pra mim foi uma valia, foi muito útil, tanto no meu trabalho no Conceição, quanto aqui no EJA também que me transformou muito. Que eu também comecei a ver a vida de outra forma, a acreditar mais em mim e mais na vida também e fazer, assim, fazer a minha vida fluir, fazer o meu mundo fluir também. E estou aqui, estou batalhando, estou progredindo, estou crescendo e estou indo pra frente. Graças ao Conceição e graças ao EJA, aos professores e os colegas que me ensinaram muita coisa, e eu aprendi muito. A minha vida mudou muito também. (...) Ó, o exemplo lá do Conceição que eu aprendi, assim, a ter mais paciência e eu aprendi a ser mais firme, tanto que eu perdi a minha mãe há oito anos atrás e eu aprendi a dar a volta por cima, graças ao Conceição que me ensinou muita coisa, sim. Se eu não trabalhasse no Conceição eu não sei qual seria a minha reação, então lá, o hospital me ensinou a vida. (...) E aqui no EJA, no caso, eu era muito crítica, eu era muito crítica e só atirava pedra, eu não pensava antes de ver as coisas. Então depois que eu fiz o EJA eu aprendi a pensar mais e não falar, assim, atirar pedras nos outros. Eu passei a reconhecer mais as pessoas E tratar as pessoas como eu estaria tratando a mim mesma, que eu comecei a ter mais cultura e mais visão da vida, assim, sabe? Comecei a ter mais visão, e eu vi que não é por aí, né? Que a gente tá aqui pra ser unido, pra ser unido e pra ajudar o outro. E pra... até a cultura da gente, comecei a ler mais, a pensar mais também, comecei a usar mais o meu raciocínio.(...) Olha, esse ponto de cultura pra mim foi bom porque eu era muito inibida, então pra mim foi bom porque eu me soltei mais, fiquei mais segura a ponto de me mostrar pros outros o meu trabalho, eu fiquei mais segura de mim, fiquei mais desinibida. Que era o meu sonho ser assim, trabalhar pra alegrar as pessoas. Ou

trabalhar em circo, ou fazendo alguma apresentação, ou... Até pessoalmente, mais como eu era muito inibida eu não fazia, não tinha coragem de me mostrar pros outros, mas agora com esse ponto de cultura ai foi bom porque eu fiquei mais destrinchada.
[sic]

Neste momento da pesquisa constata-se a ideia de terem ficado inseguros diante da proposta pedagógica da escola, mas que com o decorrer do ano letivo perceberam o quanto a metodologia contribuiu para enxergarem o mundo de outra maneira e agirem sobre ele a partir de outro paradigma, reconhecendo-se como partícipes da construção do seu conhecimento.

Acredito que o próximo item, a partir da materialidade das entrevistas, contribuirá para deixar claro, como o referencial teórico metodológico ganha vida nesta dissertação, já que serão identificadas as palavras, as frases, trajetórias de vidas que não podem ser separadas do contexto histórico mais amplo onde vivenciam a dramaticidade de suas experiências, bem como o sentimento inerente aos participantes da pesquisa, implícito na transcrição por meio dos inventários.

4.3. CRUZANDO OLHARES

O *tema-gera-dor-de-dor*, enquanto articulador metodológico, permite perceber que a *dor-que-o-tema-gera* nos entrevistados/as demonstra que já não são mais as mesmas. Mudaram, enxergam o mundo ao seu redor de forma diferente.

A experiência vivida para se tornar experiência percebida deve ser vivenciada num agir sobre si mesmo por meio da experienci-ação, pois é neste deslocamento entre o que foram e o que se tornaram que se encontram os núcleos sadios do senso comum.

Os “bons sentidos” passam a ser sínteses provisórias de rompimentos/superações com as validades psicológicas das ideologias. Isso significa reconhecer para além dos pré-conceitos, que levam à discriminações, seis questões importantes que se cruzaram nas entrevistas:

1) Entrevistados/as por meio da reflexão reagiram com indignação frente ao artigo de Reinaldo Azevedo “A crença na "cultura da periferia" é coisa de gente com miolo mole; 2) entenderam que suas mudanças não possuem relevância quando não alteram minimamente o meio em que estão inseridos; 3) a solidariedade com outras culturas/minorias por compreenderem as injustiças às quais estão submetidas, possuem de certa maneira as mesmas causas de suas angústias, materializando o conceito de alteridade; 4) que o conceito de trabalho foi e é marcante e determinante para eles/as fazerem escolhas de vida 5) a proposta pedagógica da EJA e o texto do Miguel Arroyo foram fatores fundamentais determinantes para estabelecerem relações entre escola e situações sociais; 6) a insatisfação com as explicações colocadas pela mídia, autoridades, especialistas para justificarem o momento pelo qual a humanidade está passando são inconsistentes e causam uma espécie de “vazio”, já que a desumanização das relações sociais não encontram respaldo na materialidade dos fatos.

O “vazio” não compreendido é a opressão sem fisionomia, é a ausência das gerações ceifadas pela brutalidade instalada pelo velho mundo há 500 anos, descoberta em pequena escala através da intencionalidade pedagógica da EJA.

O inventário foi feito, o conhecer a ti mesmo dentro de um contexto social mais amplo e articulado refaz a história por meio do redesenho de trajetórias de vidas que não são mais passivas, indiferentes e resignadas, *não pedem mais permissão para o marido para poder estudar*, colocam-se em pé de igualdade para exporem suas opiniões, ao reconhecer na metodologia aplicada na EJA da Escola Técnica Mesquita a importância para suas mudanças.

Percebe-se também, que por intermédio do inventário mobiliza-se a ideologia compreendida a partir de suas premissas teóricas implícitas, valores gnoseológicos e valores psicológicos, levando educandos/as a encontrarem nas experiências percebidas seus *temas gera-dores-de-dor*, bem como suas aprendizagens para a vida. Amarela:

(...)eu perdi a minha mãe há oito anos atrás e eu aprendi a dar a volta por cima, graças ao Conceição que me ensinou muita coisa, sim. Se eu não trabalhasse no Conceição eu não sei qual seria a minha reação, então lá, o hospital me ensinou a vida. (...) o EJA também abriu muito a minha cabeça mudei muito a minha posição a minha, eu aprendi muito com os professores e com os colegas, pra mim foi bom porque me abriu, foi um aprendizado que mudou o rumo da minha vida. [sic]

Ao observar o posicionamento dos pesquisados/as diante do artigo de Reinaldo Azevedo e o conteúdo expresso nas entrevistas, demonstram atitudes de coerência entre reflexão e ação, entre a prática e teoria, fragilizando as premissas teóricas implícitas num dos elementos constitutivos, segundo Gramsci, da estrutura interna da ideologia, já que os valores gnoseológicos do ato de aprender hoje estão orientados a partir de uma perspectiva crítica.

A (re) significação do conhecimento pode ser visto como sendo a passagem da experiência vivida para experiência percebida. A experienci-ação, elo entre ambas, neste momento deixa de ser apenas deslocamento do senso comum para o bom senso, passa a ser também o inventário agindo sobre o núcleo sadio do senso comum rompendo/superando as validades psicológicas das ideologias, põe em movimento a *dor-que-o-tema-gera* na busca de outras explicações, alternativas, soluções para as mesmas situações/problemas encontradas até então, em virtude de seus próprios preconceitos. “*Como poderia o magistrado do supremo tribunal federal entender e fundar uma questão do povo milenar. O índio estava aqui antes de Cabral. E isso não se discute. O que se discute? É como preservar sua identidade. Nós que tomamos o que era deles, nós como brancos, como cidadãos brasileiros temos uma dívida muito grande com a nação indígena. Então é isso que eu vejo, na cultura, o que eu aprendi. A nossa dívida a resgatar com os nossos semelhantes: os negros, os próprios gays.*” [sic]

Os relatos demonstram que os tempos escondidos nas lembranças individuais e na memória coletiva, são capazes de reconstituir, através do vivido histórico, social e psíquico, a possibilidade de fazer pulsar no presente o que já fomos e admitir que o

“universal não existe em abstrato, nem o particular tem sido sem sua relação com o universal. É no particular, no molecular que a história se aninha, encolhendo-se nas dobras do empírico” (NOSELLA, 2002, p. 79).

O *tema-gera-dor-de-dor* que pertence a cada indivíduo, cada comunidade, quando conecta as totalidades parciais às quais estão inseridos, traz “luz” ao *tema gerador* de dentro para fora do ser humano e socialmente de baixo para cima, desvela as ideologias que justificam os problemas sociais a serem contrapostos coletivamente através do indivíduo, comunidade ao articular discriminações étnicas de gênero, orientação opção sexual com a concentração econômica dos meios sociais de produção da terra e meios de comunicação de massa por exemplo. Os problemas pessoais e domésticos de cada um deixam de ser pontuais e ganham contornos sociais mais amplos.

Enquanto articulador metodológico, o *tema-gera-dor-de-dor* submete a pedagogia à educação, pois ao permitir a educandos/as enxergarem-se nas relações sociais tendo nos conceitos-chaves desta dissertação as explicações para seus dilemas, transformam suas experiências via inventário em seus próprios recursos didáticos que vão para além das intencionalidades pedagógicas, que mesmo tendo um paradigma orientador não pode mais ser “controlada” pelo (a) educador/a, conteúdo e método tornam-se processo.

No espaço escolar ao dialogar *tema-gera-dor-de-dor* com o *tema gerador* se alarga o conceito de educação, transcende o currículo, na medida em que a vida, movimento real da história, não cabe dentro do mesmo.

“O texto do Miguel Arroyo, ele engloba tudo, as vivências totalizantes dele são as nossas também, educando e reeducando a sociedade quando mostra ali os sujeitos em formação, nós vivemos nessa luta também, quando tu relembra, tu bota lá de volta aos começos do que tu fez na tua vida, tu tá sempre aprendendo, tem outros modos de conhecer ali, né? Isso tudo é um aprendizado este texto engloba tudo, tua vida a bagagem que tu tem na vida, não é só ali o especificamente aos sem terra, é o dia a dia das pessoas, a nossa luta diária. Branco.”[sic]

Visualizar esta intersecção, que afirma a educação como princípio unitário entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura em nível de toda a vida social, sugere que a escola possa ser o espaço fundamental de “formação integral no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação

como uma totalidade social, isto é, nas suas múltiplas mediações históricas, que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A dor gerada pelo *tema-gera-dor-de-dor* consiste em refletir sobre os pré-conceitos colocando-se no centro das situações-limites, que não estão fora, mas dentro de nós possibilita perceber por meio das angústias, sentimentos de impotência, dilemas pessoais existentes no cotidiano, visualizar dentro de uma rede “invisível” pela qual se manifesta a opressão de gênero, étnica, opção sexual e exploração de classe, bem como perceber e compreender que o conceito de hospedeiro de Freire é algo presente em nossas vidas, mora, dorme e acorda conosco, está em nós.

Os (as) educandos (as), ao se distanciarem através da reflexão, ao traçarem o caminho a ser percorrido pelo inventário, permitem-se fazer o deslocamento da sujeição à subjetivação, aqui entendida como “filosofia da práxis, uma concepção em que os homens são sujeitos reais da história e não instrumentos passivos de determinações materiais ou espirituais”. (SEMERARO, 2006, p. 101).

(...) eu sempre digo pra mim que a gente chegou aqui e tinha uma longa estrada escura, e essa estrada era muito escura quando nós entramos em sala de aula e cada dia ela foi acendendo uma lâmpada, cada dia. Nós começamos do zero do B-A-BA. E foi pra mim a experiência mais fantástica que eu tive. Eu que pensei que tinha passado alguma coisa na minha vida, e eu vi que não tinha passado não. E eu não me esqueço do trabalho que a gente fez. Quando nós terminamos, a alegria de poder fazer aquilo, de poder criar, aquilo me trouxe um mundo novo na minha vida. Marrom. [sic]

Cruzar olhares significa compreender os conflitos pelos quais educandos/as passam ao se depararem com as validades psicológicas das ideologias existentes no *status quo* hegemônico e a vivência traduzida em conhecimento pelos movimentos sociais, inseridos num amplo leque de experiências, como demonstra a professora Conceição Paludo em seu livro “Educação Popular - em Busca de Alternativas para uma Leitura desde o Campo Democrático Popular”. Esta situação possibilita o educador torna-se sujeito coletivo individual.

(...) eu tive essa oportunidade, muita gente queria aprender essa nova forma de educação. Não aquilo que o meu neto aprende, que é paga uma escola cara para ele aprender uma coisa que para mim não diz nada, não diz nada. Que não é a realidade que nós precisamos. Que temos que ter respeito com a natureza, com o índio, aquela carta do índio, que não podia vender a terra que não é de ninguém (...). Rosa [sic]

Caso me perguntassem o que é mais difícil entre começar ou terminar uma dissertação de mestrado, eu responderia sem dúvidas que é terminar, pois no início tem-se a certeza que se sabe pouco sobre o assunto. No final, ao contrário, percebe-se que sabíamos menos do que imaginávamos saber e agora sabemos apenas o suficiente para dizer a palavra de maneira mais consciente e responsável.

Assim retomo aos objetivos centrais que são: entender como o conceito de experiência de Thompson contribuiria para transformar a escola em espaços de guerra de posição e como este constituiria intelectuais orgânicos, já que as “*experienci-ações*” vivenciadas por educandos/as nas situações-limites realizam-se inédito-viáveis, nos quais os intelectuais orgânicos se constituem rompendo, superando ideologias ao transitarem da experiência vivida para experiência percebida.

Os próximos parágrafos demonstram que a escola e a sala de aula podem se transformar em espaço de constituição de intelectuais orgânicos, indivíduos/comunidades, pois ao transitarem da experiência vivida para experiência percebida deixam de ser menos e passam a ser mais, enfim a unilateralidade humana cede lugar a omnilateralidade, o *diz-para-dor* torna-se inédito viável, síntese do *tema-gera-dor-de-dor*.

1) Essa pesquisa demonstrou a importância de analisar as contradições sociais da sociedade capitalista fora dos âmbitos tradicionais. Como pesquisador confirmei que a mais valia na sociedade em que vivemos encerra em si dimensões para além da “mera” expropriação do trabalho alheio. A educação deve percebê-la como ordenadora de procedimentos e comportamentos a serem seguidos, tanto de maneira restrita no ambiente de trabalho, quanto mais ampla na sociedade;

- 2) a extração da mais valia no âmbito da relação capital-trabalho separa o mundo da produção da riqueza, de um país que incorre, em média, quarenta e quatro horas semanais de trabalho, do resto do tempo que resta para viver a vida em família, entre amigos, em comunidade;
- 3) a linha de produção do chão da “fábrica” do mundo capitalista, que transforma tudo em mercadoria, felicidade em Coca-Cola, liberdade em velocidade, acolhimento de pai e mãe em voltinha de carro para fazer o bebê dormir, é a linha espelhada da fragmentação do conhecimento escolar que não cabe na vida, como a vida também não cabe na linha de produção, dentro das cadeias produtivas;
- 4) o capitalismo transforma as pessoas em reféns de um tempo espaço onde se materializam o fetichismo da mercadoria, eternizado no desejo do que não temos, tornando-nos assim circunstancialmente impedidos de ser, na medida em que somos o que temos. Dito de outro modo: existe um hiato anacrônico entre o agora, que precisa ser socialmente resolvido e as soluções residentes no futuro;
- 5) a memória coletiva a ser resgatada, no momento atual, deve tornar necessário repensar as ideias utópicas, que inexoravelmente encontram-se no futuro. Não se trata de rejeitar as utopias, mas de viver o futuro no presente, transformar a generosidade humana, utopicamente perseguida ao longo da história, em vivências no aqui, no agora, naquilo que for possível;
- 6) a afirmação do PPP da escola em questão é a extensão de uma história mais ampla dos trabalhadores (as) metalúrgicos da Grande Porto Alegre;
- 7) os regimentos escolares desta instituição, desde a década de 1970, deixam claro seu compromisso com a solidariedade, com a educação integral do ser humano tendo como ponto de partida a sociedade. Essa constatação ganha contornos cada vez mais nítidos com a consolidação do processo de redemocratização do país, a partir da década 1990;
- 8) os PPP's da escola são continuidades de muitas reivindicações de trabalhadores/as que também ganham contornos mais nítidos em relação à educação com a oposição sindical, bases fundantes para o surgimento da CUT;
- 9) os cursos que existem e existiram na escola acompanharam a lógica imposta pelo desenvolvimento tecnológico do capital, não só no que tange à empregabilidade, mas tentando amenizar os resultados, os impactos sociais desta lógica. Não é por acaso que na década de 1990 a escola implementa os Projeto Especiais com intuito de responder

ao desemprego estrutural trazidos pela terceira Revolução Industrial, coincidindo com a discussão da CUT, traduzida pela ADS;

