

O projeto pedagógico da comunidade: mediação para a
libertação e o alcance da educação de qualidade
*The community's pedagogical project: mediation for freedom and high
quality education*

Maria Célia Borges DALBERIO¹

RESUMO: a política neoliberal e os discursos da pós-modernidade interferem na formação docente, na prática pedagógica e, conseqüentemente, na qualidade de ensino. Para combater a desesperança e o desânimo dos educadores, no cotidiano das escolas, bem como o imobilismo da sociedade mediante o ensino de má qualidade, acreditamos que o Projeto Pedagógico Escolar precisa ser compreendido como o *projeto coletivo*, que nasce da necessidade da equipe, que vai orientar e conduzir a uma nova situação. A *comunidade* deve ter consciência dos seus direitos e intervir, exigindo uma educação de qualidade e participando na construção de um projeto autêntico, que atenda às suas reais necessidades. A Escola, como sujeito coletivo, é que tem força e autoridade para realizar o seu projeto, de modo abrangente e participativo, captando toda a diversidade – e isso é um compromisso ético – podendo garantir uma prática educativa democrática, que promova a cidadania. Só assim, a educação de boa qualidade promoverá a emancipação das vítimas e/ou oprimidos, alunos das escolas públicas e filhos das classes desprovidas de riquezas.

PALAVRAS CHAVE: comunidade; projeto-pedagógico; qualidade educação.

Entendemos que, para se construir a existência, é preciso trabalhar sob a orientação de objetivos claros e ações coerentes com tais objetivos, para o alcance de uma vida plena, com dignidade e esperança. De fato, todo ser humano tem direito à vida, a ser atendido em suas necessidades de saúde, cuidado com o corpo, educação, lazer, à busca da felicidade e do bem viver. É preciso, urgentemente, que todos saibam do significado e do valor dos seus direitos, os mesmos afirmados na Declaração dos Direitos Humanos. É preciso que esses direitos saiam do puro plano legal e teórico e se concretizem, na prática, que é a experiência vivida de cada sujeito.

Todas as pessoas nascem livres e iguais, em liberdade e direito. Têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Ninguém será submetido à tortura,

¹ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007); Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal- Ituiutaba-MG.

nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. Toda pessoa tem direito de SER, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei. Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção, liberdade de pensamento, religião e liberdade à expressão. *Toda pessoa tem direito à instrução e a participar livremente da vida cultural da comunidade.* Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família, saúde e bem-estar. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS [1948], grifos nossos).

Embora a educação de qualidade seja um direito legítimo e garantido por lei, sabemos que há uma distância muito grande desse ideal. Há um caminho longo a percorrer para essa conquista. A certeza é de que ela é de interesse e deve ser buscada por todos.

Reafirmamos, neste artigo, que as questões que envolvem a globalização e o neoliberalismo interferem diretamente na formação docente, como também na prática pedagógica. Desse modo, muitos são os entraves que influem na prática docente e que colocam o educador em situação de desânimo e desesperança.

Lobrot (1992, p. 15) mostra que um dado grupo social – ou uma comunidade – seja ele qual for, “[...] se ocupa em realizar a conformidade em seus membros e consegue-o [...]”, seguindo a fórmula da disseminação do desânimo, do imobilismo, da desesperança, da resignação, numa espécie de “pressão da conformidade”. Mas, sabendo disso, apostamos que esse efeito pode ser superado e invertido.

Com a globalização, as idéias *pós-modernas* se difundem fácil e espetacularmente, pelos meios de comunicação de massa, pela tecnologia avançada e a informática. A comunicação e a linguagem são redimensionadas pelas imagens, pelos símbolos e jogos do computador. E, com tantas novidades, as pessoas se isolam, perdem-se cada vez mais as relações interpessoais. A máquina substitui o homem, no trabalho e nas relações.

Se, por um lado, o capitalismo se fortalece na modernidade por meio do liberalismo, da social democracia e do neoliberalismo, por outro, é na modernidade que se alcançou uma compreensão científica das coisas. A modernidade apresenta, então, uma estrutura teórica e uma concepção, a qual procura concretizar. Havia certezas e maior segurança.

Acreditamos que, na era da *Pós-Modernidade*,² cada um de nós possui múltiplos recortes. Por isso, não se pode ser simplesmente homem, mas se é

² Para se entender melhor sobre o conceito e as influências da pós-modernidade, consultar: a) ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999; b) LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002; c) JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002; d) SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

também negro, professor competente, ou conservador, ou inovador, pobre ou rico. Essas são características identitárias que nos marcam e nos identificam.

Assim, entendemos que a *Pós-Modernidade* é uma corrente de pensamento que cresce, a partir de 1990. Sem dúvidas, é uma expressão do capitalismo. Nessa concepção, o pensamento se torna volúvel, fragmentado e confuso. Perdemos a fé na Ciência, pois agora tudo é muito veloz, muda rápido, o que é verdade hoje, já será ultrapassado no dia seguinte. Vivemos, desse modo, num mundo de instabilidades e incertezas. Assim, a *Pós-Modernidade* naturaliza as incertezas. E essa incerteza “visa apagar a esperança em valores universais como o da libertação e da emancipação humana” (FREITAS, 2005, p. 2). Por isso, nasce o imobilismo e a inércia, diante de tanta miséria humana.

