

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

**UMA ANÁLISE GRAMSCINIANA DO CONCEITO DE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LASSALISTA**

LOIVA TERESINHA SOARES DE MENEZES

MESTRADO EM TEOLOGIA

Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo/RS, março de 2006

UMA ANÁLISE GRAMSCINIANA DO CONCEITO DE PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LASSALISTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

Loiva Teresinha Soares de Menezes

em cumprimento das exigências
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia
para obtenção do grau de
Mestre em Teologia

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Vidal Nogueira

Escola Superior de Teologia
São Leopoldo, RS, Brasil
Março de 2006

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida e a oportunidade de concluir este trabalho.

À minha orientadora professora Dra. Sandra Vidal Nogueira, pelo seu exemplo de retidão, compromisso ético com a educação, agradeço também pelo seu carinho, sua compreensão e paciência com que sempre me acolheu.

Aos meus amigos pelo apoio e estímulo.

Aos meus familiares pelo carinho, compreensão, e por acreditarem no meu empenho durante a elaboração desse estudo.

*“É preciso ousar para dizer cientificamente que
estudamos,
aprendemos,
ensinamos,
conhecemos nosso corpo inteiro.*

*Com sentimentos,
com as emoções,
com os medos,
com paixão e também com a razão crítica*

Jamais com estas apenas.

*É preciso ousar para jamais dicotomizar o
cognitivo do emocional”.*

Paulo Freire

MENEZES Loiva Teresinha Soares de. Uma Análise Gramsciniana do Conceito de Projeto Político-Pedagógico no Contexto da Educação Lassalista. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2006.

SINOPSE

A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma análise Gramsciniana do conceito de Projeto Político-Pedagógico no contexto da Educação Lassalista. Para o seu desenvolvimento foi utilizada a metodologia de revisão de literatura, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, que consistiu no levantamento e análise criteriosa e sistêmica dos resultados e conclusões relacionadas ao tema. A questão central da pesquisa foi: A partir de uma leitura gramsciniana qual a concepção do Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Lassalista? Para um melhor entendimento, o presente estudo foi dividido em partes. Na primeira parte é exposto o significado e abrangência do Projeto Político-Pedagógico para as Instituições Educativas, na seqüência examinam-se os conceitos de Projeto Político-Pedagógico, a sua formulação e sua construção, e, por fim, a sua função e sua importância curricular. Na segunda parte faz-se uma análise das contribuições de Antonio Gramsci à educação e à escola, dando ênfase a sua obra "*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*", e à filosofia da práxis relacionada à política e à cultura. E a terceira parte se refere a um olhar sobre a Educação Lassalista, destacando-se o perfil de João Batista de La Salle, com aspectos históricos de sua contribuição à educação, os fundamentos da Educação Lassalista e sua identidade, as contribuições de Antonio Gramsci para a análise do Projeto Político-Pedagógico Lassalista, a proposta Educativa Lassalista no Brasil, no período de 1907 a 2005, o Projeto Político-Pedagógico Lassalista e para finalizar são descritas as tendências e perspectivas da Educação Lassalista no Século XXI.

MENEZES Loiva Teresinha Soares de. A Gramscian Analysis of the Concept of Political-Pedagogical Project in the Context of Lasallist Education. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2006.

ABSTRACT

The objective of this research is to perform a Gramscian analysis of the concept of Political-Pedagogical Project in the context of Lasallist Education. Revision of literature was the methodology used in its development, based on a bibliographical and documental research, which consisted of collection of facts and a thorough and systematic analysis of the results and conclusions related to the topic. The fundamental question of the research was: According to a Gramscian reading, what is the conception of Political-Pedagogical Project in the context of Lasallist Education? For better comprehension, the present study has been divided into three parts. In the first part the meaning and comprehensiveness of the Political-Pedagogical Project for the Educational Institutions is explained, then the concepts, the formulation and the formation of the Political-Pedagogical Project are examined, and lastly, its function and curricular importance are examined. In the second part the contributions of Antonio Gramsci to education are analysed, emphasising his work "The Intellectuals and the Organization of the Culture" and the philosophy of the praxis related to politics and culture. The third part addresses the Lasallist Education, accentuating the profile of João Batista de La Salle with historical aspects of his contribution to education, the basis of Lasallist Education and its identity, the contributions of Antonio Gramsci to the analysis of the Lasallist Political-Pedagogical Project, the Lasallist educational proposal in Brazil from 1907 to 2005, the Political Pedagogical Project, and finally the trends and perspectives for Lasallist Education in the 21st century are described.

BANCA EXAMINADORA

1º examinadora: (Presidente-EST/IEPG) Professora Dra. Sandra Vidal Nogueira

2º examinador: (EST/IEPG) Professor Dr. Balduino Andreola

3º examinador: (UNILASALLE) Professor Doutor Ir. Marcos Antonio Corbellini

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SIGNIFICADO E ABRANGÊNCIA PARA AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	15
1.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITOS	16
1.2 FORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	23
1.3 FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA CURRICULAR	35
CAPÍTULO 2 - ANTONIO GRAMSCI E A EDUCAÇÃO	42
2.1 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI	43
2.2 A OBRA “OS INTELLECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA” E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA	46
2.2.1 A Organização da Escola e da Cultura	51
2.2.2 O Pensamento de Antonio Gramsci e sua Relação com a Educação no Século XXI	53
2.3 FILOSOFIA DA PRÁXIS RELACIONADA À POLÍTICA E À CULTURA	58
CAPÍTULO 3 - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO LASSALISTA .	71
3.1 PERFIL DE JOÃO BATISTA DE LA SALLE	71
3.1.1 Aspectos Históricos da Contribuição de João Batista de La Salle à Educação	73
3.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LASSALISTA	77
3.2.1 Identidade Lassalista	82
3.3 CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI PARA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO LASSALISTA	83
3.3.1 Proposta Educativa Lassalista no Brasil (1907-2005)	87
3.3.2 Projeto Político-Pedagógico Lassalista	91
3.4 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LASSALISTA NO SÉCULO XXI	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

A palavra *educação* tem sido utilizada, ao longo dos tempos, tanto no sentido social como individual. Do ponto de vista social, a *educação* constitui a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social. Portanto, a *educação* é uma manifestação da cultura e depende do contexto histórico e social em que está inserida.

Do ponto de vista individual, a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade.

É relevante observar que democratizar o ensino pela instituição de práticas educativas fundadas na liberdade do educando, tem sido uma proposta sedutora para os educadores. Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes *competências*, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes.

Contudo, torna-se evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro.

A política neoliberal, implementada de forma crescente nestes últimos anos, no contexto brasileiro, caracteriza-se, basicamente, pelo incremento dado à

liberdade da iniciativa privada, em vários segmentos da sociedade, a partir da idéia de que a economia é auto-regulável, capaz de vencer as crises, em relação à necessidade de uma intervenção mais efetiva do Estado.

Sobre esse assunto, Sader destaca que:

[...] o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo, que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente.¹

Esta opção política tem efeitos diretos na vida das pessoas na medida em que apenas os grandes grupos empresariais se mantêm estáveis no mercado – o que limita a oferta de emprego devido à utilização de tecnologias avançadas – e, conseqüentemente, as dificuldades econômicas afetam o gerenciamento das médias e pequenas empresas, gerando um elevado número de falências e redução no quadro dos funcionários propiciando, assim, a elevação do desemprego.

O empobrecimento da população agrava cada vez mais a sua dependência em relação ao Estado nos casos da saúde, educação, previdência e política agrária, enquanto este, por sua vez, se isenta de forma crescente no atendimento destas necessidades.

Em outras palavras, reitera-se aqui a argumentação no sentido que o Estado brasileiro, adequando-se à nova ordem mundial, a partir do pressuposto que os grandes conglomerados e corporações determinam o andamento da economia e investem onde maiores lucros lhes são proporcionados, toma medidas que, muitas vezes, penalizam a população, no que se refere ao atendimento de seus direitos sociais.

Constata-se, desse ponto de vista, que o neoliberalismo contribui sobremaneira para o agravamento dos problemas sociais, não só por meio da

¹ SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 43.

redução da área de atuação do Estado, mas também por meio do crescimento acelerado do medo e da insegurança que o mesmo impõe às pessoas.

Ameaçadas de elevarem as fileiras de desempregados, essas pessoas não conseguem opor resistência à retirada de seus direitos, e concordam, dentre outras situações, com a redução de salário, o aumento da produtividade e o fim de suas horas extras. Além disso, não participam de nenhum movimento reivindicatório e esquecem a solidariedade, porque *manter-se empregado* é o que há de mais importante e cada qual que faça o mesmo. Na avaliação de Oliveira:

Trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil.²

Neste contexto, cumpre indagar: Em que tipo de projeto educacional estiveram e ainda estão inseridos esses trabalhadores para aceitar a realidade como ela se apresenta sem grandes questionamentos?

Muitos desses trabalhadores, enquanto estudantes, foram e ainda são receptores passivos do conhecimento, não sendo encorajados a assumir a postura de sujeitos do próprio desenvolvimento.

Essa concepção de *educação mecanicista* moldou o comportamento das pessoas, tirando-lhes a criatividade, a capacidade de iniciativa, de autonomia, mantendo aquilo que Freire denomina situação concreta de opressão:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.³

² OLIVEIRA, Juarez de (org.). *Constituição Federativa do Brasil*. 11. ed. São Paulo; Paz e Terra 1995. p. 28.

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.105.

Este é um outro recorte de visão da realidade ainda estabelecida nos dias atuais. As dificuldades econômicas e sociais, vistas com determinismo e imutabilidade por grande parte da população que, via de regra, não exerce sua cidadania, entendida por Demo como oposição à: “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”.⁴

Para Nosella:

[...] precisa ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar. Precisa ensinar também a priorizar o valor de uso e não apenas o valor de troca. Precisa ainda defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral. Até mesmo a alfabetização não pode mais ser comparada como campanha. Precisa entender e ensinar que a sociedade pós-industrial e virtual em que vive produz ampla margem de tempo livre, que pode tornar-se um tempo de desemprego ou de criatividade, de vazio ou de liberdade, de destruição ou de preservação, de barbárie ou de solidariedade.⁵

Cumprê assinalar que, não exercendo a sua cidadania, a população fica à mercê das decisões do Estado, não tomando consciência da marginalização que lhe é imposta. De acordo com Antonio Gramsci existe uma indissociável vinculação entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e formação humana. Assim, reler Antonio Gramsci, nos dias atuais, torna-se indispensável para que se possa compreender a nova forma de compromisso político que o educador e o intelectual em geral precisam praticar.