10) a escola, expressão maior da preocupação dos trabalhadores/as de cuidar da sua própria educação, desde sua fundação há cinquenta anos, acompanha e traduz a necessidade dos trabalhadores/as em propostas que entrelaçam a história da luta de classes, ganhando consistência nos encontros anuais do CET;

11) o *tema-gera-dor-de-dor*, “conceito” criado para articular a análise da pesquisa, na verdade já se manifestava em sala de aula no decorrer do ano letivo, nas mediações de conflitos subjacentes à intencionalidade pedagógica;

12) as respostas obtidas com entrevistados/as na pesquisa permitem dizer que a sujeição foi superada, e para isso acontecer a perspectiva da construção coletiva do conhecimento foi e é fundamental;

13) entrevistados/as, ao declararem que a “*EJA mudou suas vidas*” e pelos os exemplos que trouxeram, desenvolveram uma postura crítica ao sistema capitalista e demonstraram que o conhecimento acumulado e depositado nas ciências, guardados nas instituições de ensino, ao ser abordado a partir de outro paradigma societário, pode humanizar as relações sociais;

14) fica claro que organizações de ensino aprendizagem, que pretendem questionar e contribuir na busca de alternativas às relações hegemônicas da produção da vida atual deve mobilizar e despertar a *indignação* para não correr o risco de promover a passividade;

15) as conquistas sócio-coletivas (melhores salários, condições de trabalho e redução de carga horária, transporte coletivo com qualidade, saneamento básico, entre outras), que reivindicam a distribuição justa e igualitária da riqueza socialmente produzida, se não for acompanhada pelo respeito às diferenças, à exploração de classes terá dificuldades de enxergar na opressão de gênero, etnias, culturas e orientação sexual, a mais valia que por meio do fetiche da mercadoria é responsável pela desigualdade que iguala;

16) o *tema-gera-dor-de-dor*, quando contextualizado histórica e socialmente possibilita a educadores/as e educandos/as anteciparem a utopia. através da auto gestão de seus conflitos gerados pelo pré-conceito desvelado do qual todos são vítimas e ao mesmo tempo responsáveis;

17) o *tema-gera-dor-de-doré* o meio por onde cada um pode acessar suas lembranças pessoais, construir seus inventários, que ao serem articulados constituem memórias

coletivas. O *tema-gera-dor-de-dor* disponibiliza a educandos/as serem senhores das suas decisões com relação à graduação daquilo que estão dispostos a se deparar. Assim sendo, não estão expostos ao constrangimento público que o tema gerador, em tese, implicaria já que se trata de decisões coletivas em razão da imposição de problemas sociais que precisam de soluções imediatas;

18) o *tema-gera-dor-de-dor* enquanto uma reação à *dor que o tema provoca*, provém da *indignação*, portanto trata-se de uma decisão pessoal que transforma o indivíduo em comunidade, em outras palavras, o *tema-gera-dor-de-dor* está sob o controle do/da educando/a, já que *dispara-a-dor*, e *diz-para-a-dor* parar.

Levando em consideração os dezoitos pontos levantados acima, pode-se afirmar que o *tema-gera-dor-de-dor*, ao articular metodologicamente os conceitos-chaves desta dissertação possibilitou um conflito existencial entre a compreensão do conceito em sua densidade histórica e a intensidade do mesmo em movimento real diante das “novas” escolhas a serem feitas. a partir da problematização da realidade, às quais não estamos imunes. Somos “vítimas” e “responsáveis” ao mesmo tempo.

A pesquisa realizada dentro dos limites do mestrado não foi suficiente para explorar o potencial que o *tema-gera-dor-de-dor* possui enquanto conceito, pois encerra em si a possibilidade de coletivamente constituir subjetivações individuais, mediadas pelo complexo processo de reconhecimento do outro, cuja intersubjetividade “transforma” o *eu* em *nós*, em brancos, em índios, em negros, em homossexuais, em mulheres, em jovens, em outras culturas, em *classes subalterno-trabalhadoras*.

As entrevistas demonstram que os dilemas pessoais de educandos/as estão permeados pelas condições de vida, decorrentes do espaço social aos quais estão inseridos, lhes proporcionam. Ao observar mais detalhadamente seus discursos/percursos, percebi estar diante de pequenas e / ou inícios de narrativas, diz o entrevistado Verde:

O meu pai veio da Europa, de Portugal em uma situação absolutamente crítica. Era uma época de ditadura do Sr. Oliveira Salazar, que graças a Deus não era meu parente, apesar de ser Oliveira também. Mas era tal a situação onde ele morava, lá que havia uma fábrica de bicicleta destinada aos homens e uma fábrica de tapetes, que destinada às mulheres trabalhar. No mais era a cultura da enxada e eles faziam relativamente bem. Lá eles estavam mais ou menos, pelo menos bem nutridos. Embora mal vestidos, a melhor roupinha que eles tinham era pra ir na igreja aos domingos. Essa

Percebi nas falas, gestos e olhares dos entrevistados a angústia, a perplexidade e a alegria de enxergarem nas “descobertas” reveladas na passagem da experiência vivida para experiência percebida. As contradições recheadas de sofrimentos e sacrifícios (a tese), que protegem e preservam os entes queridos e servem de referência para justificarem atos que ao mesmo tempo, reproduzem os valores de desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais (a antítese), sobre os quais ao concluírem não serem mais os mesmos por compreenderem criticamente o âmbito social no qual estão inseridos (a síntese).

Romper, superar as validades psicológicas das ideologias, tacitamente existentes nas falas ou inícios de narrativas, explicita a faculdade de intercambiar experiências, o senso prático que emerge da crítica ao senso comum e que as raízes estão no povo, no seu saber.

Embora não seja objetivo desta dissertação de mestrado tratar desta situação surgida no decorrer da análise, penso ser importante registrar que os conceitos de *oprimido, conscientização e libertação* atravessam as narrativas que compõe a história da América Latina. Neste sentido, resgatar a memória narrativa significa mergulhar e buscar subsídios que sirvam de suporte para ancorar a educação popular, as pedagogias progressistas para além do “etnocentrismo de classe” que se nega muitas vezes a nomear o popular como cultura. Mas, trazê-las aqui seria iniciar outro trabalho, onde autores como a própria Ecléa Bosi e Boaventura de Souza Santos, anteriormente citados, assim como Jusús Martin-Barbedo e Walter Benjamin, trariam contribuições importantes.

Com relação à minha aprendizagem neste processo, o educador deve vivenciar a voz historicamente reprimida, seu significado pesado sem, no entanto, abandonar referenciais teóricos que o animaram até o presente, mas ao mesmo tempo deve ter consciência da necessidade de indagá-los permanentemente.

O ato de pesquisar mostrou-me, neste processo, a pesquisa como sendo algo inerente ao ato educativo, para tanto é preciso estar aberto para enxergar os desafios postos por uma intencionalidade pedagógica e política da qual não temos, aprioristicamente, controle sobre os seus resultados.

Por fim, na EJA as políticas de formação cidadã propõem, no caso da Escola Técnica Mesquita, um saber para além da escola, pois leva em consideração o saber da experiência feito (FREIRE, 1998), trazida por educandos/as. A pesquisa sustentada pelo paradigma da educação popular possuía como ideia central, no final do ano letivo, fazer com que educandos/as terminassem a EJA Ensino Médio em condições de criticar as relações sociais hegemônicas na sociedade atual, o que aconteceu, mas ao perguntar como isso ocorreu, percebi por meio das primeiras reflexões, que o educador, paulatinamente deveria ceder espaço ao pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ARROYO, Miguel. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003 SSN 1645.

AZEVEDO, Reinaldo. **A crença na “cultura da periferia” é coisa de gente de miolo mole.** VEJA. São Paulo, edição 2037, 2007

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural a luta íntima por uma nova humanidade.** São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BEJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras Escolhidas, vol. I.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade lembranças de velho.** São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BENSAÏD, Daniel. **Marx, o Intempestivo Grandezas e Misérias de uma Aventura Crítica.** Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta as várias mãos a experiência da pesquisano trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478. Instituição do Proeja.* Brasília, 24 de junho de 2005.

_____. *Mapa do Analfabetismo no Brasil.* Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.* Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho e o ensino médio. In Ensino Integrado Concepção e Contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIO DO POVO. “**Cidadania Crítica è Projeto Inédito**”. Porto Alegre, p. 7, 10 jul 1993.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

ETCHEGOYEN, A. Miguel. **Educación y ciudadanía La BusquedadelBuen Sentido em el Sentido Común.** Buenos Aires,Argentina, Stella, 2003.

FICHTNER, Bernd. Ensinar e aprender, um diálogo com o futuro: a abordagem de Vygotskij.In Identidade social e a construção do conhecimento. Prefeitura de Porto Alegre, Secretaria de Educação, RS, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina Reflexões sobre minha Vida e minha Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP: 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

_____, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Ana Lucia Souza. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e Marxismo: crítica à razão liberal.** São Paulo: Xamã, 1998.

GLUCKSMANN, Christine. Sobre os problemas políticos transição: classe operária e revolução passiva. In Política e história em Gramsci. Instituto Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MACHADO Carmen. Sentidos da Experienci-ação no Trabalho Docente. In VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina, Buenos Aires, Julio de 2008

_____ Carmen, NUNES Paulo, SOUZA Diriciara. A experienci-ação dos Sujeitos Sentir-Pensante. In Políticas Públicas, Campinas, v 2 n 2, p71 – 83, dez, 2009 – ISSN: 1982 – 3207.

MACCIOCCHI, Maria – Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARTIN-BARABERO, Jesús. **Dos Meios as Mediações comunicação, cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: EDITORA UFRJ, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, Boi Tempo, 2006.

_____ István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boi Tempo, 2005.

MORAES, Dênis. **O Imaginário Vigiado A imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil (1947-53)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes e MÜLLER, Ricardo Gaspar. **História e experiência de E.P. Thompson à pesquisa em educação**. Perspectiva, vn. 02, 329 – 349, jul/dez. 2003.

Tempos em que a “Razão Deve Ranger os Dentes”: E.P.Thompson, **História e Sociologia**. XI Congresso Brasileiro de Sociologia. Campinas SP, UNICAMP, setembro de 2003.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

PALUDO, conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas uma Leitura desde o Campo Democrático popular**. Porto Alegre, RS, Tomo Editorial Ltda, 2001.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no “Divã” do cárcere Gramsci analisa a psicanálise**. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, João de Almeida. **O princípio de Hegemonia em Gramsci**. Lisboa: Vega, 1987.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação Hegemonia realizar a América Latina pelos Movimentos Populares**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, SP, 2009.

_____, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, SP, 2006.

_____, Giovanni. **Cultura e Educação para a Democracia Gramsci e a sociedade civil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, E.P. **A miséria da Teoria ou um planetário de erro uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo a renovação do materialismo histórico.** São Paulo, Boitempo, 2003.

ZERO HORA. **“Escola adota projeto pioneiro no país”.**Porto Alegre, p. 31, 10 jul 1993.

APÊNDICE

- Programa de Qualificação Profissional (2002-2004) - Parceria com a SMED - Secretaria Municipal de Educação de Alvorada através do CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES. Tem como objetivo possibilitar a qualificação profissional dos (as) alunos (as) do SEJA/MOVA que se encontram desempregados. O público alvo tem idade a partir de 16 anos e é necessário que estejam matriculados no SEJA/MOVA do município de Alvorada;

- RAP - Reinserção na Atividade Produtiva (2002-2004) - Parceria com a FASC/SMIC- Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Tem como objetivo geral, proporcionar à população usuária dos serviços da FASC alternativas de reinserção social na atividade produtiva;

- PETI - Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (2002-2003) - Parceria com a FASC - Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Governo Federal. Tinha como objetivo geral desenvolver a qualificação profissional junto às famílias do programa, cuja atividade laboral é a catação de lixo, bem como alternativas de geração de trabalho e renda, a fim de eliminar toda e qualquer forma de trabalho infantil em Porto Alegre, a partir do envolvimento da sociedade como um todo. Neste programa executamos os cursos de Padaria e Confeitaria, Confecção e Costura, Pintura Predial, Serviços Domésticos e Hotelaria;

- Incubadora da Escola Mesquita (2003 e 2004) - em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Indústria e Comércio, foi criada uma Incubadora para dar suporte no espaço físico, na infraestrutura e na formação dos grupos oriundos do RAP e do PETI;

- Construção Civil para a Cidadania (2002) - Parceiro: Prefeitura de Porto Alegre e Goldsztein. Uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através das Secretarias Municipais da Educação - SMED e Produção, Indústria e Comércio - SMIC em parceira com a Empresa Goldztein S/A. Administradora e Incorporações. Tendo como agente coordenador e executor do projeto a Escola Técnica Mesquita. O objetivo do projeto: realizar ações que combatassem a exclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social, através da capacitação para o trabalho em construção civil e o resgate da cidadania, possibilitando-lhes uma conduta emancipatória. Propõe um

conjunto de atividades educativas com vistas a desenvolver as competências necessárias para que esses jovens possam ter acesso ao trabalho e nele permanecer. Ao mesmo tempo pretendia-se atender uma demanda do setor da construção civil no Município de Porto Alegre, que buscasse qualificar sua mão de obra;

- Projeto Rodoviário na Escola (2001-2002) - Parceiro DAER/Governo do Estado do RS. Objetivos do projeto: Levar educação básica aos funcionários, que por falta de oportunidade ou por necessidade do trabalho, deixaram de frequentar a escola, prejudicando seu desenvolvimento cultural, social e intelectual; Suprir a necessidade de qualificação de um número expressivo de funcionários, oportunizando a obtenção da certificação do Ensino Fundamental e/ou Médio; Oportunizar aos servidores condições de superar as dificuldades no que tange a acompanhar e compreender a evolução tecnológica de máquinas e equipamentos, bem como participar da elaboração dos processos de gestão, através de uma formação básica com vistas à (re) qualificação técnica do seu trabalho, ou seja, oferecer os pré-requisitos básicos para compreender os fundamentos técnicos dos cursos de mecânica, laboratorista, informática, etc.;

- Projeto de Agricultura Urbana (2004) – Hortas e Pomares Comunitários Programa Fome Zero de Porto Alegre. Parceiros: Governo Federal através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Prefeitura Municipal de Porto Alegre através da Secretaria do Governo Municipal (SGM), Secretaria Municipal da Produção Indústria e Comércio (SMIC), Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Comitê Gestor do Programa Fome Zero Porto Alegre. Objetivo do projeto: Desenvolver ações educativas sobre agricultura urbana, segurança alimentar e qualidade nutricional às famílias selecionadas pelos núcleos do Fome Zero; Viabilizar a implantação das 24 hortas e pomares comunitários nas 16 regiões da cidade, nas áreas de abrangência das nucleações do Programa Fome Zero, atendendo famílias com crianças de zero a seis anos em situação de risco nutricional; Estimular ações de geração de trabalho e renda com enfoque na sustentabilidade social, econômica e ambiental através da produção e comercialização de alimentos saudáveis;

- Cozinha Escola da Escola Técnica José César de Mesquita (2004) – Programa Fome Zero de Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico da Grande Porto - STIMMEPA e Sindicato das Nutricionistas de Porto Alegre. Objetivo do projeto: Promover atividades de capacitação para o trabalho na área de alimentos,

visando à ocupação de postos no mercado de trabalho formal e criação de empreendimentos associativos, comunitários e populares; Executar ações educativas sobre preparo de alimentos, segurança alimentar, qualidade nutricional, geração de trabalho e renda, limpeza, higiene e gestão para as demais 23 cozinhas comunitárias que estão sendo implantadas pelo Programa Fome Zero de Porto Alegre;

- Escola de Fábrica (2005 – 2006) – Convênio com o Ministério da Educação MEC e parcerias com empresas para execução do projeto. Neste, atendemos 100 jovens e as parcerias foram feitas com a cooperativa Geralcoop, Cooperzago e Grupo Hospitalar Conceição;

- Cadeia Produtiva Do Skate (2006) – Convênio com o Ministério do Trabalho e parceria com mais quatro entidades que vão compor a cadeia produtiva, Escola 8 de Março, Instituto Leonardo Murialdo, Reviver e Pão dos Pobres. 30 jovens oriundos do Consórcio Social da Juventude módulo I estão no projeto Cadeia Produtiva que prevê a formalização de uma cooperativa com os 30 jovens;

- Projeto de Qualificação Profissional Em Gestão De Economia Solidária E Cooperativismo Com Elevação De Escolaridade (Ensino Fundamental) (2006) – Convênio com o Ministério da Educação MEC, voltado para cooperados de empreendimento da economia solidária que tem por objetivo possibilitar a capacitação de auto-gestores de empreendimentos para o desenvolvimento de uma administração pautada nos paradigmas da economia solidária, articulado a um processo de Educação de Jovens e Adultos, com elevação de escolaridade no Ensino Fundamental.