Por conseguinte, o conhecimento científico torna-se também incerto, transitório e o perigo é que “a tentação pós-modernista nos levaria a uma proletarianização cultural muito mais profunda que a proletarianização social do século passado” (TOURAINÉ, 1998, p. 25-26, apud FREITAS, 2005, p. 16).

Todavia, a voracidade do capitalismo levou à exacerbação, a um capitalismo selvagem e, por isso, desumano. Chegamos, então, à *Pós-Modernidade*. Entretanto, sabemos que é insuportável viver sem referência, sem vínculos estáveis nos planos afetivos, morais, intelectuais. Todos nós precisamos, assim, de um padrão, uma referência, para nos sentirmos mais seguros. Por isso, procuramos cada vez mais a estabilidade, a nostalgia, a certeza do absoluto, algo sólido, um “porto seguro”. E, se não encontramos, ficamos perdidos, desorientados.

Os indivíduos solitários, enfraquecidos, sentem-se vazios. Com isso, aumentam as crianças na rua, os jovens viciados pelas trocas, a violência, o vandalismo, a delinquência juvenil, o crime e a falta de segurança. Somos invadidos pelo medo e nos aprisionamos em nossas próprias casas. Assim, há mais isolamento.

Nessa cultura contemporânea, há valorização da massa em detrimento do reconhecimento e valorização dos grupos como identidades culturais. Pelos seus valores, não se reconhecem nem a diversidade, nem o sujeito; o que se reconhece é a massa e o indivíduo. Para essa sociedade, tudo é plural. Dessa forma, não se valoriza o diferente, o desigual.

Nas contradições explicitadas pelos indivíduos hipermodernos, percebemos que eles

são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos. (LIPOVETSKY, 2004 p. 28).

Podemos afirmar, diante do exposto, que vivemos em um tempo em que as pessoas estão vivendo uma crise de identidade e, em consequência, sentem-se inseguras, desagregadas, perdidas, insatisfeitas, com um vazio interior e, portanto, infelizes e solitárias.

Vivemos num momento em que as pessoas, as informações, as experiências, todos são compelidos à exacerbação. E a exacerbação é maléfica, porque dilacera o sentimento, a ordem, os desejos e a memória. Num mundo de incertezas, de relações efêmeras e de individualismo, a esperança se esvai. E isso, segundo Freitas (2005), provoca a paralisação das lutas políticas e sociais, ao mesmo tempo em que fortalece o conformismo social. E, nesse prisma, tal paralisação

[...] favoreceria a política de criação de uma era de incertezas por parte do capital, que com sua permanente ação de desconstrução gera no indivíduo um sentimento de impotência em relação ao futuro, com o consequente desânimo, diante de tais incertezas, para as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, criando um campo favorável à manutenção do *status quo*, e alimentando a sensação de que não temos mais controle sobre o nosso futuro, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte". (FREITAS, 2005, p. 21-22).

Percebemos que o mundo em que vivemos passa por profundas transformações. O processo de globalização da economia, as tecnologias e as políticas de *unho neoliberal* alteram de forma substancial as relações sociais e a vida das pessoas.

Mas, se a escola tem como função ensinar/educar, difundir e produzir conhecimentos para promover o desenvolvimento do ser humano, por que não tem feito isso? O que falta para que ela dê conta de sua missão?

Sabemos também que os obstáculos são muitos. Os efeitos da globalização e da política neoliberal influenciam demasiadamente no avanço histórico. Os professores também estão imersos nessa sociedade de consumo, estão desvalorizados e, por isso, trabalham em jornadas triplas. O resultado é o cansaço, o estresse e, conseqüentemente, a perda da identidade. Encontram-se num vazio, não vêem sentido no que fazem, a utopia esvaece e a esperança torna-se tímida. Encontram-se numa inércia total, apenas como expectadores do avanço dos propósitos da sociedade capitalista. Privados de viver a cidadania plena, que lhes daria o direito à moradia, atendimento à saúde, lazer, condições de estudar, comprar livros, viajar, sentem-se frustrados. Como ensinar a cidadania, quando também se está privado dela?

Notamos, dessa forma, que o professor brasileiro sofre com as condições inadequadas e impróprias para o digno exercício da docência. Assim, segundo Matos & Mattos (2001), o professor padece com diversos tipos de pressões ao exercício de seu trabalho, no cotidiano escolar: enfrenta os baixos salários, o excesso ou o acúmulo de trabalho, a falta de equipamentos e de infra-estrutura

adequada, além da falta de reconhecimento da importância da sua função. O somatório de tudo isso concorre para que o professor perca o estímulo e a vontade de trabalhar ou, pelo menos, de exercer seu trabalho de forma adequada e prazerosa.