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma análise gramsciniana do conceito de Projeto Político-Pedagógico no contexto da Educação Lassalista. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema.

A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, fundamentada a partir da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, a qual consistiu no levantamento e

⁴ DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo; Cortez/Autores Associados, 1995, p.19.

⁵ NOSELLA, Paolo. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 90, p. 223-238. ISSN 0101-7330. jan./abr. 2005.

análise criteriosa e sistemática dos resultados e conclusões de outras pesquisas acerca do tema.

Os estudos de revisão de literatura organizam, comparam e são extremamente úteis quando um pesquisador necessita realizar uma rápida avaliação sobre o tema com seus principais autores. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental nos documentos lassalistas, datados de 2002 e 2004, que trazem um histórico da educação lassalista no Brasil e sua evolução até o ano de 2004, que reflete a sua proposta atual. Portanto, a metodologia da pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com análise de conteúdo.

Para facilitar a compreensão do texto, o trabalho está dividido em três capítulos, no primeiro capítulo apresenta-se as considerações gerais sobre o Projeto Político-Pedagógico, destacando-se o seu significado e sua abrangência para as instituições educativas, seus conceitos, sua formulação e construção, função e sua importância curricular.

O segundo capítulo contém o pensamento de Antonio Gramsci e uma análise de suas contribuições à educação e à escola enfatizando-se a sua obra "*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*", bem como a filosofia da práxis relacionada à política e à cultura.

E no terceiro capítulo realiza-se um olhar sobre a Educação Lassalista expondo o perfil de João Batista de La Salle, os aspectos históricos da contribuição de La Salle à educação, os fundamentos da Educação Lassalista, a identidade lassalista, as contribuições de Antonio Gramsci para a análise do Projeto Político-Pedagógico, a proposta Educativa Lassalista no Brasil (1907-2005), o Projeto Político Pedagógico Lassalista, e para finalizar o capítulo apresenta-se as tendências e as perspectivas da Educação Lassalista no século XXI.

CAPÍTULO 1 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SIGNIFICADO E ABRANGÊNCIA PARA AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Atualmente, nos setores da atividade humana, admite-se que planejar é fundamental. Na educação não é diferente. Daí a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas. O Projeto Político-Pedagógico possui um valor inestimável para as escolas, pois reflete a sua identidade e tem a capacidade de resgatar em cada um dos educadores-participantes a capacidade de acreditar, desejar e ter esperanças em relação à escola e aos seus alunos. Dada a importância do Projeto Político-Pedagógico para as escolas, o presente capítulo apresenta as principais considerações (conceitos) sobre esse instrumento e sua abrangência no contexto da Educação Básica.

O documento intitulado Projeto Político-Pedagógico da escola é a sua identidade; é o projeto para a consecução de um ideal de uma comunidade educativa. Nele se explica o contexto em que a escola está inserida, mas também a postura a ser assumida diante desse contexto, as concepções de pessoa, de sociedade e educação que orientam o viver na escola.

O Projeto Político-Pedagógico precisa ser construído coletivamente, com a participação de todos os membros da comunidade educativa⁶.

A partir de questionamentos que englobem as realidades social e escolar – e esta, em particular, explicitando suas ações em busca do aprimoramento ou

⁶ Entende-se por comunidade educativa todos os segmentos – alunos, professores, equipe diretiva, pais, funcionários – que compõem a estrutura da escola.

alteração desta realidade – o Projeto Político-Pedagógico deixa de ser um simples registro escrito, e passa a ser um compromisso assumido e definido coletivamente.

A escola se reconstrói a partir de dentro, ou seja, não será por conta de alteração de Leis que regem o sistema educativo, tampouco por resoluções governamentais, que se dará a alteração na qualidade do ensino de uma escola, mas a partir da sua possibilidade de construir internamente um Projeto Político-Pedagógico.

Nesse capítulo buscar-se-á demonstrar alguns aspectos conceituais de Projeto Político-Pedagógico, sua formulação e construção, bem como apresentar sua função e sua importância curricular.

1.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITOS

O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta a forma de pensar e de ser da escola. Entretanto, não é algo definitivo e acabado; está em constante reconstrução, porque é um processo permanente de busca de qualidade, e como tal, jamais se esgotará. Cabe aqui, neste momento, analisar a definição de Projeto Político-Pedagógico dada por alguns pesquisadores do assunto no Brasil.

Para André, o projeto político pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve: "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade"⁷.

⁷ ANDRÉ, M. E. D. *O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação*. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). *Ensinar a Ensinar*, São Paulo, 2001. p. 188.

Conforme Libâneo, o Projeto Político Pedagógico: "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola"⁸, tendo em conta as características do instituído e do instituinte.

Para Vasconcelos, o Projeto Político Pedagógico:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.⁹

Um Projeto Político-Pedagógico ultrapassa a mera elaboração de planos, que só se prestam a cumprir exigências burocráticas e, de acordo com VEIGA,

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.¹⁰

A autora afirma ainda que:

[...] o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.¹¹

⁸ LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 2001. p. 41.

⁹ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995. p. 143.

¹⁰ VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1995. p. 9.

¹¹ VEIGA, Ilma Passos A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 15.

Em síntese, de acordo com os autores citados, pode-se constatar que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade.

O Projeto Político Pedagógico tem como propósito, em termos gerais, a explicitação de aspectos teóricos e metodológicos, tais como: a história e a filosofia institucional, o perfil da comunidade escolar, a gestão das políticas, os processos de práticas educativas, a organização curricular e didático-pedagógica, a composição das instalações, a infra-estrutura de serviços e a avaliação institucional.

O projeto pedagógico não é apenas modismo e nem é um documento para ficar engavetado em uma mesa na sala de direção da escola; ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento de trabalho que indica rumo, direção, e é construído, ou pelo menos deveria ser, com a participação de todos os profissionais da instituição.

O Projeto Político-Pedagógico tem duas dimensões, como explicam respectivamente André e Veiga: a *política* e a *pedagógica*. Ele é: “[...] político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”¹² e, “[...] é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”¹³.

Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. Assim sendo, conforme Saviani apud Veiga: a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica."¹⁴

¹² ANDRÉ, M. E. D. *O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação*, 2001. p. 189.

¹³ VEIGA, Ilma Passos A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*, 1998. p. 12.

¹⁴ VEIGA, Ilma Passos. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, 2001. p. 13.

Para Veiga, a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como¹⁵:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo Veiga¹⁶:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exeqüível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo.

¹⁵ Idem, ibidem.

¹⁶ VEIGA, Ilma Passos. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, 2001. p. 13.

O Projeto Político-Pedagógico é fruto da interação entre os objetivos e prioridades definidos pela coletividade, que estabelece através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais de alunos e a comunidade como um todo.

O Projeto Político-Pedagógico não se dá no vazio. Está relacionado com os sujeitos envolvidos (concepção de pessoa), com a sociedade mais ampla (concepção de sociedade) e com a educação que se deseja (concepção de educação).

Tendo em vista definir essas concepções – de pessoa, sociedade e educação (temas estes já abordados por vários pesquisadores) –, no presente estudo foram utilizados, em específico, os autores Demo¹⁷, Freire¹⁸ e Gadotti¹⁹.

Na concepção de pessoa, é importante considerar que o tratamento, geralmente coletivo, ou plural (as pessoas, o povo, a gente, os homens, a população), contém a idéia de massificação e descomprometimento. Massificação, porque generaliza, não considerando a identidade pessoal de cada membro da sociedade; e descomprometimento, porque, quando veiculada em grupo, não nomeia as pessoas que o compõem, escamoteando as diferenças e as divergências. É preciso que a pessoa seja considerada como um ser em si, autônomo e capaz de vivenciar plenamente sua cidadania.

No exercício pleno da cidadania as pessoas podem restabelecer sua identidade e serem entendidas como seres sociais, que pertencem a um grupo sociocultural, mas, sobretudo, como indivíduos que possuem um desenvolvimento pessoal, idiossincrasias, necessidades afetivas, estruturas cognitivas e morais que lhes são próprias.

¹⁷ DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. 1995.

¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹⁹ GADOTTI, Moacir. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994.

Esta concepção de pessoa, um ser humano único, que se constrói e constrói o mundo na interação com seus pares, deve ser priorizada e almejada na escola.

A concepção de sociedade está relacionada com o espaço de planificação da pessoa, em que é possível exercer a cidadania, e o cidadão possa: “utilizar os seus recursos, tanto cognitivos, políticos ou econômicos, também e, principalmente, em função da comunidade, da cooperação mútua e do bem comum”²⁰.

Entretanto, a sociedade tem sido excludente e opressora, regida por valores fundamentados no individualismo e na manutenção do *status quo*.

O grande desafio da prática educativa escolar está em possibilitar que a diversidade de pensamentos e as posturas sejam livremente expressadas, porém sejam refletidas, na busca da consolidação de princípios comuns.

A mudança das estruturas sociais não se dará somente a partir do espaço escolar porque, segundo Freire: “não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”²¹. Entretanto, segundo o autor, o processo de mobilização e a busca da autonomia podem e devem se dar no espaço escolar.

A escola que concebe a pessoa como sujeito que pode intervir na realidade, e vivencia este princípio na sua ação educativa, está possibilitando, de maneira fundamental, o exercício da cidadania.

Esta será a grande colaboração das escolas, neste momento histórico, ou seja, negar o determinismo da história e, de forma concreta, postular a crença na pessoa e no grupo, alimentando a convicção de que a mudança da sociedade é difícil, mas é possível.