- Projeto De Elaboração Do Material Didático Do Projovem (2005 – 2006) - Parceria com a Coppe/UFRJ do Rio de Janeiro, que tem como objetivo a elaboração do material do aluno e do educador para o Arco da Metalmeccânica. O Projovem é um projeto do Governo Federal que visa atender jovens entre 16 e 24 anos que agrega a elevação de escolaridade e a preparação profissional;

- Formação de Formadores do ProJovem (2006 - 2009) – parceria com a Coppe/UFRJ do Rio de Janeiro, que tem como objetivo fazer a formação dos formadores do Arco da Metalmeccânica em todo o Brasil. Desde 2006 a Escola Mesquita já executou a formação em oito capitais;

- Entidade executora do Consórcio Social da Juventude (2005) – Parceria entre o MTE – Ministério do Trabalho e Emprego e a Escola Mesquita, sendo que a escola foi

executora e participou do conselho deliberativo do projeto. Realizou cursos com 100 jovens, concluindo a inserção de 30% da meta contratada com o MTE;

- Âncora Do Consórcio Social Da Juventude (2006) – Convênio com o MTE – Ministério do Trabalho e Emprego. A Escola Mesquita foi entidade âncora, contratando 34 entidades na região metropolitana de Porto Alegre para a execução do projeto que atendeu 2000 jovens. A disponibilização destes jovens no mundo do trabalho finalizou com 956 empregados, o que resultou no segundo Consórcio que mais inseriu jovens em todo o Brasil;

- Programa Jovem Aprendiz (permanente) – Atualmente a Escola Mesquita está com 230 jovens aprendizes. Nesse programa a Escola atua como entidade responsável pela aprendizagem, conforme lei 10097/00 e decreto 5598/2005. Destes jovens, 110 estão em um programa específico a se constituírem em grupos de economia solidária. Os outros 120 jovens estão realizando cursos em parceria com o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem;

- Economia Solidária e Gestão de Empreendimentos Autogestionários (2006 – 2007) – Este curso é uma iniciativa da Escola Mesquita, e tem o objetivo de capacitar gestores de empreendimentos autogestionários para o desenvolvimento de uma administração pautada nos paradigmas da economia solidária. O curso tem carga horária de 400 horas, é executado quinzenalmente e aos sábados, com uma turma de 25 associados;

- Fundo Fome Zero dos Metalúrgicos da Grande Porto Alegre (permanente) - A Solidariedade Não Tem Limite – Essa iniciativa inédita do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos e da Escola Mesquita, está em funcionamento desde a campanha salarial de 2003, onde parte do aumento real dos metalúrgicos, obtidos através do dissídio da categoria, é destinado a um fundo comum, para garantir apoio através de projetos aos empreendimentos solidários de geração de renda com doações, empréstimos e/ou comodato de máquinas, equipamentos e formação dos grupos - especialmente para os grupos que surgem a partir da organização do Programa Fome Zero de Porto Alegre. Estes grupos, apoiados pelo Sindicato, fazem um trabalho de aproximação com outras entidades, como a CUT – Central única dos Trabalhadores, através da Agência de Desenvolvimento Solidário e a UNISOL Brasil, além de integrá-los aos fóruns de Economia Solidária;

- Programa Fome Zero de Porto Alegre (2003 - 2009) – Desde 2003 a Escola Mesquita e o Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos participam da coordenação executiva do Programa em Porto Alegre, trabalhando na organização popular das 3.200 famílias que estão vinculados ao Programa, atuando na gestão e na formação de grupos de alternativa de trabalho, renda e qualificação profissional;

- Certificação do Projeto Escola de Fábrica (2005, 2006 e 2007) – Parcerias com as prefeituras de São Leopoldo/RS, de Santo Antonio da Patrulha/RS e com o Instituto Integrar/CUT/CNM, para a certificação das turmas que participaram em 2005 e 2006 no Projeto Escola de Fábrica;

- Elevação De Escolaridade (Ensino Médio) – Convênio com o Ministério da Saúde, voltado para os trabalhadores (as) do GHC (Grupo Hospitalar Conceição), com eixo temático em saúde pública, visa à conclusão do Ensino Médio em 2008.

- Ponto de Cultura: o Ponto de Cultura TEIA VIVA- arte trabalho e saúde da escola - em parceria com o GHC organizou oficinas de multimídia e oficina de teatro com bonecos gigantes. Compreende a cultura como atividade importante, e tem os seguintes objetivos (1) promoção da saúde enquanto ser humano integral; (2) despertar a sociedade no que diz respeito às políticas de prevenção; (3) resgatar, através da memória coletiva, a sabedoria popular em saúde; (4) refletir e debater sobre o significado das interfaces entre políticas de saúde e demais políticas públicas nas mais diferentes áreas sociais. Neste sentido, apostamos no conceito de cuidado para transversalizar esse projeto. (2009 – 2011).

- Tramando a Justiça Social: alinhavando ideias e sonhos para costurar um mundo melhor. Este projeto tem como objetivo central constituir um grupo de geração de trabalho e renda, pautado no paradigma da Economia Solidária. Para tanto, foi organizado de maneira que consiga, na medida do possível, responder os vários desafios inerentes à formação de um grupo autogestionário de Economia Solidária, como por exemplo: resgatar e fortalecer a autoestima individual e coletiva das mulheres, através de danças circulares, confecção de mandalas e teatro; inserir mulheres na discussão de gênero e mundo do trabalho, gênero e saúde pública, gênero e organização comunitária; proporcionar a apropriação e a reflexão sobre a importância de elaborarem seu próprio estatuto e regimento; planejamento estratégico; planejamento físico e financeiro; planejamento de produção e comercialização; diagnosticar e rever fundamentos básicos da matemática, da comunicação e expressão e dos conhecimentos sócio históricos,

conforme as necessidades levantadas no cotidiano; produzir confecções na área de cama mesa e banho e costura em geral. (2012).

- Parceria Petrobrás / Escola Técnica Mesquita: Esta parceria pretende formar e qualificar trabalhadores/as voltados/as para quatro frentes de trabalho na área da indústria: curso de solda TIG 120h, Arame Tubular, 120h, Eletrodo Revestido, 220h e Caldeiraria, 300h. Esta parceria atingirá, entre janeiro de 2012 e fevereiro de 2013, 300 trabalhadores/as.

- Parceria CGTEE, municípios de Bagé, Candiota e Hulha Negra: A parcerias com CGTEE e os municípios acima citados são extensão do Programa Jovem Aprendiz que disponibiliza os seguintes cursos aos jovens da região trabalhar nas Usinas de Produção de Energia Elétrica: Auxiliar Manutenção de Elétro/Eletrônica e Auxiliar de Caldeiraria. Este convênio já formou 60 jovens e, atualmente, beneficia outros 60 jovens. (2012 – 2014).

ANEXO A

PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?

Miguel G. Arroyo

**Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil**

Resumo

Este artigo discute os vínculos entre trabalho e educação enfatizando a necessidade de não só destacar os efeitos deformadores gerados sob as relações capitalistas de produção, mas principalmente destacar que o trabalho compreendido como princípio educativo pode ter um efeito formador. O autor pretende chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação, aqui pensados nas relações entre educação e movimentos sociais.

Palavras-chave: trabalho e educação; educação e movimentos sociais

Abstract

This paper discusses the connections between labor and education, emphasizing the need to not only stress the deforming effects of the capitalist relations of production, but also highlighting the fact that labor, if seen as an educational principle, can have a forming effect. The author emphasizes the rich and fruitful tradition that explores the tense liaison between labor and education in connection with the social movements.

Key words: labor and education; education and social movements

Pedagogias em Movimento

29

“É a tomada de consciência política – das populações primitivas – que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”.

Eric Hobsbawm

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos levam a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação.

O primeiro olhar privilegia as análises dos vínculos entre trabalho e educação, onde temos uma longa tradição. Análises que vão desde a compreensão das determinações e restrições postas pela organização produtiva, até a afirmação do trabalho como princípio educativo. Em comum o reconhecimento da categoria trabalho na compreensão dos processos de formação-deformação humana; o caráter histórico destes processos educativos

e culturais vinculados a formas concretas de produção da existência. Em comum, ainda, uma forte carga humanista nas análises: o destaque do sentido desumano da divisão histórica do trabalho e do caráter deformador e sufocante do domínio do processo de produção sobre os homens e não destes sobre as relações de produção.

Em estudos diversos foi muito mais destacado o trabalho como deformador sob as relações capitalistas de produção do que o trabalho como princípio educativo, formador. Pretendo apenas chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado

o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação. O tema proposto agora nos traz para outros vínculos: as relações entre movimentos sociais e educação. Uma relação menos explorada, menos explicitada e possivelmente não

menos fundamentada na história da formação humana e na tradição pedagógica

progressista.

Sistematizo neste texto algumas das notas que me orientaram nos encontros da ANPEd e da CLACSO de que participei, refletindo sobre os possíveis vínculos entre movimentos sociais e educação.

O Aprendizado dos Direitos

Nas décadas de 70-80 várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, à escola pública. Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação

básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais

MIGUEL G. ARROYO

30 decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida.

Neste texto, sugerimos a possibilidade de ampliar essa relação. Perguntar-nos pelas virtualidades formadoras dos movimentos sociais. Em que medida podem ser vistos como

um princípio, uma matriz educativa em nossas sociedades. Que dimensões eles formam e

que aspectos eles trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal.

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma

pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

A brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos.

As camadas urbanas em toda América Latina foram crescendo e ocupando o espaço urbano, de maneira caótica. Como se inserir? Como ter parte ou ter direito à cidade? A inserção social passou ao debate político, social e educativo. Passou a inquietar e mobilizar

as próprias camadas populares urbanas. Processos diversos e dispersos de mobilização que

vão contribuir para a conformação dos direitos sociais entre os excluídos. Entre esses direitos, com destaque o direito à educação e à escola pública.

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura

política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam

como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a

nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como

tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder,

das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução

da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse

de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos.

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas

pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com

Pedagogias em Movimento

31

formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica. Não será a desarticulação

de suas vidas que as leva a pressionar pelos serviços públicos mais básicos? Por espaços e

tempos de dignidade e cuidado para seus filhos e filhas? O espaço e o tempo de escola é equacionado nesse horizonte de dignidade para o cuidado e proteção da prole. É a sensibilidade humana popular que pressiona.

Essas dispersas e diversas mobilizações populares se prolongam por todas as últimas décadas. Controladas, cooptadas ou reprimidas brotam e rebrotam tão persistentes quanto a

exclusão e marginalização a que continuam submetidos os setores populares, ao longo destas

décadas. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos

no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação.

Essa pedagogia que pode ser encontrada nas lutas e mobilizações dos setores populares das cidades e dos campos se encontra com o aprendizado dos direitos vindo da inserção no

trabalho. O movimento operário, o novo sindicalismo se articulam de formas diversas, ao

menos se aproximam dessas dispersas mobilizações populares. Os atores não são tão diferentes.

A consciência do direito ao trabalho e à cidade e à terra se alimentam e contaminam. A consciência dos direitos se radicaliza na inserção na produção e se amplia nas lutas pela inserção nos serviços básicos para a reprodução digna da existência.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas

pela mobilização operária. Em frentes diversas cumpriram papéis educativos próximos.

Humanizar as Possibilidades de Viver

Como educadores não podemos ficar satisfeitos em reconhecer que os movimentos sociais têm tido um papel pedagógico no aprendizado dos direitos, podemos ir além e perguntar-nos por onde passa o pedagógico.

Difícil separar esses processos formadores da consciência dos direitos, mas importaria encontrar as coincidências quanto as dimensões formativas que revelam. São coincidentes

em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo

da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que

alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola.

MIGUEL G. ARROYO

32

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem

agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na

cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta

pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É

importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a

consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo.

Outra direção e outras ênfases bastante distantes das ênfases que setores, também na fronteira do pensamento pedagógico progressista, davam aos vínculos entre trabalho e educação, e entre movimentos sociais e educação. Matrizes mais coladas a materialidade da

produção das existências na fábrica, no campo, no trabalho, nas lutas e mobilizações sociais.

Alguém nos lembrará que estamos em outros tempos, em outro contexto. Sem dúvida. Podemos perguntar-nos como ficam no atual contexto esses vínculos entre movimentos sociais e educação?. Essas matrizes pedagógicas tão destacadas nas relações entre educação, trabalho, movimentos sociais não estariam perdendo suas virtualidades pedagógicas? A desestruturação da organização produtiva, da organização operária, das

lutas sociais e dos direitos conquistados não estariam desestruturando também suas proclamadas virtualidades formadoras? Quais as conseqüências para o pensar e fazer educativos dessa desestruturação e precarização das bases da produção da existência? A classe trabalhadora e a diversidade de lutas, tão decisivas no aprendizado dos direitos, estão

sendo desestruturadas. Podemos encontrar, ainda, sinais de resistência, de afirmação de direitos e de mobilização? Questões centrais para continuar a procura dos vínculos entre educação e trabalho, educação e movimentos sociais.

Poderíamos ver nesses brutais processos de desestruturação produtiva, de sem-terra, de desemprego, de perda da estabilidade e dos direitos conquistados não tanto o distanciamento dessa matriz pedagógica, mas a recolocação da centralidade, da imediatez

da produção reprodução da existência, para a formação humana. Os movimentos sociais e o

movimento operário retomam as lutas mais básicas por trabalho, terra, moradia, saúde, escola, alimentação, sobrevivência da infância e da adolescência, pelo direito à escola como

possibilidade de liberação do trabalho e da exploração infantil...

Diante da opressão e exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que

Pedagogias em Movimento

33

situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como

educadores por excelência das camadas populares..

Retomar esses vínculos nestes tempos não perdeu atualidade inclusive para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, quando sabemos que a infância e a adolescência que freqüentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão

e as formas precaríssimas de viver. Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?

Todo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão

submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância.

Sujeitos Sociais em Formação

Continuemos a indagar-nos sobre as matrizes pedagógicas ou sobre as dimensões da teoria pedagógica em que os movimentos sociais se encontram ou desencontram com a educação formal e informal, sobre as marcas que eles deixam na formação dos atores sociais.

Interrogá-los em suas dimensões educativas, em suas virtualidades formadoras, e indagar-nos pelos componentes que trazem para a teoria pedagógica.

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é

reeducar-nos para por o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles destacam seus sujeitos.

Falam mais deles do que das organizações e programas. Até a mídia nomeia os sujeitos: “*os sem-teto ocupam as escadarias da prefeitura*”. “*Os Sem-Terra acampam frente a fazenda do Presidente*” (notícias de cada dia).

São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores,

camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria nos desviado dos

sujeitos da ação social. Nos anos 80 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

MIGUEL G. ARROYO

34

As experiências não-formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início nos anos 60, destaca sua centralidade na ação educativa.

Sujeitos

em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento.

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos 60-70, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação,

de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Não nos propõe como educá-los mas como se educam, nem como ensinar-lhes mas como aprendem, nem como socializá-los mas como se socializam, como se formam como

sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos?

Estando atento a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada, como ele nos diz.

Seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da

diversidade de experiências educativas não formais. Apenas na Pedagogia do Oprimido, Paulo se refere “aos movimentos de rebelião, sobretudo de jovens no mundo atual...” e vai

tecendo suas reflexões referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com

trabalhadores e sobretudo com os camponeses e com os diversos movimentos de libertação,

de descolonização tão presentes nas décadas de 60 e 70. Esse olhar atento de Paulo aos sujeitos em movimento o leva ao encontro com a teoria pedagógica mais perene.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana.

Quando

a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa.

Tanto para a pedagogia escolar como extra-escolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta

e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua

sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras,

Pedagogias em Movimento

35

humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e sobretudo nos movimentos de humanização e libertação. Quando nas pesquisas, congressos ou pareceres

falamos mais dos nossos processos, conteúdos e métodos do que dos sujeitos sociais e culturais, e de suas práticas e movimentos estamos fora de foco. Ao menos nos desviamos

do foco que a tradição da pedagogia popular priorizou em seus tempos mais fecundos como

teoria educativa.

Se os movimentos sociais repõem a centralidade dos sujeitos, como olhá-los? com um olhar escolar? como analfabetos? Como empregáveis? Se paramos nesse estreito olhar poderemos ficar satisfeitos com teorias de alfabetização ou de capacitação, porém estas não

podem ser confundidas com teorias pedagógicas. Para que os sujeitos e seus processos formadores provoquem a teoria pedagógica temos de olhá-los no que eles têm de mais radicalmente humano. Voltando a Paulo Freire, como ele justifica a “pedagogia do oprimido”?