Por conseguinte, as escolas estão cheias de trabalhadores enfermos, com males físicos e psicossomáticos. O número de licenças de saúde é cada vez maior. Cresce também o número de educadores acometidos pela *Síndrome de Burnout*, que é uma tensão emocional crônica, devido aos vários problemas e dificuldades que o trabalhador da educação enfrenta no seu dia-a-dia. Tal síndrome é entendida como um conceito multidimensional, que envolve três componentes básicos: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Codo e Vasques-Menezes (1999) afirmam que a exaustão emocional se dá quando o trabalhador esgota suas energias e recursos emocionais, e não consegue mais se envolver afetivamente, devido ao contato direto com os problemas do cotidiano. A despersonalização se dá com o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo, que conduz ao endurecimento afetivo ou à coisificação da relação.

Nesse contexto de desvalorização e de estresse, no ambiente escolar, os professores continuam buscando cursos de atualização, acumulam diplomas e certificados, discutem uma escola mais democrática e participam da elaboração do *Projeto Político-Pedagógico*. Contudo, percebemos que tudo isso não interfere na prática pedagógica, tudo continua sem sabor e, pior ainda, sem prazer. Além do mais, “os discursos favorecem apenas ao sistema, dentro da mesma lógica: enquanto se permite a crítica aberta, porém inócua, passa-se a idéia de que estamos em democracia, mas para não funcionar. Que mais haveria de querer o neoliberalismo?” (DEMO, 2002, p. 19).

Todavia, o que fazer para superar essa situação? Qual é o papel do educador, dentro desse contexto? Como dar sentido, significado, vivacidade e esperança ao trabalho educativo?

Concordamos com o pensamento de Mo Sung (2002), que afirma que nas instituições de trabalho onde se convive face a face com o outro, não se podem coisificar as pessoas. De fato, é importante saber que “o indivíduo se manifesta e se experimenta como sujeito na resistência às relações opressivas, ele pode se reconhecer como sujeito e, ao mesmo tempo, reconhecer a sujeitividade de outras pessoas para além de todo e qualquer papel social” (MO SUNG, 2002, p.63). Por isso, é preciso que o coletivo tome consciência de sua situação de opressão e se una para formar um grupo de resistência e de luta, contra qualquer forma de opressão, imposição e alienação.

Acreditamos que a prática pedagógica realizada na escola torna-se práxis e só será humana se tiver transbordando intencionalidade, por meio de sua capacidade simbolizadora, pois a “educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é

uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 69).

Temos claro que, se por um lado, a educação serve ao aprimoramento e ao desenvolvimento dos sujeitos da sociedade, por outro, serve também à reprodução e à manutenção de uma sociedade de classes desiguais e excludentes. Como a primeira idéia sempre foi difundida e assimilada com mais clareza, a segunda ficou mascarada e, por isso, colaborou com tais objetivos e reforçou o alcance deles para a reprodução social. É verdade, então, que o processo educacional reforça a dominação na sociedade, cujos mecanismos utilizados reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais. “No entanto, contraditoriamente a educação pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim, atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora” (SEVERINO, 2001, p.75).

Marx e Engels declaram: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1976, p.36). Em outras palavras, não é a idéia que produz a vida, mas é a vida – existencial-material-concreta – que produz as idéias. Nesse sentido, o homem não se constrói em sua essência, de forma autônoma, mas recebe influências e se vincula às suas reais condições de produção de sua existência e às formas de cooperação, trocas e intercâmbios. E, assim, como sujeitos concretos, situados num tempo e num espaço, os homens “atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentemente de sua vontade”. (MARX; ENGELS, 1976, p.36).

Ainda na visão de Severino (2001), o filósofo italiano Antônio Gramsci, no século XX, transportou para o campo educacional a filosofia político-social do marxismo. Dessa forma, com a sua filosofia da práxis, voltou-se para a totalidade da realidade histórica e social naquilo que é humano. Ele amplia o alcance da filosofia marxista, estendendo para todas as esferas da existência o potencial explicativo da metodologia dialética. Na abordagem sobre educação, Gramsci distingue a sociedade civil da sociedade política, e articula as dimensões econômicas e culturais da sociedade:

O que deve ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos, chamados comumente de “privados”) e o “sociedade política ou Estado”, que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dirigente exerce em toda a sociedade e àquela do “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1968, p. 10-11).

Concordamos com a interpretação de Severino (2001), quanto ao comentário sobre Gramsci, dizendo que se, por um lado, na sociedade civil prevalecem os processos de formação de consenso, por outro, na sociedade

política, impõe-se a dinâmica da força da dominação repressiva. Nesse sentido, a vida social é direcionada por duas diferentes funções: a hegemonia e o comando. A primeira refere-se ao poder de orientação e direção do grupo dominante, enquanto a segunda, ao poder de controle e domínio do aparelho estatal sobre os indivíduos e grupos. Portanto, muitas são as manobras e as categorias que representam instrumentos de manipulação e mecanismos de alienação que labutam em prol de seus interesses, na sociedade de classes desiguais.