São estas pessoas, com a vivência da cidadania no ambiente escolar, valorizadas como sujeitos, que vão compor a sociedade e, por certo, construirão,

²⁰ GADOTTI, Moacir. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994. p. 42.

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 60.

mesmo que a longo prazo, uma sociedade pautada na justiça e na igualdade, que promova o ser humano, valorize a diversidade cultural e prime por valores éticos.

A concepção de educação, por sua vez, está relacionada a uma atividade humana e, como tal, deve favorecer o desenvolvimento integral da pessoa.

É um ato político, porque envolve pessoas, seres históricos em permanente construção, que interagem e se relacionam. Entretanto, grande parte da população nega a politicidade do ato educativo, acreditando na sua neutralidade; sendo assim, a educação é percebida apenas como o ensino de conteúdos, onde o aluno é educado para vencer num mundo competitivo.

A este tipo de educação Freire denominou de “*educação bancária*”, comparando-a a um depósito bancário, pois é concebida como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nas palavras de Freire, neste tipo de educação:

Ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. [...] O de “encher” os educandos de conteúdos [...] E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo.²²

Nesta concepção de educação, o educando é objeto que deve adaptar-se ao mundo, sem ler criticamente a realidade em que está inserido. O objetivo é que o aluno receba os conteúdos historicamente elaborados e, a longo prazo, o resultado seja a manutenção do modelo social vigente.

[...] o compromisso das pedagogias tradicionais é com a formação do homem individual, a formação do líder (do dirigente que defenda a continuidade de uma ordem social).²³

No próximo item, apresenta-se a abordagem da formulação e construção do Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista que como expressão marcante de um

²² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 1987. p. 63.

²³ GADOTTI, Moacir. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*, 1994. p. 149.

modelo de política educacional, o Projeto Político-Pedagógico justifica-se na importância de ampliar a consciência de todos para o significado e abrangência do mesmo.

No neoliberalismo a escola é planejada primeiramente e quase que exclusivamente para alguém que é apenas consumidor. Sem uma análise mais profunda, as proposições da política neoliberal no campo da educação podem soar como mudanças progressistas.

1.2 FORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A partir de meados da década de 1990, a idéia do Projeto Político-Pedagógico veio tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas por todo o Brasil.

A formulação e a construção do Projeto Político-Pedagógico segue as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, em seu artigo 12, inciso I, prevê que: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica"²⁴, deixando explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão. Nos artigos 13 e 14 subseqüentes, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que:

²⁴ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21/06/2005.

Art.13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.²⁵

O Projeto Político-Pedagógico tem sido objeto de estudo por parte de professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, com o objetivo de formação para a cidadania e melhoria da qualidade de ensino.

A construção e a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico não é tarefa fácil e sem implicações. A decisão de construí-lo implica na predisposição de conviver com a diferença, na diversidade de opiniões, com resistências, com avanços e retrocessos, percebendo que, neste processo de relações, haverá um crescimento coletivo.

O caráter participativo é desencadeador de reflexões, à medida que envolve e torna responsáveis os partícipes da Comunidade Educativa, entretanto, isso, por si só, não garante o êxito do projeto.

Além do envolvimento, da responsabilidade na construção coletiva do ideal de escola, o Projeto Político-Pedagógico deve colaborar no processo de inquietação pessoal de cada sujeito envolvido, possibilitando momentos de confronto entre o pensar e o agir.

²⁵ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21/06/2005.

A formulação e a construção de um Projeto Político-Pedagógico demanda participação, comprometimento e uma reflexão analítica profunda acerca do contexto social real em que a escola está inserida, do contexto social ideal, da concepção que esta comunidade educativa tem de pessoa, de sociedade, de educação e, sobretudo, a realização de um diagnóstico verdadeiro da escola em todos os seus aspectos, para, a partir dele, traçar as diretrizes de sua execução e avaliação. Segundo Demo:

A construção de um projeto político-pedagógico próprio insinua menos um produto demonstrativo, do que o fazer e o refazer incessante da capacidade dos professores, motivando-os a trabalharem coletivamente, a revisarem sempre sua formação, a buscarem atualização constante, a realizarem a escola como obra comunitária de todos, sob a liderança competente do grupo de professores.²⁶

A prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes: funcionários, professores e direção da comunidade educativa.²⁷ Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia e conseqüentemente de um espaço mais democrático.

Freire aplica a idéia de autonomia ao campo da Educação, explicitada principalmente na obra "*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*"²⁸. A busca da construção da autonomia nas pessoas é um processo que almeja o desenvolvimento desta capacidade de se autogovernar, para que, conhecendo a si e a realidade que o cerca, a pessoa seja capaz de escolher e construir a sociedade em que deseja viver, sem se submeter às decisões ditatoriais ou ser parte alienada e facilmente ludibriada de uma sociedade.

²⁶ DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. 1995. p. 25.

²⁷ Para que o projeto pedagógico seja efetivo é necessário que todos os membros da instituição escolar compreendam o seu papel e atuem de acordo com os pressupostos da cidadania. Em síntese, o sistema educacional deve atuar como um formador de bons *resultados* para a sociedade. A formação de cidadãos conscientes e com poder de decisão nada mais é que uma maneira de garantir a continuidade e a melhoria permanente da sociedade.

²⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996.

Na área cognitiva, ser autônomo é ser capaz de tomar decisões e de criar hipóteses, investigá-las e sustentar as reflexões advindas deste processo, de considerar o ponto de vista do outro, de exercer seus direitos e refletir sobre seus deveres, participando das decisões que regem o seu viver em grupo.

A escola é uma construção política e social e, como tal, expressa e revela as formas de estruturação à sociedade. Portanto, uma sociedade marcada por longos períodos de autoritarismo apresenta estes reflexos na escola. Grande parte das instituições escolares brasileiras ainda reproduz e busca formas de perpetuação das relações antidemocráticas de poder que se estabeleceram na sociedade. Conforme Freire:

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante.²⁹

As escolas têm se caracterizado pela exclusão, que se dá de forma direta, a partir da imposição de algumas normas disciplinares, as quais prevêm penalidades, aplicação de sanções culminando com a exclusão e, de forma indireta, à medida que afasta do ambiente escolar, a ludicidade, o prazer, o movimento, a possibilidade de expressão, a valorização da pluralidade cultural e dos interesses dos alunos, como se a vida na escola fosse separada e não tivesse ligação com a vida real.

Ao mesmo tempo em que prevalece esta postura de repressão, percebe-se um novo discurso sendo veiculado e tendo ressonância no ambiente escolar, ou seja, o mercado exige a formação de profissionais que pensem e realizem o trabalho em equipe, que sejam criativos e tenham a capacidade de inteirar-se de um grande número de informações. É a política neoliberal determinando que a escola deve mudar com o intuito de atender às novas necessidades impostas pelo mercado mundial. Para Freire:

²⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 1987. p. 49.

Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta.³⁰

Na educação ideológica e prioritariamente dialógica, se estabelece uma comunicação mais legítima da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos, respeitando assim os estudantes com suas experiências vividas antes de chegar à escola, se constituindo de um processo onde as palavras têm significação na vida real.

Procura-se superar a dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, percebendo-se como um sujeito da história.

Nesta concepção distingue-se natureza de cultura, entendendo a cultura como o crescimento que o homem faz ao mundo, ou como o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador. Essa descoberta é responsável pelo resgate de sua auto-estima, pois, tanto é cultura a obra de um grande escultor, quanto o tijolo feito pelo oleiro.

O diálogo é uma relação de comunicação, de intercomunicação, que gera a crítica e a problematização, pois ambos os parceiros podem perguntar: “por quê?”. Quem dialoga, o faz com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E na busca desse conteúdo que o diálogo deve estar presente.

Ao trabalhar o conceito de diálogo, Freire constata a necessidade de analisar a palavra como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: ação e reflexão. A palavra verdadeira é práxis transformadora. Sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo, ou verborragia. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo.³¹

³⁰ Idem, p. 59.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 1987.

Outro aspecto que deve ser salientado é a educação libertadora. Nesta concepção de educação, os alunos são considerados sujeitos que realizam aprendizagens em diferentes situações, as quais enriquecem as atividades escolares. Acredita-se que estas aprendizagens são realizadas à medida que se tornam significativas, ou seja, a partir do momento em que os alunos conseguem estabelecer as relações entre o que foi aprendido e o significado desta aprendizagem no seu cotidiano. Essa educação contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos, capazes de exercer plenamente sua cidadania e de intervir na realidade. De acordo com Freire:

[...] a educação libertadora é fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.³²

A formação do aluno questionador, crítico, inventivo, participativo, solidário, capaz de se apropriar do conhecimento já existente e de reelaborá-lo, só será possível na concepção da Educação Libertadora.

A Educação Libertadora engloba uma prática pedagógica desafiadora, onde o princípio fundamental é o diálogo. Por meio do diálogo, encorajado pelo professor, o educando vai pronunciando sua cultura, desvelando sua realidade e compreendendo-a. À medida que vai compreendendo as relações sociais, percebe a sua responsabilidade como sujeito que pode e deve intervir nessas relações a fim de transformá-las.

A ação dialógica, que se desencadeia na Educação Libertadora, exige comprometimento do educador e dos educandos, porque o ato de ensinar assume outra dimensão. Deixa de ser mecânico, um simples aprendizado dos conhecimentos elaborados ao longo dos anos pela humanidade, passando a ser reflexão do mundo no qual vivem educadores e educandos, valorizando a diversidade social e cultural.

³² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996. p. 62.

O processo de aprendizagem é dotado de intencionalidade, organizado e planejado a partir de um contexto social que pode ser transformado. Essa concepção requer do educador a construção de uma prática docente em permanente reelaboração, pois a Educação Libertadora não pretende ser um projeto acabado, porque inclui as possibilidades e o desafio de vislumbrar os erros e os acertos, os avanços e os retrocessos. Nesta ótica, o educador será um sujeito que, consciente de sua incompletude, propõe-se a ser sempre um aprendiz, na interação com seus alunos, na busca de seu aperfeiçoamento, com leituras e pesquisas.