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si...

Estará, aliás, no movimento de seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (p. 29).

A pedagogia se nutre do ser humano como problema de si mesmo, ou da problematização do sermos, do fazer-nos e formar-nos humanos. Seu objeto de teorização é

a trágica descoberta de nós mesmos. A pedagogia acompanha ao longo da história as indagações do fazer-nos problema e nós mesmos, do como formar-nos. Quando

descobríamos como educadores quão pouco sabemos dos sujeitos da ação educativa, poderemos talvez repensarmos.

Para Paulo não se trata de uma lucubração acadêmica. O objeto da pedagogia – a humanização, a descobre nos movimentos sociais. Em nota de página, nos diz onde que ele

vê os seres humanos se fazendo a si mesmos problema:

“Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual...

manifestam em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo... buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão.

Todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época” (p. 27).

MIGUEL G. ARROYO

36

Para Paulo os sujeitos em movimento repõem as grandes interrogações que alimentaram a teoria da formação humana. Eles trazem a escola e as diversas experiências

de educação não formal ao cerne do educativo: aos sujeitos sociais e seus dramáticos processos de produção-formação humana. Reeducam as teorias pedagógicas, as humanizam

ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível

que há na infância e em cada ser humano.

Vivências totalizantes

A pergunta que aflora, mas porque os movimentos sociais teriam essas virtualidades educativas tão de raiz? Uma das suas características é seu envolvimento totalizante.

Quando em movimento, os sujeitos vivem em torno do que e como estão sendo, consequentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo.

Freqüentemente suas vidas são postas à prova em situações de risco.

Nos momentos de mobilização se vivenciam situações limite. De um lado, como ponto de partida e motivação as carências existenciais no limite e de outro lado coletivos se articulam em processos de luta e reivindicação tensos, arriscando o emprego, a segurança, a

vida, a identidade... Muitos dos movimentos sociais carregam essa característica de serem

vivências existenciais totais.

Parece-me ser por aí que Paulo nos aponta quando nos diz que nesses processos os seres humanos em movimento se colocam a dramaticidade de ser humanos e se afirmam como sujeitos de decisão. Se interrogam pelas possibilidades e limites de serem e viverem

como gente.

A reflexão teórica sobre as dimensões educativas dos movimentos sociais, das práticas de educação popular ou educação de jovens e adultos podem se encontrar aí nessa condição

de permanente risco, nesse limiar-limite em que o povo tem de viver sua existência, arriscar

tudo para sobreviver. Ter como objeto de pesquisa e de reflexão as artes e saberes aprendidos nessas situações totalizantes e limites da condição humana seria uma grande contribuição para superar as visões tão pontuais, didáticas, metodológicas e gerenciais que

tanto tem distraído e esterilizado o pensamento e a prática escolar e extra-escolar.

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na

medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las,

explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Repôr em nossa reflexão e ação o caráter limiar por isso totalizante dessas ações educativas seria uma das tarefas das pesquisas e análises. Os sujeitos da ação social entram

com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de *Pedagogias em Movimento*

37

memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais. Como aprender essas virtualidades educativas totalizantes?

A ação educativa junto a diversidade de coletivos inseridos nesses movimentos e na sobrevivência tão no limite terá de dar conta da totalidade de dimensões que os constituem

como humanos. Por aí avançaríamos para uma concepção mais alargada, menos estreita da

educação não apenas de jovens e adultos, mas também da infância e da adolescência na educação escolar.

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil

nos conhecimentos úteis, frechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos.

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a

educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe

ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais

totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo.

Uma das características dos movimentos sociais é que os coletivos são de todas as idades, gêneros e raças. As crianças e adolescentes, as mulheres entram em movimento, se

expõem, vivenciam o risco, a repressão, a morte, freqüentemente. Vivenciam as mesmas situações limite. Não ficam em casa ou na escola enquanto os pais se expõem nas greves ou

se formam no trabalho. Essas crianças e esses adolescentes, jovens ou adultos que experimentam esse tenso limiar carregam para as experiências de educação formal ou informal suas vivências e aprendizados. O que fazer, ignorá-los ou incorporá-los?

De Volta aos Começos

Há um dado a não ser perdido na procura das virtualidades questionadoras dos movimentos sociais, eles nos remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, o

trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classe, idade, raça ou gênero. Os sujeitos coletivos que se agregam e põem em movimento se identificam com essas dimensões tão perenes. Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobre-viver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Nos remetem, sobretudo, a permanência e imutabilidade histórica das condições em que como coletivos produzem sua existência tão precários. Remetem a persistência da

MIGUEL G. ARROYO

38

materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente.

Destacamos a radicalidade dos movimentos sociais pelo fato de articularem coletivos em torno das carências existenciais mais básicas. Convém destacar que eles se alimentam

das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela

universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Neste sentido eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação.

Os movimentos sociais, ao mostrarem as velhas e tradicionais perguntas não respondidas, interrogam as utopias, entre elas a escolarização, o progresso técnico-científico

em que a pedagogia se envolveu tão irresponsavelmente.

Quando o sonho do progresso e do futuro ofuscam tantos pedagogismos progressistas e tantas propostas curriculares, os coletivos em movimento nos puxam para o presente tão elementar de tantas existências e nos colocam as questões primaríssimas ainda não respondidas. Sobretudo relembram que essas lutas não são de agora. Retomam uma memória coletiva. Eles nos acordam de tantas promessas tão curtas quanto um sonho bom e

nos trazem de volta para o começo, para os primórdios da condição de sobrevivência e convivência como humanos. Aí nasce a pedagogia, na infância das possibilidades elementares de sermos humanos.

Esses coletivos nos lembram que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. Suas necessidades primárias. Como se tudo estivesse no presente

apesar de tantas promessas de futuro, de inserção e de igualdade.

Um dado dramático para o repensar das pedagogias que se tornaram tão futuristas, que vivem prometendo o futuro para os letrados, os escolarizados, para os milhões de jovens e

adultos trabalhadores e camponeses que sacrificam o descanso, o convívio por promessas,

que em tão pouco alteram seus presentes. Os movimentos sociais nos repetem que para milhões ainda o presente é a questão. O presente mais elementar. Vivem sua história, se organizam e mobilizam para dar conta do seu precário presente sem horizontes. As voltas

sempre com o presente. Suas vidas e sua sorte no jogo perene do presente.

A pedagogia que não tenha esse presente tão premente como sua tarefa se perde ao perder seu chão: os próprios sujeitos se formando, humanizando ou desumanizando na materialidade tão presente e tão pesada, em que reproduzem suas vidas.

Nesta direção, os movimentos sociais tão colados às necessidades mais elementares nos colocam como desafio a velha matriz pedagógica: o presente reposto nas estreitas relações entre a produção-reprodução material e social da existência e a formação como humanos do seu tempo. Um tempo parado, suspenso na imutabilidade das relações sociais?

Esses coletivos se põem em movimento como querendo empurrar o tempo. Mostrando a *Pedagogias em Movimento*

39

urgência de alterar no presente essas circunstâncias, essa materialidade e essas relações sociais para que se tornem educativas, formadoras e não deformadoras.

Os coletivos que tanto arriscam não estariam a nos apontar que intuem, que sem terra, sem teto, sem moradia, sem trabalho, sem igualdade, sem identidade, não há como viverem

a condição humana? Não dá para se formar como humanos? É a lição que teve de aprender

o ser humano nos tensos processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos.

Estamos sugerindo que esses coletivos se voltam para o presente e aí se atolam nas necessidades mais primárias? Que seu olhar diante da permanência de promessas nunca cumpridas se fecha no passado, na tradição? As lutas em que se arriscam apontam para além dessas necessidades e promessas não cumpridas. Para sua superação. Apontam para

vidas possíveis intuídas na memória coletiva. Não se abandona um horizonte para além do

presente e do passado. Cada movimento é uma marcha para vidas possíveis. É um movimento, não um ficar nos valores e concepções tradicionais.

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora,

para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade... Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora.

Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo

fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade”. São munidos de saberes, valores,

estratégias de como enfrentá-lo.

Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorepresentações

tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para

fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva.

A permanente volta aos começos realimenta a utopia de outras vidas possíveis. Abre a

percepção de si e da realidade que os retém presos aos começos. Como captar esses tensos processos de formação? Tarefa do pensar e fazer pedagógicos. Em análises diversas a educação popular tentou captar e equacionar essa tensão entre tradição, localismo, memória, cultura popular e abertura e alargamento na formação que os movimentos sociais provocam.

Movimentos Culturais?

Não podemos ignorar que nem todos os movimentos sociais se situam nessas necessidades primárias ainda não resolvidas, as mais incômodas e permanentes dado nosso

contexto social e econômico. Outros movimentos têm como referência pertencimentos específicos de gênero, raça, idade, opção sexual e outras que carregam significados culturais, afirmações de identidades, superação de preconceitos, defesa de direitos em

MIGUEL G. ARROYO
40

outros campos não tão colados à sobrevivência. Poderíamos falar em movimentos culturais,

pelo fato dos atores se identificarem, resistirem ou lutarem por identidades culturais específicas? Falar em “novos” movimentos sociais?

Outros atores novos e outras motivações, novas ou apenas expostas de formas diferentes? O importante é constatar que a cultura tem sido agregadora a ponto de motivar

organizações, movimentos e formas de resistência diversas. A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os “novos” movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis.

Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas homogêneas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social.

Mostram que a teia social e educativa é bem mais complexa do que as concepções integradoras supunham. Inclusive as concepções integradoras e universalistas de educação

básica.

Ao explicitarem as tensões no campo da cultura, esses coletivos interrogam de um lado o peso da cultura nos processos formadores, nas motivações da ação humana e sobretudo

interrogam concepções demasiado homogeneizadoras de educação-integração racionalização,

construção do sujeito universal, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógico. As pesquisas e as análises teóricas teriam de aprofundar esses

pontos ou revelar em que aspectos tocam na teoria e prática pedagógica.

Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade

e contamina até as experiências de educação não formal, por exemplo a educação de jovens

e adultos, que freqüentemente em vez de abri-se a dimensões trazidas pelos coletivos em movimento, se deixam apressadamente influenciar por velhos olhares escolacentristas. Em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e devida aderimos a visões científicistas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não-formal. Daí o desconforto com a cultura que as pedagogias carregam. Estou sugerindo que os movimentos nos puxam para o campo da cultura, mais aberto do que as opções estreitas de conhecimento instrumental e de competências úteis que tanto limitaram nosso olhar e pensar pedagógico. A cultura deixou de ser nosso território para ser encarada como um território do qual deveríamos distanciarmos e distanciar o povo, os escolarizando. A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão da cultura que contaminou a visão do povo.

Pedagogias em Movimento

41

Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar essa visão preconceituosa do povo e da cultura. Reconhecer que todos os sistemas de pensamento e de ação estão emaranhados com crenças, valores, sentimentos, práticas herdadas. A cultura também tem sua tradição como princípio, como matriz formadora. Como a caixa de ferramentas de que nos apropriamos e munimos para enfrentar-nos com o mundo. Cultura que pode nos aprisionar em identidades fechadas, mas que pode abrir identidades para fora. O referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade. Se a cultura é um eixo da ação coletiva como assumi-la como um eixo da ação educativa? Por exemplo dar a devida centralidade a ver a ação educativa como relação de pessoas, de sujeitos-mestres, educandos, comunidades, coletivos culturais que ao entrarem na relação social ou na relação educativa formal ou informal trazem sua experiência de infância, adolescência, juventude ou vida adulta, sua experiência espacial, temporal, corpórea, seus afetos, resistências, sua diversidade e socialização, sua memória. Os coletivos entram na ação coletiva com toda essa bagagem cultural, a redefinem e resignificam. Mas como encarar pedagogicamente essa cultura ou esses sujeitos culturais? Não partindo apenas dela como matéria prima bruta a ser integrada em esquemas escolares, antes assumir a cultura como ela de fato nos chega através dos próprios sujeitos coletivos,

como inquietação e até resistência a formas de inclusão homogeneizadoras. Ver e assumir a cultura como campo de embates, como uma teia de sentidos e significados nem sempre coincidentes com os sentidos e significados que a sociedade, os currículos, as concepções de homem, mulher, jovem, negro, indígena, camponês, trabalhador, tentam impor e legitimar como homogêneos.

Os coletivos questionam a visão da cultura como um todo coerente, aceito, homogêneo que a ação educativa tem de inculcar, transmitir e os educandos, todos aprender e internalizar. Questionam essa homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola e de formas diversas quebram a aparente homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constroem os coletivos sociais e os indivíduos.

Em que se formam.

Questionam essa homogeneidade construindo e valorizando suas identidades coletivas. Identidades que vão além da reprodução da consciência e do auto-entendimento ideológico, para repor a centralidade dos processos interativos, da solidariedade e do sentido da ação coletiva, das inúmeras interações cotidianas, ativadas pelos grupos em movimento.

Quando assumidos a cultura como eixo da ação coletiva e da ação educativa formal ou informal a aparente sintonia entre escola-sociedade passa a ser interrogada. Se rompe ou se explicita que já estava quebrada. A cultura traz um mal-estar, uma intranquilidade quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, como componente da ação educativa.

A cultura é mais resistente do que o conhecimento escolar. Ela nos denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda que eles são

MIGUEL G. ARROYO

42

cópias de um todo homogêneo. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. Mais sujeitos.

Os movimentos ao denunciar o modelo integrador e os processos de socialização integradores que ignoram as diversidades culturais, a memória coletiva, as identidades e pertencimentos são um convite para reconhecer o potencial formador das tensões culturais.

Há um conflito formador no campo das crenças e dos valores. Os coletivos pobres, marginalizados experimentam a insuportável ordem injusta, imoral das relações de produção, da apropriação da terra e do espaço e da riqueza, daí que um de seus traços mais marcantes é a afirmação do ser humano e de suas necessidades e direitos, como prioritários

em contraposição a uma moralidade ou imoralidade das regras do mercado, da produção e da exploração. Apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos. Explicitam uma luta permanente, reprimida e silenciada pelo controle dos padrões socioculturais: a ética, o conhecimento, a memória, as normas e os significados...

Os “novos” atores sociais reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais. Criam novos significados. Tensões que estão no cerne das sociedades contemporâneas onde a construção de identidades grupos se defronta com a impositiva identidade social global.

Neste sentido os movimentos sociais recuperam a centralidade da ética e das orientações culturais no convívio humano, na produção, na política, na formulação de políticas, no trato do público, da terra, do espaço... Eles têm trazido o confronto ao campo da ética, à defesa dos limites morais... eles vêm agindo como repositores de velhas dimensões: a formação de sujeitos éticos, do público, da moralidade. Dimensões tão presentes nos velhos ideários pedagógicos. Tão esquecidos nos modernos ideários.

A maioria dos coletivos que se agregam e organizam na luta pela terra, o espaço, os serviços públicos... carregam uma esperança espontânea em um mundo de justiça, de liberdade, igualdade e dignidade. Uma esperança de uma outra ordem no campo e na cidade, na saúde e na educação, nas relações sociais e inter-raciais... Uma ordem regida por outros princípios, outros valores, mais generosos, mais igualitários. Os confrontos no campo da ética tocam em cheio a teoria pedagógica.

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes tão do uso das relações entre mestres e alunos. Recolocam a ética na dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça... Aí nessas radicalidades da experiência humana os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade tão ausentes no pensamento político e social. E pedagógico também. Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades

Pedagogias em Movimento

43

de formação e humanização inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.

Atentos/as como educadores/as a essas dimensões tão centrais como a cultura, as identidades grupais, a ética, os valores nos processos de formação, poderíamos ver a educação e os aprendizados humanos como algo mais do que simples produtos da ação “objetiva” das forças econômicas, das condições materiais e até das nossas metodologias

progressistas e perceber o convite que os movimentos sociais nos fazem a abertura para as

dimensões subjetivas, do irreduzível papel dos indivíduos, dos grupos, de suas subjetividades e identidades, da memória, das suas crenças, sentimentos e emoções

coletivas.

Os processos educativos ao um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais.

Outros Modos de Conhecer?

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... Modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos.

Neste sentido nos advertem que o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam. Eles nos recolocam questões complexas

no campo da sociologia do conhecimento. No campo da construção e apreensão do conhecimento.

Os movimentos nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do

conhecimento e os currículos por vezes supõem. Nos advertem que a diversidade de sujeitos sociais, de protagonistas da construção da história, da cidade, do campo, tem formas diversas de conhecer a cidade, o campo e a história da qual participam.

Quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo... desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes

histórica e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas que agem no social ou na natureza. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Na tradição da educação popular e de jovens e adultos tem havido grande sensibilidade para o reconhecimento do saber popular, da lógica própria da construção e apreensão do conhecimento. Tem sido feito um esforço por entender essas lógicas. Mas para que?

Para

MIGUEL G. ARROYO

44

reconhecer sua legitimidade ou apenas para superá-las como ilógicas? Por exemplo, o ideal

de conscientização está presente, mas com que sentido? Para que o povo aprenda o racinar

da razão? Como inculcação e internalização da única lógica da construção e apreensão do

conhecimento? Os movimentos sociais constantemente repõem essas questões para a sociologia e a pedagogia.

Não tem sido fácil às ciências, entre elas a pedagogia, dialogar com as questões relativas à construção e apreensão do conhecimento que os movimentos sociais nos colocam. Por exemplo, qual é o lugar da consciência intencionada, da reflexão racional, do

racinar da razão... e da não racionalidade nos comportamentos humanos? Qual o lugar do

pensamento lógico, ciente, mas também do pensamento “ordinário”, cotidiano, nas práticas

sociais? Podemos identificar os processos educativos com o avanço da consciência

intencionada, com a reflexão racional? Podemos continuar identificando educação popular

com “conscientização” do povo?

A pedagogia cognitiva tem marcado tanto a educação popular quanto a educação escolar. Os diversos campos da educação popular coincidem na identificação entre educação e conscientização, seja a educação de jovens e adultos, a educação sindical ou dos

movimentos sociais. Virou um traço da chamada pedagogia progressista. Há por traz inferências sobre o funcionamento da mente humana e do comportamento social aceitas de

maneira pouco “crítica”. O olhar sobre o povo ainda vê crenças, comportamentos irracionais e se espera da intervenção educativa que reedifique essas crenças através do aprendizado da reflexão... Ainda contrapõe o senso comum ao pensar crítico.

Dividimos os grupos humanos entre os racionais e irracionais, reflexivos e irreflexivos, conscientes e inconscientes. O discurso da sociedade atual do conhecimento repõe essas polaridades como a marca da sociedade dita pós-industrial. O povo sempre catalogado entre

os perdedores da flexibilidade. O poder dos vencedores estaria no domínio das artes de

refletir. Polarizações ingênuas que têm alimentado pedagogias cognitivistas e conscientizadoras dos perdedores, dos irreflexivos pobres.

Há crenças nessa visão de educação: que na razão está o parâmetro universalmente aplicável para julgar as condutas como humanas; que o como viver, crer e agir devem estar

ditados pela razão para serem humanos e politicamente conseqüentes; que critérios cognitivos racionalmente definidos regem a ação coletiva; que as crenças, a ignorância, a

paixão e o desejo levarão a análises, conclusões e condutas irracionais; que o povo está preso a essas crenças e somente será liberto, raciocinando, esclarecido, aprendendo o pensar lógico indutivo-dedutivo, porque só assim reconhecerá seus erros, repensará suas crenças e redefinirá suas práticas. Sairá do estágio pré-político, pré-humano para a consciência e o conseqüente estágio humano e político.

Muitas pedagogias cognitivas supõem que há operações lógicas e formas universais de pensar e de atuar. Educar é fazer com que todos as aprendam. É a luta da razão contra a sem-razão. As pessoas ou grupos que não fizerem essa passagem continuarão agindo semrazão,

sem consciência, imersos na superstição, no erro, em visões confusas e em práticas irracionais e imorais, pré-políticas.

Pedagogias em Movimento

45

Muitas pedagogias cognitivas tentam ir além reconhecendo que o povo tem saberes, tem uma racionalidade própria, porém confusa e primitiva; que o homem comum também

orienta sua vida pela razão. Chegamos a reconhecer que o povo também pensa, raciocina,

deduz, e que até suas crenças se orientam por uma racionalidade, porém ela é confusa “irracional”, logo deve ser superada pela conscientização. O povo pensa, passa a ser um princípio universal, a ser reconhecido, mas apenas como ponto de partida. Às vezes como

pretexto para pedagogias bem diretivas. Conseqüentemente a arte de educar será partir desses saberes e dessa racionalidade primitiva para tornar o povo intencionalmente racional, reflexivamente consciente.

A crença é que todos podem chegar lá e tem direito a chegar. Onde? A racionalidade e a lógica única, universal. Se avança reconhecendo que o povo tem seu saber, sua lógica mas ainda deficiente, imprecisa. O diálogo educador-educando seria o diálogo entre lógicas precisas e imprecisas para todos chegarem ao estágio humano e político perfeito, a consciência precisa. Muitas pedagogias progressistas partem da certeza de que esses saberes e lógicas imprecisas podem avançar e que o diálogo poderá com o tempo e com arte pedagógica fazer que o povo chegue à verdadeira consciência de como funciona o mundo e a sociedade. Como é e como deveria ser ou poderá ser.

Os movimentos sociais instigavam estas questões e estas posturas de tantas pedagogias progressistas. Mas foi preciso estar com eles sintonizados. Aprender com eles. Experiências de educação informal têm feito esses aprendizados. Como não reconhecer o quanto sabem sobre sua condição de oprimidos, excluídos, sem-teto ou sem-terra? Aceitamos que tem saberes e até lógicas, racionalidades no pensar-se e pensar o real. Até aí chegamos, mas muitas experiências ainda vêm o povo como crianças ou adolescentes que também tem saberes e formas de pensar, porém distantes, do saber e das formas racionais de pensar. São iniciantes que poderão chegar lá se conscientizados.

Diante das análises e opções que os coletivos em movimento assumem o discurso pedagógico já reconhece que há uma lógica do senso comum, que o povo busca o conhecimento, se orienta pela evidência, raciocina, deduz e adapta suas condutas ao ambiente. Defende suas crenças como consistentes, constrói explicações que lhe orientam.

Alguns grupos serão mais coerentes do que outros, mas todos acumularam esses saberes e essas formas de pensar. O que nos revelaria? Que há um caminho para a racionalidade. Caminhar a ser respeitado, conduzido amorosamente até superar o senso comum.

Educar para superar o senso comum? Para purificá-lo?

Essa pedagogia pressupõe que a mente humana não apenas é racional, mas caminha para a razão, terminará por se submeter aos ditados da razão e da evidência e suas leis e causalidades. Todos os seres humanos têm o mesmo ponto de partida, a mesma inclinação da mente para a racionalidade. Educar essa mente no povo seria a tarefa da educação popular e também escolar.

Freqüentemente ideais de igualdade orientam essas experiências educativas. Parte-se do pressuposto de que os ditados da razão, a capacidade de racionar da razão não são dominadas igualmente por todos. Ao povo lhe é negada essa possibilidade. Dar a todos, até ao povo mais comum essa possibilidade seria a meta. A arte de educar seria respeitar,

MIGUEL G. ARROYO

46

avançar, passar por estágios, até a consciência e o entendimento válidos. A função da educação seria acompanhar, mediar esses avanços, propiciar processos de raciocínio racional, consciente. A racionalidade, a consciência intencionada só se realizará se cultivada, educada, apropriadamente. Inúmeras experiências educativas junto ou para os movimentos sociais não saem desse progressista entendimento dos processos de construção

e apreensão do conhecimento e da consciência. Nesta visão é fácil reduzir a educação a uma questão de método.

Acertar com o método tem sido uma preocupação constante nessas pedagogias. Uma decorrência desses pressupostos racionais ou desse racionalismo progressista, evolutivo: todo ser humano é racional, logo poderá chegar a pensar racionalmente, conscientemente.

A ênfase no método, na estratégia, no como é uma consequência desses pressupostos. Para

essas pedagogias baseadas na crença nessa possibilidade, educar os educadores populares

supõe que dominem essa racionalidade, tenham essa consciência intencionada, que o povo

ainda não tem. Partir da crença de que o povo como nos conscientes tem capacidade de chegar lá. Com este olhar a questão passa a ser como o povo se apropriará das normas do

razonamento correto? Por imposição ou por diálogo? Essa pedagogia tem se contraposto a

formas impositivas, não dialógicas de ir fazendo esse percurso. Apenas formas dialógicas,

respeitosas dos saberes já tidos e dos processos mentais aprendidos darão conta de que ao

longo do tempo educativo o povo faça esse percurso das formas menos conscientes, irreflexivas de pensar, para a consciência intencionada, reflexiva.

Há uma crença de que esse processo progressivo – “progressista”, em direção ao conhecimento válido e o pensar correto, depende do método, do trato pedagógico que for

adotado pelo educador, conscientizador. Métodos complexos, lineares, de uma lógica linear, com previsão de etapas, seqüencial. Tão sofisticados que os educadores dos movimentos sociais, do campo e das escolas públicas das periferias urbanas mal conseguem

entender e aplicar. Frequentemente esses complexos métodos são apresentados como a pedagogia socialista e popular mais progressista e libertadora.

A história dos movimentos populares vem questionando a vulgata “progressista” e seu viés “racionalista” e “modernista” e a sua crença nos processos progressivos de chegar a uma lógica única, a um modo único de conhecer a realidade. Um olhar mais atento, como

sugerimos antes nos levaria a captar nos movimentos sociais não tanto modos primitivos de

conhecer, mas modos diferenciados de conhecer a questão urbana, agrária, o desemprego, a

exclusão, a escola... Nos recolocam questões complexas no próprio campo do conhecimento. Nos advertem que é urgente repensar concepções de conhecimento e de consciência etc. Mais uma dimensão do papel pedagógico exercido pelos coletivos populares.

Pedagogias em Movimento

47

Uma Pedagogia dos Movimentos Sociais?

Ao longo destas reflexões nos acompanhou uma pergunta: em que medida os movimentos sociais podem ser vistos como um princípio, uma matriz formadora, educativa?

Estamos em um momento bastante fecundo do repensar o fazer pedagógico. Tentei

destacar que um caminho promissor para a pesquisa, a teorização e a intervenção pode ser

estarmos atentos aos coletivos em movimento, às vivências e aos questionamentos existenciais e culturais que eles nos trazem.

Cada coletivo destaca dimensões diversas; entretanto há traços que são comuns, que são próprios dos processos sociais, culturais, éticos que coletivos tão diversos põem em ação, em movimento. Chamamos a atenção para alguns desses traços pedagógicos comuns.

Poderíamos falar de uma pedagogia dos movimentos sociais? Com a preocupação de síntese destaco alguns desses traços apontados ao longo dessas reflexões.

A teoria pedagógica crescerá se se alimentar das virtualidades educativas presentes nos movimentos sociais pelo fato deles reporem os perenes questionamentos da condição humana. Nossas ações e intervenções escolares são pouco radicais para alimentar e dinamizar a teoria pedagógica. Esta teve seus tempos mais densos quando se voltou para as

grandes questões existenciais da emancipação, libertação, igualdade, diversidade, convívio, inserção...

Os coletivos sociais repõem essas questões clássicas. Essas perenes utopias. Nossa tarefa como educadores não seria estar atentos aos clássicos vínculos entre essas questões

humanas e a educação? Como profissionais da pedagogia teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos

educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos.

Um ponto poderia ser este: esses coletivos atualizam uma longa tradição, uma permanência de traços. De quem falam ou em nome de quem agem e falam os diversos movimentos sociais? Partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à

sua cultura e identidade coletiva... Falam deles mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho, suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências

tão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros.

Inclusive suas formas de luta. Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos mas tão encontrados. Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com

rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... tão parecidas, tão didáticas. Tão formadoras e educativas que poderíamos

falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços

MIGUEL G. ARROYO

48

mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se

fossem a marca de todo movimento.

De onde vem essa permanência de traços tão didáticos? Do fato de cada movimento aprender com os outros? Estão tão distantes que nem se conhecem. Não temos registros dessa pedagogia dos movimentos que passem essas artes e didáticas para os novos. A permanência de traços tem sua origem nas identidades e permanências das grandes questões, sempre repostas e nunca suficientemente respondidas. A Identidade pedagógica

vem da mesma origem, das mesmas vivências existenciais e culturais. Cada movimento tem

de repetir os mesmos rituais, símbolos, gestos... porque ele não é só ele. Ele não começa essa história de lutas. Essa história vem de longe. Se aprende na cultura e na memória coletivas.

O que os sujeitos sociais de cada movimento se colocam e vivenciam é o que tantos grupos humanos vivenciaram e enfrentaram em outros tempos e espaços. Quanto falam de

si, tantos outros distantes, até desconhecidos falaram deles mesmos. Quanto sabem e aprendem de si, tantos outros sujeitos e coletivos souberam e aprenderam deles mesmos. Cada movimento com suas lutas, didáticas e aprendizagens nos revelam quanto sabem de si, e quanto sabem, sem sabê-lo, dos outros. Este traço nos coloca em contato com permanências pedagógicas que extrapolam cada movimento.

Os profissionais do educativo que pesquisam, teorizam sobre cada movimento social em realidade estão pesquisando e elaborando uma teoria pedagógica que os ultrapassa desde que se situem nesse fundo comum que cada um revela, revive em cada situação e momento histórico. Pesquisar e analisar a relação entre Educação e Movimentos Sociais,

Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, poderia ser captar, interpretar e explicitar essas permanências, de questões, de rituais, de linguagens e didáticas acumuladas

ao longo de uma história tão permanente e tão atual.

As questões humanas, sociais e culturais, os processos pedagógicos, as linguagens e rituais que cada movimento repõe para a teoria e ação pedagógica parecem nos dizer que

nesse subsolo da formação humana o que vivenciaram outros movimentos em torno de direitos tão básicos negados tem o mesmo tamanho, o mesmo sentido hoje do que faz décadas e até séculos. Parece como se as questões pedagógicas estivessem todas no presente. Como se os seres humanos, os grupos excluídos, oprimidos repetissem a mesma

“pedagogia do oprimido” em cada presente.

Paulo Freire ao falar-nos de “Pedagogia do Oprimido” universalizou essa pedagogia. A tornou histórica ou sempre presente enquanto tivermos oprimidos que se mobilizam por seus direitos. Por libertar-se da sua condição. Uma pedagogia surpreendente em cada presente e ao mesmo tempo tão repetida. Tão constante quanto ignorada pela “Pedagogia”.

Um vigor pedagógico que rebrota em cada movimento social reprimido, mas vingado algum tempo depois por outros movimentos. A volta permanente a essas antecedências sempre renovadas poderia ser uma tarefa de quem buscamos os vínculos entre educação e

os tensos processos de produção e reprodução da existência.

Pedagogias em Movimento

49

Correspondência

Miguel G. Arroyo, Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Brasil.

ANEXO B

A crença na "cultura da periferia" é coisa de gente com miolo mole

E não é que o pensamento social moreno resolveu inventar? Num rasgo de criatividade, deu à luz uma jabuticaba teórica que chamarei aqui de Antropologia da Maldade. O seu objeto de estudo – ou de culto – são os índios bororos que moram nos morros do Rio. Ou os nhambiquaras do Capão Redondo, em São Paulo. Ou os caetés da periferia de Vitória. Ou os tupiniquins de qualquer aglomerado pobre do Brasil. A exemplo de boa parte das idéias inúteis que circulam no país, os antropólogos da maldade estão nos cursos de humanidades e ciências sociais das nossas universidades, mas também se espalham pelas redações e chegam à televisão. Ocupam ainda posições de estado. Sua sacerdotisa midiática é a atriz Regina "Casebre". A cada vez que ela proclama que "a periferia é o centro" – ou o contrário, sei lá –, somos remetidos imediatamente aos versos do inglês Auden (1907-1973): "And the crack in the tea-cup opens / A lanethelandofthead". A fenda na xícara de chá abre uma vereda para a terra dos mortos.

Sei que pôr Auden e Regina Casé num mesmo parágrafo pode parecer certo exagero. Comentando esses mesmos versos num texto da década de 70, o jornalista Paulo Francis (1930-1997) observou que a xícara de chá representava a velha ordem do Império Britânico e de suas classes dominantes. Trincada a xícara – um mundo, então, que desaparecia –, abriu-se caminho para as tragédias das duas grandes guerras. Nossa "xícara" é outra. Não chegamos a ter uma "aristocracia", mas já tivemos algumas ambições. O certo é que a Antropologia da Maldade decidiu fazer da barbárie uma civilização.