Gramsci reconhece que a educação é fundamental para elaborar e difundir a concepção de mundo/ideologia, cimento de coesão social. Entretanto, se a educação tem um papel importante na configuração e disseminação da ideologia e na consolidação do consenso social, na preservação do bloco histórico dominante e na reprodução da estrutura de produção, pode igualmente afirmar a cosmovisão de um grupo não-hegemônico, apresentando eventualmente um potencial contra-ideológico. Assim, é na sociedade civil que se circulam as concepções de mundo das classes subalternas e, “enquanto a classe dominante tenta construir sua hegemonia pela ampliação do consenso, abre espaços para a livre circulação de ideologias representativas dos segmentos oprimidos” (SEVERINO, 2001, p. 79). Portanto, a escola como agência educadora, que educa para o desenvolvimento da pessoa e para que cada sujeito obtenha mais a vida, dignidade e bem-estar, deve formar intelectuais das classes menos favorecidas, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo delas e promovendo-as a serem sujeitos, atores na emancipação de toda uma classe oprimida e em situação de exclusão.

Por fim, retomando o compromisso da educação popular – que é o de garantir a articulação orgânica das dimensões ideológica e política, pedagógica, cultural, social, técnica e ética –, é possível afirmar que o pensamento de Paulo Freire é um rico referencial na alimentação das indagações e das buscas para a construção de um novo paradigma da Educação Popular, na atualidade. Seu pensamento explicita a urgência de nos pautarmos em um referencial político, um referencial ético, um referencial pedagógico, um referencial cultural, técnico e social.

Vimos que os efeitos da globalização chegam também à escola. Concomitantemente, os paradigmas da sociedade hipermoderna conduzem a relações frágeis e superficiais entre os homens. A verdade é que os valores do individualismo, do egoísmo e do consumismo, do TER se sobrepondo ao SER, contribuíram muito para a desumanização e para o desencantamento do mundo moderno. Vivemos numa solidão que este engendra – mesmo estando em meio a uma multidão – e não conseguimos mais ver as redes de solidariedade que existem e que se constituem nas relações humanas.

À *sociedade* cabe ainda a responsabilidade de conferir, vigiar e exigir que as leis, as políticas públicas e as promessas dos nossos representantes sejam cumpridas integralmente. É preciso aprender a “ler” criticamente as

intenções da política neoliberal que se encontra instalada em nosso país e, conjuntamente, planejar estratégias para driblar os seus efeitos nefastos.

A escola é um fórum de participação e existe para servir a comunidade. Para Luhmann (apud DUSSEL, 2002, p. 524), “o sujeito autoconsciente está no entorno”. Por isso, a comunidade tem de estar dentro da escola, participando, intervindo, direcionando seus rumos, de forma democrática e solidária. No entanto, para que isso ocorra de forma construtiva, é preciso que a comunidade, na interação com outros, na práxis de intervenção, passe pelo processo de autolibertação, conscientizando-se de sua condição de opressão para, a partir daí, ousar corajosamente, para construir uma nova realidade.

Na democracia real, em que a comunidade participa, os

participantes podem falar, argumentar, comunicar-se chegar a consensos, ter co-responsabilidade, consumir produtos materiais, ter desejo de bens comuns, ansiar por utopias, coordenar ações instrumentais ou estratégicas, “aparecer” no âmbito público da sociedade civil com um rosto semelhante que os diferencia dos outros. (DUSSEL, 2002, p. 531).

Por causa disso, o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico precisa ser um momento solene, marcado como cultura de enraizamento histórico e social, de cunho político e estético, efetivando-se num compromisso coletivo com um futuro mais promissor. Assim, “a competência se amplia na construção coletiva, na partilha de experiências, de reflexão” (RIOS, 2003, p. 91). A oportunidade de poder participar é um ato *político*, de cidadania, de exercício de direitos e deveres, representando um selamento de compromisso mútuo, para o bem comum.

A dimensão estética refere-se “à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora” (RIOS, 2003, p. 108). Consequentemente, o Projeto deve ser construído num clima de prazer, com criatividade, com emoção e alegria. É preciso seduzir a todos com a beleza do significado do projeto. É preciso trabalhar com dedicação, com sabor e com fruição na elaboração do projeto.

Precisamos desenvolver, na escola, um processo que conduza ao estabelecimento de um contrato social na educação, com um caráter profundamente participativo. Nesse processo, os professores e os responsáveis pelo planejamento e pela gestão dos serviços educativos formais da comunidade ou do município devem estar envolvidos e comprometidos ativamente. Na medida em que o objetivo principal é colocar a serviço da reflexão, do debate e da busca de propostas concretas de atuação, todos os recursos disponíveis na comunidade, todas as instâncias e todos os segmentos da sociedade devem fazer parte do processo.