A opção por uma Educação Libertadora levará a um desejo coletivo e consciente a partir da intencionalidade, onde as posturas interpessoais e pedagógicas serão alteradas em função do ideal a ser construído.

Para o educador libertador, esse conteúdo é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando, daqueles elementos que este tenha recebido de forma desestruturada. Esse conteúdo deve ser buscado na cultura do educando e na consciência que ele tenha da mesma. O momento da busca do conteúdo programático dá início ao processo de diálogo em que se produz a educação libertadora. Essa busca deve investigar o universo temático dos educandos ou o conjunto dos temas geradores do conteúdo. Espera-se, portanto, que esse modelo de educador seja uma pessoa que:

- a) tenha o desejo de aprender, colocando sua prática pedagógica no processo reflexão-ação-reflexão;
- b) pesquise e produza o seu conhecimento e o veja como uma verdade não-absoluta e como algo em permanente reelaboração;
- c) tenha consciência que é um sujeito histórico e acredite na possibilidade de intervenção na realidade, enquanto tarefa e conquista coletiva;
- d) seja comprometida com os ideais de pessoa, sociedade, e educação, que participe dos movimentos sociais e sindicais, na busca da construção dos seus ideais;

- e) acredite na sua profissão, e se encante com ela, valorizando nos seus educandos os saberes que possuem, auxiliando-os a construir a própria emancipação;
- f) seja crítica e coerente na escolha dos conteúdos, priorizando o diálogo e a participação.

Nesta proposta, a transformação do professor em um educador libertador é um processo contínuo onde as características interligam-se e complementam-se. O desejo de mudança da realidade é o início do desenvolvimento do educador libertador, onde projetar significa arriscar-se, ou seja, sair de um estado confortável.

Falar da construção do Projeto Político-Pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas.

Alguns autores que tratam do planejamento pedagógico, como por exemplo, Gadotti³³, expõem simplesmente em **referencial**, mas outros, como Gandin³⁴, distinguem nele três marcos: **situacional**, **doutrinal** e **operativo**.

O **marco referencial** expressa o desejo da comunidade educativa em alcançar um ideal. O marco referencial é formado pelos marcos **situacional**, **doutrinal** e **operativo**.

O **marco situacional** contém a visão global da realidade na qual a escola está inserida. É uma análise dos elementos estruturais da realidade geral que, por consequência, interferem na realidade particular. Não é possível pensar educação, seus problemas, suas necessidades, de forma descontextualizada.

³³ GADOTTI, Moacir. *Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade*, 1994.

³⁴ GANDIN, Danilo. *Projetos educativos institucionais: instrumentos de intervenção para a construção de novas realidades*. (Apresentado no IX Simpósio Catarinense de Administração da Educação), Lajes/SC. Realizado em 6 a 10/10/1997.

O mundo vive um período de rápidas transformações, sejam científicas, tecnológicas e econômicas, as quais refletem na sociedade, afetando o seu comportamento. Desse modo, o sistema educacional também é afetado por essas mudanças. É preciso analisar o marco situacional para perceber as relações que se estabelecem.

O **marco doutrinal** é o referencial teórico que orientará as ações escolares. Engloba a proposta de pessoa, sociedade e educação assumida pela escola.

O **marco operativo**, resumido na sua dimensão pedagógica, contém o ideal de escola, a visão da sala de aula como um espaço democrático e o perfil do educador libertador.

Deve-se levar em conta também as relações democráticas que se estabelecem de forma igualitária, sem autoritarismo, valorizando a diversidade de opiniões, convivendo com as diferenças e respeitando-as, baseadas no diálogo.

Na escola, estas relações permitem às pessoas o direito da expressão, definindo conjuntamente, as normas que orientarão a convivência no grupo. Para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico é importante que a instituição de ensino assim o queira. Esse projeto deve surgir da articulação da ação conjunta de todos os segmentos interessados da comunidade educativa.

Quando sua elaboração for decidida, é necessário que se definam os níveis e as formas de participação da comunidade educativa. Como sugestão, indica-se a participação de todos os professores, a equipe diretiva, a participação dos alunos, pais e funcionários por meio das suas entidades representativas (Grêmios Estudantil, Representantes de Classe, Associação de Pais e Mestres, Escolinhas de Esportes, Clube de Mães, Associação dos Professores e Funcionários, Pastoral da Juventude Estudantil, Grupo de Teatro, Grupo de Ginástica Rítmica, entre outros).

É imprescindível a formação de uma Comissão Coordenadora da Elaboração, Execução e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico, que deverá ter uma visão de conjunto de toda a proposta, incluindo a metodologia a ser aplicada, bem como de

previsão do tempo demandado, destacando-se que a elaboração não deve se estender, e não deve tampouco ser realizada às pressas.

A fase seguinte é a de preparação e de motivação para a construção do Projeto Político-Pedagógico. A necessidade de mudança deve ser sentida por toda a comunidade educativa.

É importante que se façam reflexões, esclarecendo o que é o Projeto Político-Pedagógico, porque deve ser construído, e qual será seu conteúdo. Vasconcelos afirma que:

[...] o projeto deve ser desencadeado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática.³⁵

Uma metodologia sugerida por Vasconcelos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, e muito utilizada nas escolas, é a problematização. O diagnóstico através desse método é a leitura da realidade escolar, que objetiva confrontar a realidade em que se está inserido com a realidade que se deseja alcançar.³⁶

O Projeto Político-Pedagógico deve ser construído após a elaboração do marco referencial, que serve de contraponto à realidade que se tem.

Para a elaboração do diagnóstico, a Comissão Coordenadora do Projeto Político-Pedagógico deve resgatar aspectos relevantes da instituição e elaborar questões que contemplem os aspectos: pedagógico, comunitário e administrativo. As perguntas elaboradas pela Comissão Coordenadora devem ser relevantes e provocativas, proporcionando à Comunidade Educativa se manifestar sobre as questões essenciais da escola.

³⁵ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização*, 1995. p. 148.

³⁶ Idem, *ibidem*.

Esta primeira etapa é realizada de forma individual. Cada membro participante da elaboração do Projeto Político-Pedagógico responde a algumas questões formuladas pela Comissão Coordenadora, como os exemplos descritos a seguir:

- a) Como está a realidade mundial?
- b) Como está a realidade nacional, regional e local?
- c) Que tipo de pessoa melhorará as relações na sociedade?
- d) Que sociedade considera-se a ideal?
- e) Em que tipo de educação acredita-se?
- f) Em que tipo de escola gostaria de estar?

As perguntas não devem ser realizadas todas de uma única vez, para garantir que haja profundidade e tempo para a reflexão de cada aspecto. A Comissão Coordenadora agrupará todas as respostas de cada pergunta em um documento, o qual será devolvido aos participantes.

Além das questões citadas, deve-se levar em conta também: Que situações demonstram que a escola está bem? Que situações demonstram que a escola está mal? Quais são as forças da escola? Quais são as fraquezas da escola? Que aspectos são facilitadores? Quais são as dificuldades que a escola encontra?

Após a aplicação de todas as perguntas do questionário, a Comissão Coordenadora deverá novamente agrupar as respostas, porém englobando os aspectos semelhantes. Para a elaboração da redação final do diagnóstico pode-se usar a metodologia participativa, ou deixá-la a cargo da Comissão.

Segundo Vasconcelos, a partir da elaboração do diagnóstico são identificadas as necessidades prioritárias da escola. Conhecimento e reflexão sobre a proposta

educativa libertadora e a permanente formação do corpo docente como um crescimento no processo de reflexão-ação-reflexão, visando a superação da dicotomia dizer-fazer.³⁷

Na seqüência a programação é a proposta de ações que busca aproximar as definições contidas no marco operativo ao diagnóstico. É fundamental que estejam integradas às demais partes do projeto, com proposições exeqüíveis e de forma coerente.

Vasconcelos afirma que: “[...] a Programação pode se conscientizar através de quatro formas diferentes de organização da prática: ações concretas; linhas de ação; atividades permanentes e normas”.³⁸

As ações concretas são aquelas que se esgotam ao serem executadas. Devem conter uma proposta e sua finalidade. As linhas de ação são os princípios que nortearão as atitudes escolares. As atividades permanentes são aquelas que fazem parte da rotina escolar, que se repetem com freqüência, como por exemplo, as reuniões pedagógicas. As normas são preceitos que têm um caráter de obrigatoriedade e de sentido restrito, e devem ser cumpridas por um determinado grupo de pessoas em uma situação concreta.

A programação também pode ser elaborada de uma forma menos classificatória. A partir do estabelecimento das necessidades são construídas propostas de ação, que devem conter sua finalidade e forma de implementação.

Neste contexto, observa-se a necessidade de realizar um Projeto Político-Pedagógico voltado para resgatar, no educador, a vontade e o compromisso de repensar e incluir, em sua rotina diária, o ato de planejar, ao mesmo tempo que se discute o papel da escola e a necessidade de sua mudança. Concebido dessa maneira, poderá ser denominado Projeto Político-Pedagógico, configurado como um processo oriundo de uma gestão participativa e legitimado pela vontade e pelo

³⁷ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização*, 1995.

³⁸ Idem, p. 163.

compromisso de cada um. Tal processo é vislumbrado como a oportunidade de se repensar todo o fazer da escola e dos seus membros. Tendo em vista reforçar esta idéia, no item a seguir são demonstradas a função e a importância do Projeto Político-Pedagógico nos currículos das escolas.

1.3 FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA CURRICULAR

O Projeto Político-Pedagógico não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às diferentes instâncias da esfera educativa, ou às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Apesar dos pressupostos neoliberais que influem na escola, um novo pensar vem sendo difundido, postulando que a escola é o espaço, embora não seja o único, especialmente fecundo, onde se formam cidadãos.

É esta a escola que se deseja. Um ambiente onde sejam valorizados os saberes dos alunos, e se saiba intervir e construir a superação de visões parciais, distorcidas da realidade, refletindo sobre preconceitos e mitos, considerando que o conhecimento é um processo contínuo.

Se na escola convencional os alunos acatam as normas ou então são excluídos, nesta escola que acredita que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”³⁹, a participação na construção de princípios de convivência é prioritária. A interação, as relações democráticas e a ação dialógica são práticas indissociáveis do processo educativo.