Um antropólogo da maldade não acredita ser possível ensinar matemática ou a poesia de Camões e Manuel Bandeira ao morro ou à periferia, mas está certo de que o morro e a periferia é que têm de ensinar funk e rap aos "imperialistas" e aos "playboys", já que se trataria da expressão de um novo sistema de valores. É como se aquela "civilização" já não fosse a nossa. Perguntaram certa feita ao antropólogo francês Lévi-Strauss (na verdade, nascido em Bruxelas) se ele havia se identificado com os índios que estudara. "De modo nenhum!", respondeu. Os nossos antropólogos da maldade não chegam exatamente a se identificar com a "civilização" do morro e da periferia, mas têm por ela um respeito basbaque e reverencial. Lutam para preservá-la da nefasta influência da cultura central, esta nossa – vocês sabem, corroída pelo materialismo, pelo capitalismo e por um moralismo de fachada.

Que coisa formidável! Estamos diante da defesa de uma nova forma de apartheid, um dos refúgios do "pensamento" da esquerda contemporânea. Se a tentativa de ver a "cultura da periferia" como um sistema com valores próprios é só coisa de gente de miolo mole, uma banalidade, essa visão "preservacionista" da civilização da miséria pode assumir uma face cruel quando o assunto é, por exemplo, segurança pública. A polícia, segundo os antropólogos da maldade, estaria proibida de subir o morro sem o prévio consentimento da "comunidade", ou isso caracterizaria uma "invasão". A disposição de enfrentar o crime, que seqüestra as áreas pobres das cidades, é encarada como um ato de guerra, uma hostilidade a um país estrangeiro. E os mortos nos confrontos – exceção feita aos policiais, os "soldados invasores" – serão sempre vítimas inocentes do país agressor.

Lévi-Strauss poderia ensinar a essa gente que os costumes e hábitos de superfície das sociedades – e, pois, também dos morros e das periferias – são manifestações de estruturas de poder. Parecem-me indecentes os protestos de artistas contra a

ação da polícia no Rio em contraste com o seu silêncio então cúmplice diante do fato de que os soldados do tráfico matam livre e impunemente nas favelas. A estupidez reacionária desses progressistas chega ao ponto de considerar que isso é coisa "lá deles", da "outra cultura", "matéria da autodeterminação dos povos". Será que devemos reagir ao assassinato dos nossos pobres com o mesmo distanciamento antropológico com que reagimos ao infanticídio entre os ianomâmis?

É improvável que Lévi-Strauss retorne ao Brasil, repetindo a façanha de 1934, quando veio dar aula na Universidade de São Paulo. Agora com 99 anos, completados neste 28 de novembro, é compreensível que tenha outras prioridades. Se o fizesse, talvez aproveitasse para adensar ainda mais a sua obra-marco, *Antropologia Estrutural*, ou, então, entre a melancolia e o escárnio, perceberia que fez muito bem em esculhambar o país em *Tristes Trópicos*, obra de 1955 com apontamentos sobre comunidades indígenas brasileiras e notas sobre a nossa cultura urbana. Sobrou até para os universitários, como não? Nos anos 30, eles demonstravam certo desprezo pelos livros de referência, preferindo os resumos. Sua curiosidade intelectual se igualava a uma inquietação gastronômica, e o que parecia inteligência era só disputa por prestígio e vanglória...



Regina Casé, em seu programa de TV: a barbárie vista como civilização

Se voltasse, o quase centenário estudioso teria a chance de conhecer, então, esse novo saber. Por enquanto, ele está mais bem adaptado ao clima e à geografia do Rio, mas floresce também em São Paulo, uma cidade mais vetusta, razão por que os antropólogos da maldade, por aqui, costumam se esconder dentro de batinas – ainda que meramente simbólicas – e se entregam a folias físicas e metafísicas com seus "correrias" de estimação. Quando Lévi-Strauss conheceu os índios bororos e nhambiquaras (os de verdade), sabia estar lidando com civilizações que estavam em outro estágio do domínio da natureza, mesmo para os padrões do Brasil, que já lhe pareceu, à sua maneira, tão primitivo, com suas cidades que iam do nascimento à decadência sem conhecer o apogeu.

Ele jamais demonstrou qualquer simpatia pelos grupos que estudou. Constituíam o seu material de trabalho. Bastava-lhe identificar as estruturas, o conjunto de relações, que fazem com que as sociedades sejam o que são – à sua maneira, de fato, cada uma delas encerra um mundo completo e dinâmico. Assim, é perfeitamente possível supor que a cultura ianomâmi seja eficiente para... um ianomâmi. E só outro indivíduo do mesmo grupo é capaz de propor questões pertinentes que mudem a sua história. Veja como sou multiculturalista hoje em dia. Mas, confesso, no tempo de padre Anchieta, meu negócio era catequizar a bugrada.

Para os antropólogos da maldade, os morros e as periferias são civilizações independentes, com estruturas simbólicas definidas pelos indivíduos das tribos, e a postura progressista de um estudioso implica deixá-los entregues à sua própria dinâmica, à sua cultura, a seus valores. Mais do que isso: "eles" teriam algo a nos ensinar, assim como se supõe, ainda hoje, que os silvícolas – veja como sou antigo – podem nos abrir as portas da percepção para a generosidade, a convivência pacífica com a natureza, a igualdade, o associativismo... Poucos se dão conta de que ser índio pode ser chato, difícil e cruel. O Brasil adotou o "bom selvagem" de Rousseau (1712-1778) – o "suíço, castelão e vagabundo", como o chamou o poeta português Fernando Pessoa –, mas não deu a menor bola para as ironias do livro *Cândido*, de Voltaire (1694-1778), este, sim, um francês legítimo, que fez pouco caso da idéia de um homem em harmonia com a natureza.

A periferia e o morro não são o centro. Continuarão a ser o morro e a periferia, e seus "valores" particulares não são senão a manifestação de uma utopia regressiva de basbaques ideológicos que imaginam converter um dia a linguagem da violência em resistência política. Aquela gente não é o "outro". Aquela gente somos nós, só que "sem fé, sem lei e sem rei": sem esperança, sem estado e sem governo.

Mas você sabe: eu sou muito reacionário. Progressistas são os antropólogos da maldade, desbravadores das veredas que levam à terra dos mortos

ANEXO C



ELEVAÇÃO ESCOLARIDADE ENSINO MÉDIO GHC

A) Quanto a Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica a ser trabalhada pela Escola Técnica Mesquita, terá uma perspectiva Interdisciplinar e transdisciplinar sendo transversalizada pelo eixo *saúde pública* e será compreendida, a partir de quatro áreas de conhecimento²¹ assim organizadas:

- 1) Pensamento lógico matemático (matemática e física);
- 2) Ciências (biologia e química);
- 3) Expressão (literatura, português, língua estrangeira e educação artística);
- 4) Ciências sócio-histórica (filosofia, sociologia, história e geografia).

Compreendemos que cada área do conhecimento, acima colocada, que serão transversalizadas pelo eixo *saúde pública* se desdobrarão a partir de questões problemas com os seguintes propósitos (1) as questões problemas deverão ²²fornecer o máximo de informações possíveis, a

²¹ Essa organização curricular tem como referência a Proposta Pedagógica contida no Caderno Pedagógico n° 9 da SMED, abril de 1999.

²² Epistemologia neste contexto é entendida como possibilidade das áreas do conhecimento refletirem sobre seus processos de gênese, formação e de sua estruturação progressiva, ou seja, no seu *que fazer cotidiano*.

fim de materializar a realidade; (2) sua formulação deverá possibilitar reflexões mediadas entre a realidade social, a vivência cotidiana de trabalho do educandos/as e o conhecimento historicamente sistematizado. No entanto, é importante registrar, que não há obrigação epistemológica em que todas as áreas do conhecimento devam elaborar questões problemas para cada item abaixo, elas podem inclusive serem confeccionadas de modo que atendam todas as áreas do conhecimento, bem como relacionando-as.

- 1) Saúde pública e organização do Estado e sociedade;
- 2) Saúde pública e meio ambiente;
- 3) Saúde pública e gênero
- 4) Saúde pública e cultura popular;
- 5) Saúde pública e globalização;
- 6) Saúde pública e hábitos alimentares; (aqui pode ampliar para estilo de vida, onde além dos hábitos alimentares entrariam tipo de trabalho, renda, sedentarismo, tabagismo, alcoolismo, etc)
- 7) Saúde pública e ser humano integral;
- 8) Saúde pública e os desafios das redes hospitalares e seu papel na(s) comunidade(s) de sua(s) cidade(s).

B) Quanto Avaliação

A concepção de avaliação em termos gerais, obedecerá, uma lógica inclusiva, não discriminatória, onde os educandos(as) serão parâmetros de si mesmo. Para tanto levará em consideração seu caráter diagnóstico, processual, participativo tendo o cotidiano. e suas particularidades como pressuposto básico para avaliação. Seus instrumentos serão variados trabalhos individuais e grupos, participação em sala de aula, avaliação por escrito, auto-

avaliação discente e doscente. A coordenação pedagógica e os educadores(as)²³ do Projeto **ELEVAÇÃO ESCOLARIDADE ENSINO MÉDIO GHC** se reunirão trimestralmente a fim de (re)planejar coletivamente suas ações e devolver aos educandos(as), onde devem ter mais atenção com a intenção suprir eventuais dificuldades de ensino aprendizagem.

c) Quanto a constituição das turmas

Serão constituídas quatro turmas com aproximadamente vinte sete educandos(as) por ordem de inscrição. Os turnos oferecidos para disposição das turmas respeitarão a preferência dos educando(as) de acordo com as inscrições ocorridas em fevereiro de 2008, respeitando e salvaguardando seus horários de trabalho.

D) Quanto ao horário

Os dias letivos serão compostos por quatro horas, com intervalo de quinze minutos, sendo que as sextas feiras o cumprimento do horário não será presencial.

Sob o ponto de vista pedagógico nas sextas feiras serão solicitados trabalhos para serem entregues até o dia da próxima aula. Estes trabalhos deverão, na medida do possível, articular a perspectiva interdisciplinar das áreas do conhecimento com o eixo transversal *saúde pública*.

²³ Definimos por notório saber toda experiência prática acumulada, sistematizada que pode ser comprovada através de curriculum em uma determinada área do conhecimento, neste caso, para fins de contratação será exigido o ensino médio completo.

ANEXO D



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

-



ESCOLA TÉCNICA JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA



Av. do Forte, 77 - Bairro Cristo Redentor - Porto Alegre - RS - Fone: 3340.3110 - CEP:91360-00

Mantenedora:

**Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de
Porto Alegre**

Porto Alegre, dezembro de 2009.

Presidente da Mantenedora

ClaudirAntonioNespolo

Diretor de Formação da Mantenedora

Lirio Rosa Segalla

Diretor Geral da Escola

Jurandir Damin

Coordenadores Pedagógicos

Rafael Arenhaldt

Claudete Souza Oliveira

Coordenador Técnico

Sidney Kossmann

Coordenador Administrativo

Paulo Ricardo Cunha Thomassim

Secretário da Escola

Nereu D'Ambros Pascual

Equipe de Professores e Funcionários

Ademar Lino Kleinübing

Adriana Donato dos Reis

Alessandro da Silva Gonçalves

Alfredo Lübeck

Aline Aparecida Groff

Ana Lúcia Tomazi

André Godoy Rainys

Andréa de Fraga Miranda

Anelise Jantsch

Ângela Gomes

Angélica Rodrigues Jaques

Carlos Leonardo da Silva Pazzin

Celso Barbosa Carpes

César Augusto de Almeida

César Ossamu Ida	Milton José Boaventura da Silva
Daiane Bristot	Paulo Geraldo Feeburg
Daniel Garcia Haro	Paulo Renato Cardozo Soares
Diego Monroe Kurtz	Régis Eder Pereira
Edison Negreiros Lemos	Ricardo Lemos Viana
Fábio Medeiros de Carvalho	Roberto Bairros dos Santos
Gildo Flávio Doebber	Rodrigo Zucatti
Glauber Lenon Monroe Kurtz	Roni Sandro Eich
Guilherme Zamboni de Souza	Rosane Paim Rossetto
Heitor Paulo Rech	Rosane Sarkis Amarante Vasconcellos
Hélio Lasek de Campos	Sandro Luiz Matiello
Herwin Gaminara Leal	Sérgio da Silva Moraes
Ione Rosa Pereira	Sérgio Luiz Valentim Júnior
Ivan Müller	Valéria Fernandes Ritter
James Masseroni	Vera Maria Rocha Barone
Jamir da Silva Alves	Victor Yuri Martins Ligório
Janaina Evaldt Kleinkauf	Wagner Alexandre de Moura
Joaquim Pezente	

João Pedro Kloss

Jorge Luiz Moraes Doval

José Flori Cardoso Prestes

José Ivan da Silva Borges

Josmar Correa Teixeira

Lucas Otoni Toledo Martins

Luis Otávio de Souza Moreira

Luis Ribeiro

Marcelo Barbosa Soares

Marcelo Cavasotto

Marcelo Ramos Azevedo

Marcelo Rocha da Silva

Maria Aparecida Souza Pinto

Maria Inajara Dias Santiago

Sumário

DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO	4
BREVE HISTÓRICO	5
Escola de Trabalhadores focada para Educação Profissional	5
1. DA IDENTIDADE, DOS FINS E DOS OBJETIVOS	7
1.1. Das Orientações Filosóficas	7
1.1.1. Da concepção de conhecimento	8
1.1.2. Da concepção da escola	8
1.2. Do projeto político-pedagógico	9
1.2.1. Dos Princípios Metodológicos	9
1.2.1.1. Dos Princípios de Convivência	9
1.2.1.2. Das Normas e Instâncias	10
1.2.1.3. Do Corpo Funcional	11
2. DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	13
2.1. Da Estrutura Curricular	13
2.2. Da Operacionalização do Currículo	13
2.3. Do Estágio e da Prática Profissional	14
2.3.1. Do Estágio Curricular obrigatório	14
2.3.2. Do Estágio Curricular não obrigatório	15
2.3.3. Da Prática Profissional Supervisionada do Programa Jovem Aprendiz	15
2.4. Da Avaliação	16
2.4.1. Dos Princípios da Avaliação	16
2.4.2. Da Avaliação do Desempenho do Aluno	17
2.4.3. Do Conselho de Classe e/ou das Reuniões de Avaliação	17
2.4.4. Da Transferência e do Aproveitamento de Estudos e de Competências	17

2.4.5. Da Certificação.....	18
3. DA GESTÃO INSTITUCIONAL	19
3.1. Da Função Diretiva	19
3.1.1. Da Direção Geral	19
3.1.2. Dos Assistentes de Direção	19
3.1.3. Da Coordenação Pedagógica	19
3.1.4. Da Coordenação Técnica	20
3.1.4.1. Da Supervisão de Estágios.....	20
3.1.5. Da Coordenação Administrativo-Financeira.....	20
3.1.6. Da Secretaria	20
3.1.7. Da Biblioteca	21
3.1.8. Do Centro de Trabalhadores da Escola Mesquita.....	21
4. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	21

DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: ESCOLA TÉCNICA JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA
Endereço: Av. do Forte,77 - Porto Alegre, Rio Grande do Sul - Brasil
CEP: 91360-000 Fones: (51)3340-3110 / 3022-7779 / 3022-3383
Site: www.mesquita.com.br Endereço eletrônico: secretaria@mesquita.com.br
Data da fundação: 15 de fevereiro de 1963
Portaria de reconhecimento: 06498 de 04/02/81
Portaria de reorganização: 37329 de 23/09/1980
Autorização de funcionamento:

Parecer nº 932/2009 / CEED/RS - Diário Oficial de 19/08/2003

- Técnico em Mecânica
- Técnico em Eletrônica
- Técnico em Automação Industrial
- Técnico em Informática

Parecer nº 95/2004 /CEED/RS:

- Educação de Jovens e Adultos

Entidade Mantenedora - Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias, Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de Porto Alegre.

BREVE HISTÓRICO

Em 1961, ano em que o Sindicato dos Metalúrgicos completava 30 anos, foi iniciada a Escola Mesquita, a partir da proposta dos associados de terem uma escola que possibilitasse a seus filhos e a si mesmos aprender uma profissão.

Em 15 de fevereiro de 1963, foram concluídos dois pavilhões de madeira e 105 alunos iniciaram as atividades regulares. Foi então denominada de “GINÁSIO MISTO INDUSTRIAL JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA”, em homenagem ao Presidente do Sindicato. Em 1967, ficou pronto o “pavilhão industrial” da Escola, com a contribuição de material e mão de obra dos metalúrgicos.

Em 1971, assumiu a denominação de “INSTITUTO VOCACIONAL JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA” e, em 1973, foram introduzidos os Cursos Técnicos de Contabilidade e Administração. No ano de 1974, foram implantados os Cursos de Técnico em Edificações (até 1986), Técnico em Agrimensura (até 1986), Auxiliar de Nutrição e Dietética (até 1985), Auxiliar de Desenhista e Decoração (até 1985) e Auxiliar de Desenhista Mecânico (até 1985).