Relembramos que também Gramsci nos alertou a ver a cultura como organização, como disciplina do eu interior, apoio para a posse da própria personalidade, no sentido de compreender o nosso valor histórico, que se estende ao valor da vida, o valor dos nossos direitos e deveres, que nem sempre são respeitados.

Deve ser abolida das escolas a prática solitária do professor, onde cada um trabalha isoladamente. E, comumente, se os resultados não são favoráveis, a responsabilidade maior recai sobre o profissional docente. Por isso, a escola deve ter um *Projeto Político-Pedagógico* que realmente nasça da discussão, do debate, da responsabilidade e do compromisso coletivo. Diante disso, todos estarão afetivamente ligados ao projeto e comprometidos com a sua viabilização.

Entretanto, é preciso ter uma compreensão crítica da *participação comunitária*, que está relacionada com a prática educativa, pois, segundo Freire, quando nos propomos fazer “[...] educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo” (2003, p. 65) Em decorrência, ensina-se democracia e participação praticando-as, e o melhor lugar para isso é a escola.

Assim, todos os educadores que se identificam com a concepção progressista da educação precisam ter claro qual é a diferença entre o que é uma prática que se diz progressista e, no entanto, se realiza para tentar manter o *status quo*, dentro de uma perspectiva neoliberal e, portanto, conservadora; e o que é uma prática realmente progressista, que trabalha em prol da conscientização e mobiliza ações para a libertação dos povos da opressão em que vivem.

Para o crescimento do sentimento de equipe e solidificação dos laços da comunidade, o diálogo é condição *sine qua non*. A linguagem é múltipla e diversificada. Concretiza-se por meio de palavras, gestos, atitudes, códigos diversos. Favorece o diálogo e a troca de saberes, numa busca incessante do uso cooperativo de bens – subsídios, instrumentos, idéias, cultura, alimentos – que representam bens sociais, por isso, colocados à disposição de todos os membros da comunidade.

Nesse prisma, “[...] prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado” (FREIRE, 2003, p. 69). Aprende-se a dialogar, dialogando; aprende-se a decidir, decidindo. Mas, para ser efetivo e real, o educador deve estar ao lado e “ser parte” da comunidade com a qual exerce a sua docência. A educação torna-se muito mais significativa, quando se move pela dialogicidade.

Portanto, a prática educativa é intencional, carrega em si valores e ideologias, pode formar, de um lado, para a submissão e o comodismo ou, de outro, para o inconformismo, a luta e para a projeção de uma história diferente e emancipadora.

Os professores, junto com a comunidade, não devem ficar submissos aos pacotes impostos por órgãos superiores. Todos precisam ter voz: pais, mães, alunos, moradores do bairro, zeladores, vigias, cozinheiras, dentre outros, devem exercer o seu direito de duvidar, de questionar, de sugerir, de optar e de criticar, sem medo, sem perseguições ou castrações. A liberdade será real, quando todos juntos lutarem por ela e praticá-la.

Para ter uma experiência de trabalho em *comunidade*, é preciso sentir o que os outros sentem. Sabemos o que o grupo sente, quando estamos, de fato, inseridos e integrados no grupo. Na verdade, se estamos no grupo e não sentimos o que o grupo sente, não estamos no grupo. Estamos apenas inseridos, mas não pertencemos a ele.

Assim, cada sujeito deve procurar o coletivo, buscar força na associação com outros sujeitos e formar bandos, para adquirir força e coragem para a luta. O grupo, como comunidade estável, se torna uma comunidade ou uma equipe coesa e comprometida com as mesmas causas, que pode trocar idéias, preocupações, possibilitando o sentimento partilhado. Cresce, dessa maneira, a segurança e a confiança do grupo, que coletivamente, pode alcançar grandes metas. A comunidade, com seus membros, torna-se sujeito e ator de sua história, com um projeto que representa os valores do grupo. Então, é um *projeto* ético, sustentável, viável e, por isso, emancipatório. Será, então, guia para a transformação da situação instituída e orientador da nova realidade a ser construída. A permanência do grupo supera as relações efêmeras. Para a conquista de mais qualidade de vida, acreditamos que é preciso buscar uma âncora agregadora, que perenize vínculos e afetos. Dessa maneira, nossa animalidade, essencialmente humana, exige a manutenção de vínculos.

Acreditamos que, no processo de construção do *Projeto Político-Pedagógico*, é preciso organizar experiências ricas de trocas de diálogo, de convivência, de afetividade e proximidade entre a equipe escolar. Somente uma equipe coesa, que possui vínculo e cumplicidade, ao compartilhar solidariedade, confiança e trabalho, será capaz de grandes realizações.

O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico contém também uma dimensão *ética*, que concerne à “orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2003, p. 108). Trata-se, desse modo, de um compromisso coletivo para o bem comum.