A escola é concebida como um lugar de alegria, movimento, envolvimento, onde há prazer tanto dos alunos quanto dos professores na realização da aprendizagem; onde a vida e a escola não se separam, mas sim, se complementam

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*, 1994. p. 47.

e se entrelaçam. A formação dos professores nesta visão de escola, passa a ser parte do cotidiano, utilizando todos os espaços possíveis para reflexões e estudos, realizados de forma crítica e dialógica, com o objetivo de qualificar as ações implementadas.

Vale, por isso, analisar alguns pressupostos apresentados por Candeias, no texto: “*Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas que explicitam estas tendências*”⁴⁰.

Na questão curricular tem-se o reforço das matérias instrucionais básicas, ou seja, prioriza-se a leitura, a escrita e a matemática, em detrimento das disciplinas humanas e políticas, evitando a possibilidade de análise ideológica e o desenvolvimento do pensamento autônomo, revelando a opção por uma educação que gera a subordinação.

Subordinados no emprego, mais eficientes, mas subordinados na sociedade, enfim, pessoas de quem se espera que saibam acatar e cumprir ordens, e não pessoas de quem se espera que tenham a imaginação de criar, de inventar, de propor, e neste sentido as recomendações, as práticas e as intenções neoliberais são muito mais coerentes com seus objetivos.⁴¹

O segundo pressuposto, relativo ao currículo, é o reforço das relações entre a educação e as necessidades econômicas do país, ênfase nas línguas estrangeiras, deixando claro que a escola deve suprir as necessidades criadas pelo mercado.

No que concerne à autonomia das escolas, Candeias destaca, como pressuposto, a alteração das relações de poder, isto é, entre os pais, os professores e o Estado, centrados às decisões em nível de escola e não mais no sistema educativo, permitem o distanciamento do Estado, no que concerne aos deveres deste.

Com o afastamento do Estado, as escolas passam a se auto-gerenciar, e há uma fragmentação na definição da política educacional, perdendo-se a dimensão do todo, ou seja, rompe-se a possibilidade de mudança na Educação, passa-se a

⁴⁰ CANDEIAS, Antônio. *Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas*. Educação e Realidade, v. 20, n.1, Porto Alegre, 1993, p. 167.

⁴¹ Idem, ibidem.

pensar em mudanças restritas, cada escola adequando-se à camada social atendida por ela. Essa fragmentação gera competição entre as instituições educacionais, as quais buscam comprovar, constantemente, sua eficiência.

A busca pela eficiência é marcada pela ênfase de resultados quantitativos, obtidos nos testes de aferição promovidos pelo Estado.

Essa forma de pensar a Educação acaba por gerar as *boas* e as *más* escolas, as quais irão colocar no mercado os futuros trabalhadores *mais* ou *menos* qualificados, portanto, a escola passa a ofertar mão-de-obra às empresas, em detrimento de formar cidadãos. No entender de Candeias:

A idéia de que o aluno é o consumidor da educação e de que as escolas devem competir no mercado está sendo posta em prática em Maringá, no interior do Paraná. Com apoio da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, a prefeitura de Maringá implantou a idéia dos 'cupons', de Milton Friedman. Em vez de o Estado financiar diretamente a educação, passou a dar bônus aos pais dos alunos, isto é, uma quantia de dinheiro suficiente para que eles, vistos como consumidores, matriculem seus filhos numa escola do seu agrado. Os neoliberais acreditam que assim as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade de ensino.⁴²

Numa análise desvinculada do contexto, os elementos apresentados podem parecer avanços no atual quadro educacional, porém, estes elementos atendem à lógica do sistema capitalista, em que o mercado regula as relações econômicas e dimensiona as relações sociais.

Diante da diversidade e da complexa realidade vivida, é preciso que o modelo educacional seja repensado, não em função das necessidades do mercado, mas diante da opção pela formação de cidadãos. A partir do questionamento *que tipo de aluno desejo formar?* é possível delinear a proposta de prática educativa a ser assumida.

⁴² CANDEIAS, Antônio. *Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas*. Educação e Realidade, 1993. p. 167.

Não é possível admitir que o Projeto Político-Pedagógico só atinja seus objetivos a longo prazo, projetando mudanças para um futuro longínquo. Sua importância está relacionada ao aspecto em que o cidadão da atualidade receba formação adequada, para que, pouco a pouco, tenha entendimento da realidade social, vivencie sua cidadania e empreenda ações de mudança.

Construir uma nova sociedade com pessoas críticas pode ser utópico se as práticas tradicionais, já cristalizadas nos educadores, não forem repensadas.

Os professores devem reconstruir suas concepções, mas não de forma meramente teórica, para que constem no Projeto Político-Pedagógico. Esta reconstrução deve permear o fazer pedagógico, revelando uma articulação no pensar e no agir. Certamente, esta é a tarefa mais exigente do processo, ou seja, a coerência entre a prática do professor e o referencial teórico que ele ajudou a construir.

Entretanto, a atuação dos educadores em sala de aula merece uma análise detalhada, uma vez que é neste espaço que acontece, de forma mais imediata, o processo educativo. E é neste espaço plural, que as relações democráticas precisam ser construídas.

As relações democráticas não significam permissividade, nem perda de autoridade do professor. Ao contrário, este nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Conforme Freire, “Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes”⁴³.

As relações democráticas sedimentam-se no respeito mútuo, no desempenho ético da autoridade do professor, e no processo reflexão-ação-reflexão.

Em um espaço onde o aluno se sente acolhido e ouvido, ele aprende a valorizar o diálogo e, por decorrência, estabelece uma relação dialógica.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996. p. 75.

Na relação dialógica é quebrado o monopólio da pergunta, detido pelo professor; à medida que o professor provoca a curiosidade dos alunos, valoriza e prioriza suas perguntas e possibilita que eles descubram o poder de questionar. De fato, esta não é tarefa instantânea, e embora gradual, é desencadeadora da construção da autonomia.

Cabe ao professor, consciente também de sua incompletude, estar em formação permanente, aprendendo a cada dia. Um professor disposto a aprender, percebe em seus alunos, sujeitos também capazes de aprender; não os discrimina, valoriza seus conhecimentos empíricos e culturais, enaltece suas potencialidades e os desafia a estabelecerem uma nova relação com o conhecimento, ressignificando-o, como expõe Vasconcelos: “ensinar e aprender, não é repetir, mas é recriar e projetar, em situação dialógica, a si mesmos e aos seus mundos”.⁴⁴

Utilizando-se a metodologia da problematização, essa relação dialógica é desencadeada. Essa metodologia consiste em questionar os alunos sobre a representação para si e para os outros, do tema estudado. Através do diálogo questionador, o professor chamará a atenção para as afirmações menos refletidas ou que denotem preconceito, por meio das seguintes perguntas: Por quê? Como? De que forma o aluno construiu esse pensamento?

Para utilizar essa metodologia, o professor passa a ter conhecimentos gerais e específicos dos temas abordados, bem como a compreender as suas relações com o contexto e com outros temas, e consegue por meio da problematização – com segurança – desafiar os alunos a construírem conjuntamente a aula.

O professor passa a agir como um mediador na construção do conhecimento, partindo do que os alunos já tenham aprendido – na escola e fora dela – e auxiliando-os no seu aprofundamento e na sua reelaboração.

Portanto, o professor parte do nível em que seus alunos se encontram e não daquele que julga que eles deveriam estar, valorizando a interação em sala de aula.

⁴⁴ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994. p. 85.

Esta concepção de aprendizagem implica, inevitavelmente, na mudança do paradigma de avaliação que o professor irá aplicar, deixando de ser uma simples atribuição de notas ou conceitos, para ser um diagnóstico do desenvolvimento dos alunos, com os objetivos de reorientar a prática pedagógica e auxiliá-los na superação de suas dificuldades.

A finalidade da avaliação é garantir a construção do conhecimento e a realização de aprendizagens, de acordo com a concepção de pessoa, que se encontra expressa no Projeto Político-Pedagógico da instituição na qual trabalha. Nesta forma de conceber a avaliação, a ênfase dada à atribuição de notas é substituída pela valorização do aluno, enquanto sujeito que aprende e constrói sua autonomia; e do professor, enquanto sujeito que reelabora sua prática.

Quando a sala de aula adquire a dimensão de um espaço interativo de sujeitos que aprendem, que estabelecem relações de colaboração e solidariedade, a efetivação do Projeto Político-Pedagógico se torna real, qualificando o viver e superando o fracasso escolar.

No que diz respeito aos aspectos conceituais e operacionais, de acordo com Gandin:

[...] geralmente quem fala projeto educativo, projeto político-pedagógico, ou proposta pedagógica quer dizer plano global. Mas nem sempre é assim: algumas vezes essas expressões querem indicar apenas a primeira parte de um plano, aquela parte em que a instituição apresenta sua utopia, seu horizonte, seus ideais a respeito de si mesmo e da sociedade que pretende ajudar a construir.⁴⁵

Por isso, não basta às instituições escolares proporem um *projeto educativo*, atendo-se à *filosofia* institucional, porque mesmo que essa filosofia esteja adequada às necessidades atuais e seja capaz de gerar ação, poderá não ser implementada enquanto existir ações pedagógicas que possam intervir na realidade em questão.

⁴⁵ GANDIN, Danilo. *Projetos educativos institucionais: instrumentos de intervenção para a construção de novas realidades*. 1997. p. 2.

[...] qualquer instituição, para contribuir significativamente para aquilo que se propõe, precisa ter clareza e bom desempenho em duas dimensões: a) na riqueza e adequação das idéias que maneja e b) nos instrumentos apropriados para transformar essas idéias em prática. Ora, tanto o que se chama 'projeto educativo' como o que se denomina 'plano global' são instrumentos para transformar idéias em ação.⁴⁶

Para ocorrer a eficácia, isto é, para as pessoas contribuírem para a construção da realidade que sonham – uma sociedade mais justa, mais democrática:

[...] é preciso que tenhamos clareza, pessoal e institucional, sobre três coisas: a) além de idéias, da paixão, do amor, do esforço, precisamos de instrumentos aptos; b) os instrumentos segundo sua natureza e seu modo de ação, têm mais ou menos valor e força; c) conforme aquilo que é missão da instituição, isto é, conforme aquilo para o qual ela existe, são aconselhados instrumentos diferentes.⁴⁷

O processo de planejamento é a dinâmica operacional que deve garantir o momento da tomada de decisão e da sua formalização, como também garantir os momentos de implementação e de avaliação das decisões tomadas no coletivo.