Em 1980, a Escola iniciou a implantação do ensino em nível de 1º grau e o pré-escolar, buscando acompanhar as necessidades de formação dos trabalhadores do setor metalúrgico e a atualização das exigências do mundo do trabalho. No ano de 1982, foi introduzido o Curso Técnico em Mecânica e, em 1989, o Técnico em Eletrônica. Foi em 1995 que iniciou o Curso Técnico em Automação Industrial, oferecido em apenas mais uma escola no Rio Grande do Sul. No ano 2000, com a assessoria da PUCRS, introduziu-se o Curso Técnico em Informática.

Atualmente, 46 anos após sua fundação, a ESCOLA TÉCNICA JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA, mantém os Cursos Técnicos de Eletrônica, Mecânica, Automação Industrial e Informática; os Cursos de Qualificação Profissional; a Educação de Jovens e Adultos e os Projetos Especiais.

Escola de Trabalhadores focada na Educação Profissional

Como podemos observar, desde a origem, a escola MESQUITA está voltada para a formação profissional, sem esquecer-se que a Educação Básica também é parte do contexto, pois a consideramos a base da socialização, da comunicação, da escrita, das descobertas de si e do universo que cercam o humano.

A Escola Técnica Mesquita possui avaliação sistemática de sua mantenedora junto à Equipe Diretiva, a fim de justificar sua viabilidade e seu papel enquanto Instituição Escolar. É fundamental que a instituição contemple um projeto político-pedagógico direcionado a uma concepção educacional que invista na qualificação para o mundo do trabalho e na criação de alternativas concretas de economia solidária, proporcionando um aprendizado contínuo de técnicas para a solução de problemas e a possibilidade de alternância na atividade profissional, quando for atingido por alguma obsolescência tecnológica em seu trabalho.

Nas décadas de 1970 e 1980, período fértil do desenvolvimento industrial, a Zona Norte de Porto Alegre era considerada o Eixo Industrial da Região, tal polo transferiu-se, na década de 1990, para os distritos industriais da Grande Porto Alegre (Gravataí, Cachoeirinha, Guaíba, etc). Naquele período, o Sindicato dos Trabalhadores, mantenedor da Escola, possuía cerca de 40.000 metalúrgicos filiados, o que justificava a manutenção dos Cursos Técnicos de Mecânica e de Desenhista Mecânico. Neste mesmo período, a mão de obra era abundante, pois a produção industrial não detinha grandes tecnologias nem processos sistematizados. A Escola Técnica Mesquita, como extensão de tais trabalhadores, em muito contribuiu na formação desses profissionais, pois está situada na referida região, e os alunos advinham basicamente dos seus associados e filhos de associados. Mesmo com o deslocamento de grandes investimentos industriais, a partir da década de 1990 para a grande Porto Alegre, a Escola Técnica Mesquita continua sendo referência de qualidade na oferta de cursos técnicos, beneficiada pela localização geográfica, que facilita o acesso e, principalmente, pela necessidade que o mundo do trabalho exige diante das inovações tecnológicas e transformações econômicas, políticas e educacionais.

Para atender parte desse anseio, a Escola continua oferecendo programas de estudos pioneiros agregados a tecnologias de ponta, apresentados nos seus planos de curso e, através de um planejamento atualizado, disponibilizando o que o mundo globalizado de hoje exige.

1. DA IDENTIDADE, DOS FINS E DOS OBJETIVOS:

A **Escola Técnica José César de Mesquita** entende a Educação como um processo de exercício da cidadania; o trabalho, como princípio educativo, e tal conjunção sendo fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social, felicidade, dignidade e bem-estar universal tem por finalidade:

- o desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;
- a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;
- a formação de técnicos competentes e cidadãos críticos, solidários, democráticos e participativos;
- o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania; a compreensão e o exercício do trabalho mediante acesso à cultura, a construção do conhecimento humanístico, crítico, tecnológico, artístico e desportivo;
- a criação, a produção e a difusão do saber e do conhecimento;
- a valorização, a promoção e a qualidade de vida;
- a construção de uma cidadania emancipativa, contrária à exploração, à opressão e à dominação dos homens entre si;
- a formação pela preservação da natureza, pelo respeito ao meio ambiente e ao patrimônio cultural da humanidade;
- o desenvolvimento integral do indivíduo, em cooperação com a família e a sociedade.

1.1. Das orientações filosóficas

A Educação que a escola oferece tem por base os princípios da democracia e da justiça social, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente. Pauta-se no trabalho, como fundamento da existência social; na dignidade e no bem-estar pessoal, como fundamento da vida humana.

Trabalhamos numa perspectiva de exercício da cidadania comprometida com as transformações sociais livres de quaisquer preconceitos ou discriminação, contrários a todas as formas de exploração, opressão e desrespeito aos outros homens, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade.

Trabalhamos no sentido de preparar o cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados.

Nesta perspectiva, oferecemos uma educação alicerçada nos valores da participação, da democracia, da consciência crítica, da construção do conhecimento histórico socialmente situado. Consolidamos e enfatizamos a oferta de educação profissional e educação de jovens e adultos, competente tecnologicamente, tecnicamente historicizado e a serviço da realização dos homens.

A nossa educação propõe-se a uma formação técnica competente e a uma formação integral, crítica, questionadora, transformadora e responsabilizadora dos processos e relações sociais.

1.1.1. Da concepção de conhecimento

O conhecimento é um processo humano, social, histórico, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tendo origem na prática do homem e nos processos de transformações da natureza. Baseados nesta perspectiva de conhecimento, nossa ação educativa enfatiza o fato de a prática social ser fonte efetiva de produção de conhecimento, em que a teoria deve estar *a serviço de e para* uma ação transformadora.

O processo de conhecimento respeita a caminhada de cada um e dos grupos, vincula-se à realidade, numa atitude interdisciplinar, numa relação de reciprocidade, de diálogo, de pesquisa, de construção e de interação dos atores sociais.

1.1.2. Da concepção da Escola

Construída pela comunidade metalúrgica, esta escola propõe-se a uma função social em benefício do trabalhador, de seus filhos e da comunidade em geral. Oferece e presta serviço com uma atitude compreensiva e cooperativa e busca, por todos os meios, construir patamares de exercício consciente de cidadania e de solidariedade corresponsável.

Seu processo político-pedagógico é voltado preferencialmente à construção de uma educação de qualidade, de criticidade, de desenvolvimento integral do ser humano, de valores éticos e profissionais, de competência técnica, atualização tecnológica, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação para a cidadania e democracia através de:

- gestão e administração pluralista, ética e profissional;
- currículo construído coletivamente, de forma dinâmica, aberta, flexível, contemporânea, comprometido com a comunidade escolar;
- currículo contextualizado social e historicamente, científico, técnico e culturalmente;
- relações e processos profissionais e éticos, bem como o respeito pelo outro na convivência;
- liberdade de expressão, comunicação e construção de ideias e conhecimentos;
- formação profissional integral e competente;

- formação para a vida, para a construção de um projeto de realização individual e coletiva;
- conhecimentos social e historicamente construídos pelos próprios sujeitos dos processos educativos.

1.2. Do Projeto político-pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico é construído a partir de uma concepção contextualizada do processo educativo, sustentado teoricamente e fundamentando a prática escolar. Seu referencial é produto da construção coletiva dos indivíduos e voltado para os objetivos da comunidade escolar.

Nosso projeto pedagógico está vinculado à totalidade do social, historicamente situado e culturalmente denominado. É um ato político emancipador, um processo socializador, construtor de uma hegemonia de saber dos cidadãos organicamente articulados.

Um projeto que insere a todos no processo educativo; incorporador, pluralista, inovador, não dogmático, antiautoritário, anti-corporativo, antissegregacional, ético, profissional e viabilizador de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento – comunidade escolar e mantenedora -, estruturando uma nova ética e uma nova solidariedade humana.

1.2.1. Dos Princípios Metodológicos

O projeto político-pedagógico viabiliza-se mediante princípios metodológicos inspirados na perspectiva da ação, da interação dos sujeitos com o meio, da historicidade e de desenvolvimento humano a partir da realidade da prática social. Nosso projeto é:

- **ação**, porque o processo de aprendizagem é criação e produção;
- **interativo**, porque os sujeitos cognocentes constroem conhecimentos na sua relação com o meio e com o outro;
- **histórico**, porque os processos realizam-se em determinado tempo, espaço e circunstância;

Esta metodologia valoriza a socialização, o trabalho em equipe, o processo dialógico e a solidariedade como fins.

1.2.1.1. Dos Princípios de Convivência

Para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem, as relações da escola pautam-se pelos seguintes princípios:

- regras construídas coletivamente, sem discriminação de ordem física, política, social, racial, religiosa, cultural e econômica, levando em consideração as características individuais e coletivas;
- liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, fundamentada no respeito às diferenças, superando todo tipo de discriminação;
- disciplina como forma de organização da vida escolar e não como controle comportamental;
- relações éticas, respeitadas, solidárias e democráticas;
- relações de convivência educativa, socializadora, integradora e respeitosa do indivíduo e do coletivo;
- respeito às diferentes visões de mundo, homem, sociedade, conhecimento, currículo e escola;
- regras e responsabilidades comuns com base na liberdade de expressão, flexibilidade, respeito ao bem comum, compreensão, tolerância e honestidade, relações responsáveis, críticas, solidárias, transparentes e dialógicas;
- ambiente favorável ao desenvolvimento do estudo, da pesquisa, das aprendizagens e da autonomia responsável do cidadão;

As sanções explicitadas nas regras aplicadas por reciprocidade objetivam a reflexão e o desenvolvimento humano.

1.2.1.2. Das Normas e Instâncias

A escola como instituição composta de diferentes indivíduos, grupos, faixas etárias, interesses diversificados e objetivos educativos pluralistas, necessita de normas e instâncias para encaminhar seus processos.

O corpo estudantil mesquitano tem assegurado seus direitos constitucionais, sociais, políticos e pedagógicos, desde que vinculados às suas responsabilidades com o processo formativo.

Seus direitos consistem em ter:

- uma educação de qualidade técnica, científica, histórica, cultural e política;
- uma formação profissional adequada às necessidades do mundo, do trabalho e de seu projeto de vida;
- um processo de aprendizagem coletivo e individualizante, competente, socializador e crítico;
- professores qualificados, profissionais, éticos e habilitados;
- espaços e laboratórios atualizados tecnologicamente;
- ambiente educativo, construtivo, saudável e agregador;

- infraestrutura necessária ao processo educativo;
- um projeto político-pedagógico compatível com suas aspirações e necessidades;

Suas responsabilidades consistem em:

- colaborar com seu processo de aprendizagem e o de seus colegas;
- respeitar seus colegas, educadores e demais integrantes da comunidade escolar;
- contribuir com o processo de formação desenvolvido em todos os ambientes;
- conservar os espaços e equipamentos à sua disposição;
- estabelecer relação de respeito, ética, profissionalismo, solidariedade, humanismo, cooperação e coleguismo;
- respeitar e cumprir o presente Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Curso e Estudos, bem como os Planos Pedagógicos da Escola;
- respeitar as orientações e diretrizes da escola, previamente estabelecidas e divulgadas;
- sugerir e auxiliar na efetivação de medidas adotadas para o bem comum e individual;
- zelar pela convivência harmônica, amigável, respeitosa, humanista e solidária;

Quando há descumprimento dos deveres e responsabilidades, a Escola pode, após análise dos casos, ouvidos amplamente os envolvidos, tomar as seguintes medidas- fins pedagógicos e em prol do bem comum:

- exigir mudança de postura;
- exigir a reparação ao prejudicado;
- discutir e realizar encaminhamentos entre os envolvidos;
- exigir acompanhamento familiar, de serviços e encaminhamento a profissionais especializados;
- advertir e/ou suspender;

As soluções obedecem a critérios dinâmicos crescentes ou não, de acordo com a extensão e gravidade dos fatos.

1.2.1.3. Do Corpo Funcional

Os direitos e deveres dos profissionais da educação (professores e funcionários) estão baseados e vinculados à construção da aprendizagem dos alunos, estabelecidos através de uma relação harmônica com o meio interno e externo da Escola, bem como na legislação vigente.

Dos Direitos

- Ambiente capacitador do desenvolvimento intelectual, social, humano e profissional, tanto em nível filosófico, pedagógico e administrativo;
- acesso ao conhecimento teórico e prático e às tecnologias atuais e inovadoras no campo pedagógico e profissional das diversas áreas do conhecimento humano;
- atendimento das necessidades básicas e assessorias para o exercício da função, assim como recursos materiais e físicos, além do acompanhamento e da assistência da função diretiva;
- participação e opinião nas alterações, modificações, mudanças e propostas nos processos de ensino-aprendizagem e estruturas de organização, visando à sua melhoria;
- acompanhamento e informação sobre comportamento e atitudes dos alunos no ambiente escolar;

Dos Deveres

- Pontualidade e assiduidade nos horários de entrada e saída e frequência na escola;
- eficiência e eficácia no desempenho das atividades e funções, visando ao resultado global;
- cumprimento das normas estabelecidas neste Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e das regras definidas pela Direção, e Coordenações;
- tratamento respeitoso com os integrantes da comunidade escolar;
- participar do planejamento coletivo e de controle e registros do programa de sua responsabilidade;
- orientação e direção de estudos e atividades das turmas;
- preenchimento da documentação específica de suas atividades, controles, relatórios, estatísticas, documentos, formulários, conteúdos e desempenhos;
- propiciar atividades curriculares e extra-classe que efetivem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- trabalho cooperativo e integrador;

- visão sistêmica da escola, buscando conhecer todos os lados e aspectos de cada área, para entender a mesma como um todo;

- conhecimento dos objetivos, filosofia e diretrizes da escola.

2. DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

2.1. Da Estrutura Curricular

O currículo da escola é um todo articulado que tem como princípio organizador a realidade e a compreensão de que o sujeito que aprende o faz na medida em que constrói para si as referências básicas que lhe permitem decifrar o mundo ao seu redor. Neste sentido, as normatizações e desdobramentos curriculares são organizados pelo *Plano de Curso* de cada um dos Cursos Técnicos, os *Planos de Estudos* da Educação de Jovens e Adultos e *Planos de Trabalho* dos Projetos Especiais e dos Cursos de Qualificação Profissional. A estrutura curricular dos Cursos está organizada e contempla o desenvolvimento:

- das dimensões humanas: cognitiva, afetiva e psicomotora, fundadas em princípios éticos, políticos e estéticos que contribuam para consolidação de conceitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania na democracia;
- de conteúdos curriculares de aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- da iniciação à pesquisa, tornando-a um elemento importante do processo de ensino-aprendizagem;
- de valores que fomentem a criatividade, a iniciativa, a liberdade de expressão sem preconceitos de qualquer natureza, atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição, a cooperação, a solidariedade e a preservação do meio ambiente, abolindo, assim, as perspectivas pedagógicas ancoradas no autoritarismo;
- de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, da incorporação dos conhecimentos tácitos, que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades como resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual;

2.2. Da operacionalização do Currículo

Além da concepção de currículo que a escola tem e das imposições de ordem legal expressas, o currículo escolar tem as seguintes características:

- calendário escolar com duzentos dias letivos;
- os planos e atividades de caráter complementar que a escola e/ou os planos que as áreas de conhecimento ou componentes curriculares propõem, estão articulados de tal forma no calendário, que todos os eventos ganham significação formativa;

- os planos de cada área de conhecimento e componente curricular contemplam sempre esta visão formativa que tem um planejamento formal integrado e dinâmico que resulta em um plano articulado para a formação mais ampla de atitudes, posturas, visão de mundo e habilidades técnicas;
- a formação profissional está alicerçada no domínio dos conteúdos de caráter técnico e humano relacionados com as habilidades necessárias ao trabalho e uma profunda compreensão do sentido ético, cultural e humano que estas habilidades possibilitam na vida do cidadão;
- no desenvolvimento das atividades de habilitação profissional, há a preocupação de estabelecer relações entre trabalho e tecnologia, ciência e vida e o entendimento do que estas relações implicam na construção de uma vida plena, que possibilite a integração e a preservação do meio ambiente;
- enfatiza-se a capacidade de intervenção e compreensão dos fenômenos sociais, culturais, naturais, biológicos e as suas relações complexas com as estratégias de progresso e suas implicações (no mundo do trabalho) comprometidas com a transformação da realidade;
- as atividades de caráter formativo para jovens e adultos se revestem da compreensão de situações de ordem concreto-práticas, suas possibilidades de ampliação de referências mais generalizadas e de suas possibilidades, em termos de reversibilidade de pensamento, atitudes e posturas;
- possibilitam a expressão por diversos meios de emoções, sentimentos, criações, de modo que o aluno possa desenvolver-se plenamente e, ao mesmo tempo, permitam-lhe entender o significado de notícias, reportagens e outras formas de comunicação para exercer-se como cidadão;

2.3. Do Estágio e da Prática Profissional

Este item trata do Estágio e da Prática Profissional e está dividido em três subitens: Do Estágio Curricular obrigatório; Do Estágio Curricular não obrigatório e Da Prática Profissional do Jovem Aprendiz.