Em outro sentido, afirma Dussel (2002, p. 140) que “a ética ‘delimita’ uma conduta regulada por deveres, obrigações, exigências racionais (que têm como parâmetro material a fronteira que divide a vida da morte)”. Segundo

ele, a vida humana está sob a responsabilidade dos viventes, e temos que dela cuidar. Assim, “a vida humana não só se dá espontaneamente, mas nos é imposta a nós mesmos como uma ‘obrigação’ sua conservação e desenvolvimento.” (DUSSEL, 2002, p. 141) Temos o dever de ser éticos, e, dessa forma, é impossível não se sensibilizar diante da dor, da miséria e dos assassinatos. Se tivermos vida, temos que continuar vivos e com dignidade, sempre em desenvolvimento.

Assim, os educadores, unidos em grupo, devem buscar a esperança, pois [...] “sensibilidade social, eficiência pedagógica, uma nova racionalidade e compromisso ético-político são conceitos que circulam em volta e, ao mesmo tempo, constituem a sua noção de reencantamento de educação” (DUSSEL, 2002, p. 126). Precisamos ter coragem para defender a vida humana – com dignidade – e reorientar a humanidade nesse nosso habitat frágil. Cremos, pois, que para reencantarmos o mundo e vivermos um sentido de vida mais humano e solidário, precisamos de uma compreensão crítica do mundo, buscar a solidariedade e a força do grupo, e ter como projeto uma educação para um sentido de vida mais humano.

Dussel (2002) afirma que a tomada de consciência ético-crítica das vítimas faz com que elas se percebam exploradas, alienadas, dominadas e desrespeitadas como pessoas humanas. Acontece, então, a consciência de classe, que as anima a formar uma comunidade ativa, ousada, corajosa e unida, para lutar por objetivos comuns, cuja meta é a libertação da opressão e a busca de um mundo melhor. Só assim, como sujeitos conscientes, podem se libertar e intervir nos rumos da sua história, reconstruindo-a e dando-lhe novas perspectivas. De fato, quando o homem se “conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções” (FREIRE, 1989, p.120). E, nesse sentido, Paulo Freire afirma que o homem deixa de ser massa alienada, para ser povo consciente, sujeito, que conscientemente se afirma numa opção, com participação decisória para a mudança.

Os educadores comprometidos, críticos, conscientes da importância da sua ação libertadora têm o dever ético de ensinar bem, principalmente as vítimas do sistema neoliberal. Precisam compreender que o “conteúdo ético de toda práxis e de todo projeto de desenvolvimento futuro: não pode ser negado, superado ou deixado de lado em nenhum caso” (DUSSEL, 2002, p. 143). Assim, toda ação do sujeito humano, todo projeto, “sem exceção, é uma maneira concreta de cumprir com a exigência da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, a partir de cujo fundamento podem desenvolver-se ordens éticas, que se abrem com alternativas concretas de desenvolvimento da vida” (ibid., 144).

A participação ativa e interventiva das famílias e de toda a comunidade escolar é o modo de se assegurar o exercício da democracia. Além do mais, a “não participação fática [...] é um tipo de exclusão não intencional inevitável”

(DUSSEL, 2002, p. 417). Ainda segundo o mesmo autor, sempre haverá algum tipo de afetado-excluído de toda comunidade, sem comunicação real possível.

Para que ocorra a libertação dos oprimidos, das vítimas, segundo Dussel (2002, p. 420), faz-se necessária a “tomada de consciência”, que é o ponto de partida da *ética da libertação*. É a própria vítima que, consciente, luta e conquista a sua libertação. Ninguém será seu “salvador” ou o fará por ela. A vítima, consciente de sua situação de opressão, desigualdade, discriminação, indignidade e de tudo que a exclui e a impossibilita de uma vida digna, luta para a superação dessa realidade. A ela cabe a conquista da libertação de si mesma, mas, para isso, tem que abolir e superar as suas próprias condições de vida.

A fim de que haja libertação, é preciso que se ouça o grito do oprimido/vítima. Ninguém pode falar por ela mesma, ela própria tem de dizer a sua palavra e denunciar aquilo que a impede da fruição da vida plena e do desenvolvimento. Nesse sentido, a voz da vítima tem de ser a primeira voz a ser ouvida. E o conteúdo da denúncia é aquilo que não está realizando a vida, portanto, não é ético, e deve ser mudado. Nesse prisma, a vítima deve se juntar ao coletivo, formar a comunidade das vítimas, romper com a situação de alienação e opressão e dizer a sua palavra, gritar contra qualquer e toda situação antidesenvolvimento e que impede a vida com dignidade. A comunidade de vítimas tem que romper com o que está estabelecido, sem medo de dizer a sua palavra, mostrar a sua voz. Não vale a representatividade, pois essa não é legítima. É a voz da própria vítima que liberta!