Em suma, pode-se afirmar que o fato de se ter um Projeto Político Pedagógico não garante, por si só, as mudanças necessárias no contexto escolar. Para tanto, é necessário que se tome o Projeto Político-Pedagógico como um planejamento revestido de flexibilidade e de dinamicidade, tendo como foco principal o resgate da cidadania e da autonomia, não apenas por parte dos alunos, mas também, dos professores e da comunidade como um todo.

No próximo capítulo busca-se realizar uma análise das contribuições de Antonio Gramsci, fundamentados em sua obra “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, à educação e à escola.

⁴⁶ GANDIN, Danilo. *Projetos educativos institucionais: instrumentos de intervenção para a construção de novas realidades*. 1997. p. 2 Idem, ibidem.

⁴⁷ Idem, ibidem.

CAPÍTULO 2 - ANTONIO GRAMSCI E A EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta uma análise das contribuições de Antonio Gramsci; realizada por meio da leitura da obra “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*” e sua contribuição à educação e à escola. A escolha foi motivada pela sua contribuição à educação, pois Antonio Gramsci preocupava-se em formar intelectuais comprometidos com a transformação da sociedade, não sendo meros intelectuais que reforçavam a classe dominante aqui referenciada como capitalista. Foi relevante também sua contribuição na organização da escola e da cultura; seu pensamento e sua relação com a educação no século XXI, bem como a filosofia da práxis relacionada à política e à cultura.

Além disso, torna-se relevante demonstrar, no presente capítulo a trajetória de Antonio Gramsci, pois, ele foi um formulador de idéias e teorias sobre política e sistemas educacionais, os quais transportou para o papel de forma didática, questionadora e ao mesmo tempo opositora, tornando os seus escritos uma fonte preciosa de informações sobre assuntos que levaram diretamente ao debate político-teórico dos sistemas socialistas e métodos para a educação e formação cultural de um povo.

Para melhor compreensão deste estudo, o presente capítulo traz uma análise das contribuições de Antonio Gramsci para a educação, em seguida – tendo como fundamento bibliográfico a obra “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*” – observa-se a contribuição da mesma para a educação e para a escola e, por fim, retrata-se a filosofia da práxis relacionada à política e à cultura.

2.1 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI

Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Ales, na Ilha de Sardenha, Itália. Era filho de família pobre e numerosa, criança de saúde precária, vítima de doença grave aos dois anos, o que prejudicou de forma definitiva o seu físico geral. Aos 21 anos estudou Letras em Turim, onde trabalhou como jornalista em publicações de oposição ao governo. Militou em comissões de fábrica e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano. Em 1926 foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini. Foi condenado a vinte anos de prisão, cumprindo apenas dez anos, vindo a falecer em 1937, numa clínica em Roma.

As principais obras de Antonio Gramsci podem ser divididas em quatro períodos. Apresenta-se, a seguir, uma síntese desses períodos:

1. **Primeiro Período: Escritos durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918):** esta primeira etapa é composta pelas seguintes obras: *Cronache Torinesi* (1913-1917) (C.T.) em 1982, 898 páginas; *La Città Futura* (1917-1918) (C.F.), em 1982, 1.017 páginas e *Il Nostro Marx* (1918-1919) (N.M.), em 1984, 734 páginas; escritos editados por Giulio Einaudi Editora, em Turin.
2. **Segundo Período: Escritos do Pós-Guerra (1919-1920):** composto pela obra *L'Ordine Nuovo* (1919-1920), editada por Giulio Einaudi Editora, em Turin, em 1987, com 894 páginas.
3. **Terceiro Período: Escritos durante a ascensão do fascismo (1921-1926):** – Composto pelas obras: *Socialismo e Fascismo* (1921-1922) (S.F.), em 1966, 565 páginas e *La Construzione del Partito Comunista* (1923-1926) (C.P.C.), em 1971, 556 páginas; todas editadas por Giulio Einaudi Editora, em Turin.
4. **Quarto Período: Escritos do Cárcere (1926-1937):** composto pelas obras escritas no cárcere, entre elas: *Quaderni del Cárcere*, obra em quatro volumes (C.), Edição crítica do Instituto Gramsci, dirigida por

Valentino Gerratana, em 1975, 3.369 páginas; *Lettere del Cárcere* (c.), em 1965, 989 páginas. Tais escritos também editados por Giulio Einaudi Editora, em Turim.

Como se pode observar, as idéias de Gramsci penetraram nas áreas das Ciências Humanas: da Psicologia à Sociologia, da Filosofia à Educação e da História ao Serviço Social. É notório que, em cada uma dessas áreas, a sua presença assumiu proporções diferentes e as mais diversas interpretações. No que se refere especificamente à pesquisa em educação muitas teses e dissertações fazem referência a Gramsci. Nesse sentido, Nosella afirma que “na década de oitenta um terço das dissertações e teses da área acadêmico-educacional faz referência ao nome e às idéias de Gramsci”⁴⁸.

Segundo Nosella:

[...] em certos textos Gramsci afirmava que para o trabalhador era preciso uma escola que ensinasse a ser livre, ou que a escola devia ser escola e a fábrica devia ser fábrica, ironizando certas “conexões” artificiosas ou grotescas entre as duas... [...] ou criticava o ensino politécnico e o tecnológico por estarem centrados no instrumento de trabalho (empiricamente entendido) e não como momento histórico do homem em busca de sua libertação. [...] Gramsci falava de trabalho industrial como princípio pedagógico entendendo-o como momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal; mas a articulação do trabalho como liberdade não aparecia nas interpretações mais difundidas entre os educadores que debatiam essa problemática.⁴⁹

Gobetti apud Nosella assim personifica Gramsci:

Parece ter vindo do campo para esquecer suas tradições, para substituir a hereditariedade doentia do anacronismo sardo com um esforço fechado e inexorável [...]. Traz na pessoa física a marca desta renúncia à vida dos campos e a sobreposição quase violenta de um programa construído e renovado pela força do desespero, pela necessidade espiritual de quem rejeitou e renegou a inocência nativa.⁵⁰

Nosella, em sua obra “*A escola de Gramsci*”, apresenta também uma breve biografia de Gramsci, a qual, leva à compreensão de suas narrativas, e o porquê a

⁴⁸ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. p. 4.

⁴⁹ Idem, ibidem.

⁵⁰ Idem, p. 103.

Ilha de Sardenha influenciou a literatura de Gramsci, revelando preocupações e sentimentos de revolta que se fazem sentir plenamente nos artigos escritos em jornais da época, durante a militância política de Gramsci, e que são marcadamente, percebidos em seus últimos escritos, ou seja, na obra “*Cartas do Cárcere*”.

Ele mesmo se define no cárcere, talvez com demasiada severidade, um (triplo e quádruplo provincial). Não se trata como é fácil de perceber, de uma marca bucólica ou romântica, que o seduza em direção aos idílios do campo e do trabalho simples e arcaico; ao contrário, trata-se de uma marca quase traumática que o lança cada vez mais para a negação desse tipo de vida sofrida em direção à valorização da vida urbana e do trabalho industrial. Gramsci passou seus primeiros 20 anos de vida nesse “nordeste italiano”, sofrido. Seu pai, funcionário público, provia à família um nível econômico médio. Quando Antonio Gramsci tinha 7 anos, o pai foi suspenso do emprego por causa de uma irregularidade administrativa, e conseqüentemente as condições econômicas da família ficaram mais difíceis. Antonio freqüentou uma pré-escola dirigida por freiras e uma escola primária pública. Suspende os estudos (estudando em casa) e retoma o ginásio dois anos depois. [...] Cursa o colegial freqüentando os ambientes socialistas e manifesta profundos sentimentos de revolta contra os ricos e de orgulho regionalista. Em 1910, publica no normal local “A União Sarda” seu primeiro artigo. Lê muito e começa “por curiosidade intelectual” sua primeira leitura de Marx. Durante as férias trabalha como contador e dá aulas particulares. Em 1911, consegue a licença colegial, ganha uma bolsa de estudos e parte para a Universidade Estatal de Turim, onde ingressa na Faculdade de Letras. Se os vinte anos de vida na Sardenha carregaram o jovem Gramsci de revolta e regionalismo, a superação dessa fase coincidiu com a sua chegada em Turim, onde descobriu a classe operária de uma grande cidade industrial cuja função revolucionária foi por Gramsci logo percebida: “*O proletariado turinês tornou-se assim*”, escreveu em 1920. “*O dirigente espiritual das massas operárias italianas que possuem vínculo com essa cidade através de muitas ligações: parentes, tradição, história e ligações espirituais, pois o ideal para todo o operário italiano é poder trabalhar em Turim*”.⁵¹

Como se vê, é fato que, para Gramsci, a formação do sujeito é tida como uma função estratégica da política, como parte da implementação do projeto de uma classe na expectativa de se fazer hegemônica, tendo como perspectiva criar formas mais avançadas de civilidade.

Tendo em vista os argumentos supracitados, tornou-se atraente demonstrar, no item a seguir, a obra “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*” e sua contribuição à educação e à escola, visando apresentar um conhecimento mais próximo das teorias de Antonio Gramsci.

⁵¹ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*, 1992. p. 9.

2.2 A OBRA “OS INTELLECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA” E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA

A primeira questão colocada por Gramsci é se os intelectuais são grupos diferenciados de pessoas ou se cada grupo social tem seus intelectuais especiais.

Em nota, Gramsci responde que cada grupo social cria para si um tipo especial de intelectuais afinados com os interesses daquele grupo – tanto no que compete à filosofia, economia, política, técnica e outros, o que leva à formação de uma cultura diferenciada. Ou seja, cada grupo segue uma linha de pensamento, tem suas próprias filosofias, técnicas e tendências sociais e políticas.