2.3.1. Do Estágio Curricular obrigatório

O Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido, conforme a legislação vigente e de acordo com os Planos de Curso aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

- Objetivo: desenvolver atividades práticas, aplicando os conceitos adquiridos durante o curso, agregar experiências e aprimorar sua técnica, bem como o de vivenciar as relações interpessoais dentro das rotinas do cotidiano no mundo do trabalho;
- Sobre a documentação: O aluno deve apresentar os seguintes documentos para validar o seu estágio junto à Supervisão de Estágios da Escola: comprovante de matrícula; atestado de estágio, em que conste o número de horas semanais, atividades desenvolvidas, período e

nome/assinatura do supervisor na organização onde o Estágio é realizado, bem como a avaliação do desempenho do estagiário em formulário fornecido pela Escola;

- Sobre o Relatório de Estágio: O aluno deve documentar e refletir sobre seu fazer prático durante o período do estágio na empresa. Ao final do Estágio, o aluno deve entregar para a Supervisão de Estágio da Escola o Relatório, que é um documento, em que constam todas as atividades realizadas neste período. O Relatório de Estágio deve seguir as normas de apresentação de trabalhos recomendadas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).
- A jornada de atividades deve ser de acordo com a legislação. Para os alunos em fase de conclusão ou que concluíram os componentes curriculares desenvolvidos na escola, é permitida uma jornada de atividades de estágio de até 08 horas diárias na modalidade de alternância entre a teoria e a prática profissional. As atividades na modalidade alternância desenvolvidas na escola constam de: orientação, acompanhamento, avaliação e reflexão da prática profissional e sua respectiva elaboração em formato de relatório. As atividades de estágio são acompanhadas pela Escola, onde é avaliado o desempenho do aluno, considerando o parecer do Supervisor na Prática Profissional.

2.3.2. Do Estágio Curricular não obrigatório

A Escola oferece a seus alunos a possibilidade de realizar estágios não obrigatórios em organizações públicas ou privadas, mediante Termo de Compromisso de Estágio direto da Escola com a Organização ou através de Termo de Compromisso de Estágio de Agentes Integradores conveniados com a Escola, de acordo com a legislação vigente. Para isso, exige-se que os alunos estejam regularmente matriculados, não tenham problemas de frequência às aulas, possuam aproveitamento escolar satisfatório, sejam autorizados pelos pais ou responsáveis (quando menores de idade) e que as atividades do Estágio sejam compatíveis com o curso. A jornada de atividades diárias limita-se a 06 horas de estágio, no máximo.

2.3.3. Da Prática Profissional Supervisionada do Programa Jovem Aprendiz

O Programa Jovem Aprendiz está organizado dentro de uma carga horária de 1000 (Mil Horas), distribuídas da seguinte forma: 500 horas de parte teórica realizadas na Escola Técnica Mesquita e 500 horas realizadas na empresa contratante, ou seja, a Instituição que contrata os jovens conforme a Lei Federal nº 10.097 e o Decreto Federal nº 5.598/05 que regulamenta a própria lei.

A prática supervisionada ocorre após o término da parte teórica, é o momento de vivenciar o mundo do trabalho *in loco*, colocando em prática o apreendido na teoria e na vivência durante o período da parte teórica na Escola Mesquita, sendo assim, uma continuidade do percurso formativo dos jovens, não se configurando como um momento separado da parte teórica é, portanto, um dos momentos fundamentais no processo de formação dos jovens.

A jornada de trabalho permitida para o aprendiz é de 6 (seis) horas diárias, no máximo, para os que ainda não concluíram o ensino fundamental, computadas as horas destinadas às atividades teóricas e práticas (art. 432, *caput*, da CLT) e, 8 (oito) horas diárias, no máximo, para os que concluíram o ensino fundamental (art. 432, § 1º da CLT). Em qualquer caso o artigo 432, *caput*, da CLT proíbe a compensação e prorrogação da jornada de trabalho. Além disso, a escola qualificadora deve observar os demais direitos assegurados pela Lei nº 8.069/90 – ECA – Estatuto da Criança e Adolescente (art. 21, do decreto nº 5.598/05), principalmente se o Jovem Aprendiz estiver na faixa etária de 14 a 18 anos. Cabe ressaltar que é proibido por lei atividade noturna para jovens que estão na condição de aprendizes.

Conforme o art. 23, § 1º, do decreto nº 5.598/05, a empresa contratante deve designar formalmente um responsável pelo acompanhante que, juntamente com a escola responsável pela execução do curso de aprendizagem, deverão acompanhar e coordenar os exercícios práticos dos jovens. Durante a prática supervisionada, o trabalho da equipe multidisciplinar e pedagógica da Escola Mesquita se desdobra nas seguintes ações:

- Visitas periódicas no ambiente da prática: Verificação *in loco* das atividades e da aplicação prática por parte dos jovens das teorias verificadas na escola;
- Reunião com equipe de preceptores (responsáveis pelo acompanhamento dos jovens aprendizes, designados pela empresa contratante): Reuniões de acompanhamento da evolução no processo de aprendizagem e para intervenção em casos que necessitarem;
- Acompanhamentos Individuais: Verificação da prática individual, relações entre os jovens e equipes de trabalho; Intervenções em situações de conflito; Evolução do processo de aprendizagem.

2.4. Da Avaliação

A avaliação do rendimento escolar é realizada em todos os momentos do processo educativo, de forma contínua e cumulativa, através de vários instrumentos de coleta de informações sobre o desenvolvimento do curso e o domínio dos conhecimentos propostos. Tal procedimento tem vistas ao perfil profissional do curso, bem como para a obtenção de

informações que possam subsidiar o aprimoramento metodológico e a avaliação dos conteúdos selecionados, embasando decisões para ações futuras.

2.4.1. Dos Princípios da Avaliação

- Atende aos objetivos e aos perfis de competência no Planejamento Didático-Pedagógico de cada Componente Curricular;
- É realizado de forma cooperativa pelos professores, coordenações e alunos visando à participação ativa de todos no processo de sua realização;
- Tem caráter diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem especificamente e do sistema escolar como um todo;
- É individualizante, respeitando o momento e o processo de desenvolvimento e estimula com sua realização a busca de novos conhecimentos e desafios que provoquem no aluno a necessidade de estruturar mais recursos de aprendizagem;
- As convenções (conceitos) têm caráter indicativo, não expressam o resultado de uma operação matemática de caráter somatório e estão referendadas por uma Orientação do Conselho de Classe, que expressa qualitativamente totalidade dos fatos observados sobre o aproveitamento e desenvolvimento dos alunos;
- As dúvidas oriundas da interpretação da avaliação do aproveitamento escolar dos alunos são discutidas no Conselho de Classe, que é soberano, para recomendar, referendar e ou reformular um conceito do aluno.

2.4.2. Da Avaliação do Desempenho do Aluno

O professor realiza a avaliação do desempenho escolar do aluno com base nos objetivos específicos e dos conhecimentos definidos em cada componente curricular, portanto, são avaliados o desempenho e o crescimento integral dos alunos. A avaliação do aproveitamento do aluno é realizada ao longo da etapa ou período, pelo julgamento dos dados coletados sobre o desempenho do aluno em cada componente curricular. Os resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, os níveis de promoção, a recuperação paralela e a reprovação estão expressos no Regimento Escolar e nos respectivos Planos de Curso e Planos de Estudos.

2.4.3. Do Conselho de Classe e/ou das Reuniões de Avaliação

O Conselho de Classe e/ou as Reuniões de Avaliação são as instâncias que reúnem professores, alunos e serviços para em conjunto e cooperativamente estabelecerem os resultados das situações de

ensino-aprendizagem. O Conselho de Classe e/ou as Reuniões de Avaliação são soberanas para recomendar, referendar e ou reformular dados e conceitos de alunos.

Os objetivos do Conselho de Classe e/ou as Reuniões de Avaliação são:

- avaliar o aluno nas áreas cognitiva, sócio-afetiva e percepto-motora, de acordo com os critérios estabelecidos nos planos dos professores;
- trocar opiniões e sugestões para que novas estratégias de ensino-aprendizagem sejam organizadas;
- emitir parecer sobre o desempenho dos alunos e sugerir modos de superação de limites;
- analisar e decidir sobre o aluno ser aprovado ou reprovado.

2.4.4. Da Transferência e do Aproveitamento de Estudos e de Competências

Aos alunos oriundos de outras escolas, nacionais ou de outro país, é permitida a transferência, preferencialmente no início de cada módulo letivo. Esta transferência está condicionada à existência de vaga. A transferência é solicitada por escrito na secretaria da Escola pelo pai ou responsável ou pelo próprio aluno, se maior de idade. O aproveitamento de competências é oferecido, de acordo com a legislação vigente, sendo realizado preferencialmente no início de cada módulo letivo.

O aproveitamento de competências é oferecido:

- aos alunos que concluíram disciplinas do Ensino Médio ou equivalente, bem como Cursos de Qualificação Profissional que tenham caráter profissionalizante e possam ser aproveitados nos Cursos Técnicos;
- aos alunos oriundos de outras escolas de Cursos Técnicos.
- aos alunos trabalhadores que demonstrem condições de aproveitar seus conhecimentos tácitos, ou seja, pela experiência adquirida no mundo do trabalho, conforme os procedimentos e critérios de aproveitamento de competências estabelecidos pela Escola através da Coordenação Pedagógica ou Técnica em colaboração com o professor da respectiva disciplina, fazendo a avaliação de cada caso em específico.

A Escola faz estudo do currículo através do Coordenação Pedagógica ou Técnica em colaboração com a Secretaria, para definir o aproveitamento de estudos e de competências e a matrícula do aluno no respectivo módulo, com base nos conteúdos desenvolvidos e carga horária da(s) disciplina(s), constantes no Histórico Escolar.

2.4.5. Da Certificação

Ao final dos graus de ensino e das habilitações, seguindo as determinações legais, a escola expede certificados ou diplomas acompanhados de histórico escolar aos alunos aprovados.

Aos alunos que concluírem os Cursos Técnicos é expedido:

- Diploma de Técnico, no caso de comprovar conclusão do Ensino Médio, ou equivalente.
- Certificado de Qualificação Profissional, no caso de não comprovar conclusão do Ensino Médio, ou equivalente;
- Ao término de cada módulo, o aluno tem direito ao respectivo Certificado de Qualificação Profissional, conforme o respectivo Plano de Curso.

Aos alunos que concluírem a Educação de Jovens e Adultos, é expedido Certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio.

Aos alunos que concluírem o itinerário de formação dos Cursos de Qualificação Profissional ou dos Projetos Especiais, é expedido Certificado correspondente.

3. DA GESTÃO INSTITUCIONAL

A organização administrativo-político-pedagógica da escola é um complexo de relações articuladas com o propósito de permitir a participação dos membros da comunidade de forma organizada e colaborativa. A escola estabelece os seguintes princípios organizacionais:

- ética, profissionalismo, solidariedade e acolhimento do outro são princípios fundamentais nesta práxis;

- a participação, a confiança mútua, a valorização pessoal e do trabalho de cada um, permite, sem negar o conflito, lidar com ele de maneira produtiva;

- a participação democrática se efetiva nos níveis de direção pela valorização das contribuições, consulta permanente às instâncias e respeito aos objetivos da instituição;

- a estrutura organizativa da escola supre as funções diretiva, pedagógica e técnica.

3.1. Da Função Diretiva

A direção é, do ponto de vista estrutural e logístico, o lugar em que se efetivam as coordenações mais amplas e se estruturam os processos macro, que dão sentido, organização, funcionalidade e de relacionamento dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Realizam-se, neste nível, as políticas de caráter mais amplo que necessitam estruturar-se em contato com o externo da instituição. Aqui se presta atenção ao mais íntimo contato com a mantenedora e revelam-se as aspirações da comunidade metalúrgica, bem como o atendimento de outras demandas da sociedade. Expressam-se os desejos e anseios dessa comunidade em ações que direcionam o processo construtivo interno das políticas necessárias para o cumprimento dos objetivos institucionais.

3.1.1. Da Direção Geral

A Direção é exercida por um Diretor Geral indicado pela entidade mantenedora.

3.1.2. Dos Assistentes de Direção

Os assistentes de direção são o elo entre a direção, o pedagógico e o administrativo. Tem a seu cargo o funcionamento dos turnos e dão suporte às ações que viabilizam o andamento do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, prestam auxílio na disciplina e nos aspectos pedagógicos no processo de orientação de alunos em seu tempo na escola.

3.1.3. Da Coordenação Pedagógica

A coordenação pedagógica propõe e coordena o processo em termos de políticas e de princípios que, cotidianamente, acompanham o processo didático-pedagógico do ensino-aprendizagem, especificamente, no que se refere às situações que envolvam professores, alunos e instituição. A coordenação desse processo cotidiano é exercida por um(a) Pedagogo(a) que trabalha em sintonia com a direção, expressando em sua ação as políticas definidas no planejamento macro institucional. O “Informe Pedagógico” é o instrumento que disciplina as ações internas do Setor na relação com a equipe docente e discente.

3.1.4. Da Coordenação Técnica

A Coordenação Técnica responde pela coordenação de todos os cursos técnicos (curriculares e extra-curriculares), no que se refere à sua articulação, à integração, à infraestrutura, aos equipamentos, aos encaminhamentos de aquisição de materiais e às necessidades, sejam institucionais ou administrativas, da área técnica. Participa também da coordenação e da implementação dos estágios, contribuindo para seu efetivo funcionamento e realização de seus objetivos. É exercida por um coordenador designado pela direção.

3.1.4.1. Da Supervisão de Estágios

Os cursos técnicos, por sua natureza, necessitam de estágios em empresas. Para efetivar tais estágios a escola tem uma Supervisão de Estágios com a finalidade de:

- selecionar empresas para estágios;
- encaminhar, acompanhar e avaliar os estagiários dos diferentes cursos;
- estruturar e modificar, quando necessário, os critérios para realização dos estágios.

A supervisão realiza efetivo trabalho para viabilizar as ações junto aos alunos, empresas e a escola. Organiza um banco de dados sobre as oportunidades de estágios, empregos, currículos e candidatos em parceria com a Secretaria. Estrutura um regulamento de estágio, de acordo com os dispositivos legais, sendo referendado pela Direção.

3.1.5. Da Coordenação Administrativo-Financeira

A Coordenação Administrativo-Financeira, designada pela Direção, responde pela coordenação das atividades de controle financeiro, compras, cobrança, contabilidade, registros funcionais e folha de

pagamento. Participa, também, do processo de elaboração de projetos com as informações referentes aos custos institucionais, bem como o de controle dos registros legais junto aos órgãos governamentais municipal, estadual e federal. Busca colocar à disposição das demais coordenações e áreas os recursos e informações necessários para o bom andamento institucional. É exercida por um coordenador, designado pela direção.

3.1.6. Da Secretaria

O Serviço de Secretaria mantém atualizada a escrituração e os arquivos dos dados referentes à vida escolar dos alunos e da escola. O Secretário, designado pela Direção, é o responsável pelo desenvolvimento das tarefas necessárias ao pleno funcionamento do serviço. É o responsável direto pelo registro, expedição e arquivamento de todos os documentos necessários a regularização da vida escolar dos alunos.

3.1.7. Da Biblioteca

A Biblioteca é o setor que disponibiliza à comunidade escolar os materiais de multimeios informacionais impressos e eletrônicos, fazendo a catalogação, ordenamento, controle, divulgação e atualização do acervo.

3.1.8. Do Centro de Trabalhadores da Escola Mesquita - CTEM

É o órgão que congrega e representa professores e funcionários da escola. Rege-se por estatuto próprio.

4. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- Os casos omissos neste Projeto Político-Pedagógico são resolvidos pela Equipe Diretiva da Escola.
- O patrimônio da Escola, de propriedade da Entidade Mantenedora, está sob a responsabilidade do Diretor.
- As modificações da legislação que afetem as disposições aqui regimentadas são imediatamente aplicadas.
- O presente Projeto Político-Pedagógico é modificado sempre que as condições técnico-pedagógicas assim o exigirem, ou quando as necessidades da comunidade o indicarem.

- Esse Projeto Político-Pedagógico é dado a conhecer a toda a comunidade escolar e entra em vigor na data de sua aprovação pela Mantenedora.

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2009.