Nessa perspectiva, Dussel (2002) traz como exemplo da palavra da própria vítima, uma líder indígena guatemalteca, uma mulher dominada, pobre, da classe camponesa, maia, de raça morena, explorada pelo capitalismo norte-americano, Rigoberta Menchú, a qual afirma que “nasceu em mim a consciência” (p. 416):

Eu não sou dona de minha vida, decidi oferecê-la a uma causa. Podem me matar a qualquer momento, mas que seja em uma tarefa onde sei que meu sangue não será algo inútil, mas será mais um exemplo para os companheiros. O mundo onde vivo é tão criminoso, tão sanguinário, que de um momento para o outro me tira. Por isso, como única alternativa, só me resta a luta... E eu sei e confio que o povo é o único capaz, somente as massas são capazes de transformar a sociedade. E não é mera teoria apenas.

Ao tomar consciência de sua condição de vítima e explorada ou “a tomada-de-consciência ético-crítica dessa opressão-exclusão, do fato de ser vítima” (DUSSEL, 2002, p. 421), enfatiza o seu ser – pessoa – valioso que é, e começa a sua luta pela libertação, apoiada pela consciência-ética de ser vítima. Essa compreensão só é possível pelo referencial dialético, que, dentro de um processo de construção histórica, no qual se colocam os embates da realidade vivida, explicita-se as contradições da relação dominador-dominado, sistema-

exclusão, e pode, a partir daí, alcançar um horizonte de compreensão e vislumbrar uma possibilidade de libertação.

Assim, depois de tomar consciência da sua condição de vítima, explorada, massificada e desumanizada, reage corajosamente, em nome da sobrevivência, em comunhão com a comunidade e buscando a participação simétrica de todos os afetados possíveis. Portanto, a participação ativa e real, por isso argumentativa, é um direito da vítima. Se não participa, sofre de mais um tipo de exclusão, pois se priva do seu direito de participar ativamente e intervir na sua história.

No exemplo de Rigoberta Menchú, vemos a “pulsão da alteridade”, pela coragem de enfrentar a dor e até a morte, a favor da autoconservação reprodutiva. Sua luta é “práxis de libertação”, que se afirma na luta pelo reconhecimento, e, além disso, luta como “práxis libertadora”.

Nessa perspectiva, o “princípio da libertação da vítima, do pobre, de todo excluído, porque des-cobre a vítima, ao tomar consciência, ao des-cobrir en-coberta, ignorada, afetada-negada, começa a tomar-consciência do si mesmo positivo” (DUSSEL, 2002, p. 425). A *conscientização* se dá na educação como prática de liberdade, que se materializa como um ato de conhecimento, dentro de uma abordagem crítica da realidade. Assim, passa-se de uma visão de mundo deturpada, fanática e massificada, geradora da “consciência ingênua” para a desmistificação da realidade pura, alcançando a consciência crítica do mundo. A *conscientização* consiste na “inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o papel de sujeitos construtores do mundo, reconstrutores do mundo; pede que os homens criem a sua existência com o material que a vida lhes oferece” (TORRES, 1992, apud DUSSEL, 2002, p. 440).

Diante do exposto, o que nos parece comum e indiscutível é que,

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1983, p. 77).

Para formar sujeitos conscientes e autônomos, necessitamos ter professores que atuem como “intelectuais orgânicos”, os quais, por serem conscientes das contradições da sociedade vigente, comprometem-se com a sua superação e trabalham tendo em vista uma nova realidade. Por isso, como educadores críticos, conscientes, detentores de uma concepção educacional consistente e libertadora, buscam formar alunos igualmente sujeitos críticos, livres e autônomos. Temos, assim, uma educação libertadora e, sobretudo, emancipadora. Juntos, somam um grupo capaz de lutar para construir uma nova sociedade mais justa e igualitária.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que o intelectual tem um papel importante no processo de conscientização dos oprimidos. Entretanto, não poderá ser o seu “salvador”, nem coordenador ou chefe. É importante que cada um, consciente de sua condição de opressão, como ser autônomo, possa agir e adotar atitudes de rompimento, de luta para a conquista de uma realidade menos opressora. Nesse sentido, na esteira de Foucault (2007), lembramos que o papel do intelectual não é mais o “de se colocar ‘um pouco mais à frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (p, 71).

Por conseguinte, a participação ativa, que é também coletiva, crítica e consciente, desperta a comunidade para a compreensão e o enfrentamento de sua realidade. Segundo Dussel (2002, p. 426), ao “des-cobrir-se a si mesmos (nós-outros) e, ao conscientizar-se de sua condição de explorados, em-cobertos, excluídos, descobre também a necessidade de *construir um projeto de libertação*”, que é um documento que registra e marca um compromisso, “com orientações para ações seguras e comprometidas com a mudança ou a instituição de nova e mais promissora realidade”. Na visão de Dussel (p. 435) Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real, na interação e no diálogo com o outro, pelo qual deixa de ser vítima.

Assim, com a conscientização da comunidade escolar, tanto a interna quanto a do seu entorno, o despertar para o compromisso com a escola e sua qualidade pode desencadear ações concretas e eficazes para a construção de uma escola pública que atenda aos interesses da classe à qual serve.