Deve-se notar o fato de que o empresário representa uma elaboração no social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe. [...] Cada grupo social “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompido nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.⁵²

Gramsci então aponta como sendo os eclesiásticos a categoria mais proeminente de intelectuais e que esses monopolizaram durante muito tempo os serviços mais importantes nas comunidades sociais e dos quais o homem não pode prescindir, tais como: ideologia religiosa, filosofia e ciências da época. Como fizeram isto? Chamando a si a administração de escolas, pelo domínio do conhecimento, da cultura, imposição de moral conforme a visão deles, de justiça social e preceitos de beneficência apenas através de sua visão unilateral. Pelo domínio destas atividades tão essenciais à própria existência humana, a igreja e os teólogos estiveram sempre à frente no domínio das massas circundantes.

A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos não foi exercido sem luta e sem limitações; e nasceram, conseqüentemente, em várias formas (que devem ser pesquisadas e estudadas concretamente), outras categorias, favorecidas e ampliadas à medida em que se reforçava o poder central do monarca, até chegar ao absolutismo. (Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc.), e também cientistas, teóricos, filósofos não-eclesiásticos, etc.⁵³

Gramsci questiona: Quais são os limites *máximos* do conceito de *intelectual*? Seria possível uma forma igualitária de classificação de todos os intelectuais dos mais diversos agrupamentos sociais? Ainda, segundo Gramsci, a intelectualidade não pode ser apontada de maneira simplista ou abstrata. Todo ser humano, independente da atividade profissional que exerce, utiliza o seu intelecto para agir, criar e produzir, mesmo quando este trabalho é essencialmente braçal.

[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, Isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. [...] Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. [...] Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual: por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* i *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.⁵⁴

A partir deste raciocínio Gramsci quer levar à compreensão de que todo homem participa de uma forma ou de outra das modificações do mundo real e da criação de novos modos de vida, implantação de novas crenças, e participa ativamente das atividades políticas e religiosas de sua comunidade. Isto, porque o

⁵² GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 4-5.

⁵³ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 5.

⁵⁴ Idem, p. 7.

homem pensa e tem um intelecto. Este intelecto regula conforme o meio em que ele vive, pela educação que recebe e pelo que vê e sente à sua volta. O homem pensa e se pensa; ele, homem, age e modifica o meio, e modifica o meio por intermédio de seu intelecto que conduz suas ações visíveis, e estas ações, assim como toda ação humana, estão diretamente relacionadas a um conhecimento prévio adquirido, e podem ser boas ou más, dependendo da formação moral e religiosa que recebeu e principalmente da sua sensibilidade – isto se chama formação cultural. O homem é a expressão pura do meio em que vive e da comunidade em que participa.

Este aprendizado, que se retira dos breves ensinamentos de Gramsci, pode ser levado para o mundo da educação – se o homem pensa, e através de seu pensamento modifica o seu meio – e se o que o homem pensa é produto da educação e da formação que recebeu ao longo de sua vida – pode-se então, daí se depreender que a formação da criança e do adolescente é primordial para que, no futuro, o mundo tenha pessoas não só de talento, mas também de formação moral elevada, e assim, passem a modificar o ambiente em que vivem.

Gramsci expõe as funções da escola:

A **escola** é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização; quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus”, “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos, que construam máquinas mais precisas. Do mesmo modo acontece na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível de difusão de instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número.⁵⁵

Já a diversa distribuição dos tipos de escola no território “econômico” e as diferentes aspirações de cada categoria das camadas sociais dão forma à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual.

⁵⁵ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 09-10.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. [...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: e o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que corresponde a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de “domínio direito” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.⁵⁶

Gramsci expressa ainda que, existem intelectuais do tipo urbano e do tipo rural:

Os intelectuais do tipo urbano cresceram juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada a dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o autêntico estado-maior industrial. Os intelectuais do tipo rural são, em sua maior parte “tradicionais”, isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista; esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliões, etc) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política [...].⁵⁷

A diversidade da formação do intelectual se evidencia também no padrão de vida econômico e social, servindo em parte como motivação para que o intelectual rural tenha a aspiração de melhorar sua condição social usando o intelectual urbano como modelo social, às vezes, inconscientemente.

A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece ser contraditória: ele admira a posição social do intelectual e do funcionário público, em geral, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração mistura-se instintivamente com elementos de inveja e de raiva apaixonada. [...] todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende. O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectual como categoria tradicional; distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas.⁵⁸

⁵⁶ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 10-11

⁵⁷ Idem, p. 12.

⁵⁸ Idem, p. 13.

Gramsci discorre também sobre a relação entre o partido político e os intelectuais:

O que é que o partido político se torna em relação ao problema dos intelectuais? [...] 1) para alguns grupos sociais, o partido político não é senão o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos (que se formam assim, e não podem deixar de se formar, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado) diretamente no campo político e filosófico, e já não mais no campo da técnica produtiva; o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo [...].⁵⁹

Esta atuação nos partidos políticos, passa de uma atitude individualizada ou de uma identificação idealista para uma real consciência da situação econômica e social, e uma busca de transformação da vida dos simplórios, transformando-se em um ato coletivo que busca atingir uma totalidade social. E como ato concreto, mais que uma participação política, torna-se um ato educativo, onde atuando concretamente, educando-se e libertando-se, reeduca e liberta todo o coletivo social.

Aliás, pode-se dizer que, no seu âmbito, o partido político desempenha sua função muito mais completa e organicamente do que, num âmbito mais vasto, o Estado desempenha a sua: um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que não ocorre através de participação na vida estatal senão mediocrementemente ou mesmo nunca.⁶⁰

Ao longo de sua obra, Gramsci faz uma análise dos tipos de intelectuais existentes em diversos países do mundo e tece considerações.

Para este estudo, acredita-se ser desnecessária a citação de uma a uma destas considerações gerais de Gramsci, pois o que interessa mesmo é o estudo de suas teorias sobre cultura em relação ao ambiente Brasil.

⁵⁹ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 14.

⁶⁰ Idem, *ibidem*.

Entretanto, não foi possível encontrar uma análise direta de Gramsci em relação ao Brasil, mas sim, um apanhado geral das situações políticas e sociais vividas na América Latina em geral – sendo que ele aponta que ainda sobrevive nestas regiões os regimes políticos importados dos países colonizadores, Espanha e Portugal, e muito da dominação do clero, dos jesuítas e também um militarismo sempre incipiente.

Esta falta de análise de Gramsci sobre o Brasil, em particular, pode ser considerada, não como um descaso, mas sim, porque o Brasil de seu tempo, 1914 a 1935, era, de fato, um país de bases coloniais, ainda sem infra-estrutura própria. Entretanto, o Brasil amadureceu politicamente, criou seus próprios partidos políticos, suas escolas, seus métodos de ensino, as escolas se multiplicaram, e assim, o país passou a caminhar para a maturidade e independência política e cultural por meio de um povo que cria suas próprias idéias e costumes.

Para finalidades deste estudo trabalho/projeto, as teorias de Gramsci devem ser estudadas a partir de suas idéias quanto às metodologias de educação e formação de crianças, adolescentes, e mesmo adultos, ou seja, como formar uma sociedade sadia, em busca de seus próprios caminhos e da sua riqueza intelectual – a qual, leva também ao aumento da produtividade e da liberdade individual. No próximo subitem busca-se expor sobre a organização da escola e da cultura fundamentada na teoria de Antonio Gramsci.

2.2.1 A Organização da Escola e da Cultura

Neste item, pretende-se analisar e avaliar como a organização da escola influencia a cultura geral de um povo e como a cultura influencia a escola.

No mundo moderno, com uma rapidez cada vez maior, se exige especializações profissionais, e se subdivide o grupo em subgrupos de especialistas. Por outro lado, a sociedade também muda e modificam-se os costumes e as exigências.

A educação da criança, que antes era realizada pelos pais e familiares até que ela chegasse à pré-escola, atualmente, é delegada às escolas que se dizem especializadas, devido às circunstâncias e necessidades cada vez mais crescentes, que obrigam tanto o pai quanto a mãe a trabalhar fora.

E aqui fica a questão: Estarão as escolas e seu corpo docente, de fato, preparados, especializados para educar crianças originárias de diversos lares, com graus totalmente diferentes? Estarão preparadas as escolas? Estarão preparados os pais? E as crianças, como sentem esta ausência da educação realizada no calor de um lar, no aconchego de um abraço, no olhar cúmplice de uma mãe, na divisão de problemas com um grupo mais íntimo e aconchegante? Será possível criar uma estrutura escolar capaz de suprir a criança em todos os graus de formação que ela necessita – intelectual e afetiva? Basta um escalonamento de disciplinas e métodos científicos?

Como educar, na atualidade, as crianças? Como educar, nos dias atuais, o adulto? Como formar uma cultura sadia, num mundo confuso e traumático? Como infundir princípios morais, religiosos, políticos, e como ensinar estas crianças a pensar, a se tornarem lúdicas para aprender por meio do brincar, e a tomarem consciência do mundo real? Têm-se, como exemplos, a televisão, o rádio, as revistas, os jornais, os parquinhos, os clubes sociais, que podem ser considerados como uma cultura fria e impassível.

E aí está a questão: Como educar na atualidade? Qual a melhor estrutura de uma escola para que se possa estar organizada e equipada tanto material quanto intelectualmente e, até afetivamente, para dar às crianças da atualidade um ambiente saudável, onde elas possam crescer sentindo-se plenamente satisfeitas?

Gramsci inicia o capítulo “*A Organização da Escola e da Cultura*” com algumas frases muito adequadas ao questionamento citado anteriormente:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam

nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional e antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orienta na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante precisa individualização. [...] A divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provoca uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio de orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. [...] A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanistas, formativas, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.⁶¹

É relevante observar que a cultura, para Gramsci, é composta de múltiplas ambiências como a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho, ou seja, a cultura é formada pelas diversas classes sociais que produzem parâmetros culturais de formação do indivíduo em sociedade. Tendo em vista manter-se nos limites da coerência com o pensamento de Gramsci, no referencial teórico, busca-se demonstrar a sua relação com a educação na atualidade, tendo em vista que a identifica como um instrumento promotor da elevação do nível cultural das massas de menor poder aquisitivo, é o que trata o próximo subitem.