Todavia, mesmo diante de tantos obstáculos, não podemos perder a esperança, nem no mundo e, muito menos, na educação. Somos educadores, semeadores de esperança. “A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar” (FREIRE, 1983, p. 54). [...] “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança.” (FREIRE, 1983, p. 97). Por isso, nosso projeto educacional deve conter a utopia e a esperança como motivação.

Dussel (2002, p. 459) explicita a idéia da ética crítica e a preocupação ontológica do homem que tende a “Ser” do mundo como “Poder-Ser”, como Pro-jeto, e assim, o operário, o excluído, o vitimado do sistema “espera ‘estarna-satisfação’ em um sistema futuro onde tenha participação plena com toda a comunidade dos hoje explorados e excluídos”.

Para se combater o neoliberalismo, é necessário sair do imobilismo e combater a ignorância e a inércia historicamente produzida, pois a exclusão social é resultado da imbecilização e da submissão ao sistema imposto. Podemos ver a alienação como consequência do “poder invisível”. Em

consequência, vem a luta “contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (FOUCAULT, 2007, p. 71).

Podemos vislumbrar uma saída, quando a vítima que toma consciência, que irrompe com a práxis libertadora, provoca uma ruptura do tempo contínuo, para construir um novo tempo, ou uma nova história. Contudo, o dominado/vítima somente será forte se estiver em comunidade, num grupo coeso, solidário, forte, consciente do seu papel no mundo.

Por conseguinte, é importante eliminar todo o pessimismo e a descrença que desmobiliza e imobiliza no sentido desfavorável à mudança e superação das limitações. É preciso resgatar o entusiasmo e criar condições para ultrapassar as barreiras, numa política coletiva e militante em oposição aos obstáculos e superação dos aspectos condicionantes. Assim, “‘ser’ excluído do sistema dominante se antepõe contrafactivamente a um ‘não-ser-ainda’: o ser adveniente de pro-jeto utópico como ‘possibilidade’” (DUSSEL, 2002, p. 462).

O trabalho em *comunidade*, que constrói o seu próprio projeto de mudança, a conscientização política, a descoberta da situação de opressão, a conscientização sobre os direitos a serem conquistados, o resgate do solidarismo entendido como uma possibilidade para a conquista de um mundo melhor, podem servir de pano de fundo para os fenômenos comunitários com os quais somos confrontados nos tempos que correm. De fato, o indivíduo não pode mais ser considerado isoladamente, em competição permanente. Quando todos estão juntos, unidos por uma causa, a força aumenta e se torna possível vislumbrar a conquista de um novo tempo e uma nova situação. A *comunidade* unida em prol de uma causa pode, sim, mudar os rumos da história.

Para que um projeto dê certo e se viabilize, é preciso que a *comunidade* possa contar com elementos importantes que representam sólido cimento: após a conscientização sobre a realidade de opressão, a busca da união em torno de um projeto comum, acrescentamos os sentimentos de partilha, de ajuda mútua ou de solidariedade. Vamos romper com o individualismo, com consciências alienadas e, principalmente, com a inércia. Assim, o projeto não é da escola, mas da comunidade ou do grupo, que se tornou sujeito e autor.

Com coragem para a luta e mobilizados pela esperança, encontraremos várias possibilidades e caminhos. Há esperança, portanto, a libertação existe como possibilidade de construção.

DALBERIO, Maria Célia Borges. The community's pedagogical project: mediation for freedom and high quality education. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2008.

ABSTRACT: the neoliberal politics and the discourses of post-modernity interfere on the teacher's formation, on pedagogical practice and, consequently, on teaching quality. To fight the hopelessness and the discouragement of the educators at the school's daily, and the paralysis of society facing the low quality teaching, we believe that the School's Pedagogical Project needs to be comprehended as a collective project, that rises from the necessity of the team, who orients and leads a new situation. The community ought to have conscience of its rights and intervene requiring a high quality education and participating, on an authentic project construction that affords the real necessities. The School as collective subject, has power and authority to make real its project, in a comprehensive and participatory way, understanding the whole diversity – and that's an ethical commitment – being able to assure a democratic educative practice that promotes citizenship. Only by this, the good quality education will promote the emancipation of the victims and/or oppressed students of public schools and sons of devoid of wealth classes.

KEY WORDS: community; pedagogical project; education's quality.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS. Escola Secundária Pinhal Novo. Disponível em: <http://www.esec-pinhal-novo.rcts.pt/clubes/direit_humo/declar_dh.htm> Acesso em: 26 jul 2006.

DEMO, P. *Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução Ephaim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOBROT, M. *Para que serve a escola?* Tradução Catarina Gândara e Rui Pacheco. Lisboa: TERRAMAR, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1976. 2 v.

MATTOS, A. M. A.; MATTOS, C. M. A. O trabalho docente: reflexões sobre a profissão professor. *Revista Presença Pedagógica*, v. 7, n. 41, jan./fev., 2001.

MO SUNG, J. *Sujeito e sociedades complexas: para repensar os horizontes utópicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

DALBERIO, M.C.B.