2.2.2 O Pensamento de Antonio Gramsci e sua Relação com a Educação no Século XXI

O paradigma da revolução como processo, inspirado em Gramsci, ampara-se na continuidade orgânica de rupturas parciais que favoreçam reformas radicais na ordem vigente. Um reformismo, convém sublinhar, que se obstine em extirpar as

⁶¹ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 14.

agudas desigualdades e injustiças inerentes ao atual ciclo de reprodução planetária da hegemonia do capital.

A interferência cada vez maior, das forças renovadoras da sociedade civil, na execução de uma política conseqüente de reivindicações e avanços sociais torna-se, assim, pré-requisito para se vislumbrar uma progressiva inversão na correlação de forças, capaz de deslocar a burguesia como classe hegemônica e substituí-la pelo conjunto dos trabalhadores.

O conceito gramsciano de hegemonia se contrapõe, em sua obra “*Cadernos do Cárcere*”, à idéia de *dominação*. Somente numa fase tosca e primitiva é que se pode pensar numa nova formação econômica e social como dominação de uma parte da sociedade sobre outra. Na realidade, o que estabelece uma hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção. Gramsci fornece uma série de exemplos históricos, em particular o da hegemonia dos moderados na França do século XIX ou na Itália.

Não haveria organização do poder moderado somente com o uso da força. É um complexo de atividades culturais e ideológicas – das quais são protagonistas os intelectuais – que organiza o consenso e permite o desenvolvimento da direção moderada.

Esse acolhimento do conceito de hegemonia provém de uma interpretação bem precisa do pensamento de Karl Marx. Gramsci sublinha, em várias ocasiões, que somente uma leitura esquemática pode levar a crer que aquilo que Marx define como superestruturas tenha uma relação de dependência mecânica com as estruturas.

Portanto, o fato de que Marx fale das superestruturas como *aparências* deve ser visto como conseqüência da necessidade de divulgação, como uma forma de discurso *metafórico* feito em função de um diálogo e de uma compreensão de massa da nova análise da sociedade. Com a palavra *aparência*, Marx quer indicar – conforme Gramsci – a *historicidade* das *superestruturas* ético-políticas, culturais e

ideológicas, em oposição às concepções dogmáticas que tendem a considerá-las como absolutas.⁶²

É precisamente a idéia de hegemonia, assim entendida, que distingue radicalmente Gramsci de toda a forma de mecanicismo na interpretação do decurso histórico e de qualquer visão redutiva ou autoritária da função das velhas ou novas classes dirigentes. Se essas perdem a hegemonia cultural, ideológica ou moral, deixam de ser dirigentes e passam a exercer uma dominação destinada à decadência e ao colapso. Deste modo, Gramsci afasta-se de qualquer concepção de tipo tirânico da expressão *ditadura do proletariado*.

O conceito de hegemonia em Gramsci – e a peculiar leitura de Marx e de Lênin que tal conceito implica – distinguem-se radicalmente das interpretações destes autores que então se afirmavam na Terceira Internacional. Tem sido freqüentemente apresentada uma leitura distorcida do conceito de hegemonia, com finalidades de polêmica política. O conceito de hegemonia foi freqüentemente combatido como se pretendesse expressar a idéia de uma ditadura de partido. Mas essa visão não corresponde de nenhum modo à tese gramsciana: ao contrário, nega e contradiz esta tese.

Ora, na obra de Gramsci, particularmente no seu conceito de hegemonia, pode-se perceber uma assimilação do que há de mais válido e lúcido nas reflexões de Rousseau e de Hegel; mas, ao mesmo tempo, podem-se também registrar fecundas indicações sobre o modo como superar os limites e aporias desses dois notáveis filósofos. Por um lado, Gramsci recolhe de Hegel (e naturalmente de Marx que, por sua vez, também bebe na fonte hegeliana) a idéia de que as vontades são determinadas no nível dos interesses materiais e econômicos; e dele recolhe ainda a afirmação de que essas vontades passam objetivamente por um processo de universalização que leva à formação de sujeitos coletivos (as *corporações* hegelianas se tornam, em Gramsci, os *aparelhos privados de hegemonia*).

⁶² GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978.

Tais sujeitos são movidos por uma vontade cada vez mais universal (ou, na terminologia gramsciana, eles superam a afirmação de interesses meramente *econômico-corporativos* e se orientam no sentido de uma consciência *ético-política*).

Esse movimento de superação, ao qual Gramsci deu o sugestivo nome de *catarse* é precisamente o que configura uma relação de hegemonia.

Alguns conceitos criados ou valorizados por Gramsci, na atualidade, são de uso corrente em várias partes do mundo. Um deles é o conceito de cidadania. Foi ele quem trouxe à discussão pedagógica, a conquista da cidadania como um objetivo da escola. Ela deveria ser orientada para o que o pensador denominou de elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

Hegemonia significa, para Gramsci, a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza por dois elementos: **força** e **consenso**. A **força** é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar.

O **consenso** diz respeito sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Segundo Gramsci, "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", isto é, de aprendizado.⁶³

A hegemonia é obtida, segundo Gramsci, por meio de uma luta "de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política".⁶⁴ Ou seja, é necessário primeiro conquistar as mentes, depois o poder. Isso nada tem a ver com propaganda ou manipulação ideológica.

⁶³ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 16.

⁶⁴ Idem, p. 17.

Para Gramsci, a função do intelectual (e da escola) é mediar uma tomada de consciência (do aluno, por exemplo) que passa pelo auto-conhecimento individual e implica reconhecer, nas palavras do pensador, "o próprio valor histórico". "Não se trata de um doutrinamento abstrato", afirma Nosella⁶⁵.

O terreno da luta de hegemonias é a sociedade civil, que compreende instituições de legitimação do poder do Estado, como a igreja, a escola, a família, os sindicatos e os meios de comunicação. Ao contrário do pensamento marxista tradicional, que tende a considerar essas instituições como reprodutoras mecânicas da ideologia do Estado, Gramsci percebe-as como possibilidade para iniciar as transformações, por intermédio do surgimento de uma nova mentalidade ligada às classes dominadas.

Na escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo, que desse acesso à condição de cidadão, teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci denomina de *senso comum* conceitos desagregados, vindos de fora, e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore.

Com o termo folclore, o pensador designa tradições que perderam o significado, mas continuam se perpetuando. Para que o aluno adquira criticidade, Gramsci defende, para os primeiros anos de escola, um currículo que lhe apresente noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas e conhecer os conceitos científicos) e seus direitos e deveres de cidadão.

Uma parte importante das reflexões de Gramsci sobre educação foi motivada pela reforma empreendida por Giovanni Gentile, ministro da Educação de Benito Mussolini, que reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, *completo*, e aos das classes pobres, uma escola voltada principalmente para a formação profissional.

⁶⁵ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1992, p. 5.

Em reação, Gramsci defendeu a manutenção de "uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa". Para ele, a Reforma Gentile visava predestinar o aluno a um determinado ofício, sem dar-lhe acesso ao "ensino desinteressado" que "cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria"⁶⁶.

Ao contrário dos pedagogos da escola ativa, que defendiam a construção do aprendizado pelos estudantes, Gramsci acreditava que, pelo menos nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir conteúdos aos alunos. "A escola unitária de Gramsci é a escola do trabalho, mas não no sentido estreito do ensino profissionalizante, com o qual se aprende a operar", afirma o pedagogo Nosella: "Em termos metafóricos, não se trata de colocar um torno em sala de aula, mas de ler um livro sobre o significado, a história e as implicações econômicas do torno".⁶⁷

Como se pode observar, no uso gramsciano do termo, a cultura é compreendida como uma forma de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação. No item a seguir demonstra-se a filosofia da práxis relacionada à política e à cultura.

2.3 FILOSOFIA DA PRÁXIS RELACIONADA À POLÍTICA E À CULTURA

A Declaração de Paris para a Filosofia⁶⁸ ao afirmar a atividade filosófica enquanto atividade conceitual historicamente envolvida com a realidade, e que desde sua origem procura pensar o homem e sua realidade concreta, instiga a pensar a contribuição, a partir da atividade filosófica, para a construção da liberdade no contexto de consolidação da democracia, da cidadania e dos direitos humanos⁶⁹.

Aceitando este desafio, de pensar a filosofia enquanto reflexão conceitual rigorosa e histórica, ou seja, profundamente comprometida em problematizar o

⁶⁶ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 26.

⁶⁷ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1992, p. 10.

⁶⁸ SCHNORR, Giselle Moura. *A Contribuição Filosófica dos Movimentos Culturais*. 2005, p. 1.

⁶⁹ Em 1995, a UNESCO assinou a "Declaração de Paris para a Filosofia", reconhecendo o importante papel da Filosofia em promover a democracia por meio do encorajamento de pensamentos independentes e estimulando a capacidade crítica e de julgamento das pessoas. Declarou-se ainda que deveriam expandir e promover o papel e o ensino da Filosofia (UNESCO, 2006, p. 1).

sentido da vida humana em todas as dimensões, propõe-se um resgate da contribuição filosófica de Antonio Gramsci, pensador italiano, que em sua obra problematiza as relações entre filosofia, política, educação e cultura na perspectiva de construção de uma nova sociedade, que no contexto de Gramsci, é a sociedade socialista.

A interpretação que Gramsci faz da história italiana supõe o seu esforço em explicitar a dialética materialista, em oposição ao idealismo crociano e às concepções mecanicistas do marxismo.

Marcando o debate acerca do marxismo, Gramsci, desenvolve categorias como: hegemonia, bloco-histórico, reforma intelectual e moral, revolução passiva, nacional-popular, entre outras, na perspectiva de construção do movimento socialista italiano combatendo as interpretações idealistas do marxismo, representadas pelo economicismo de Benedetto Croce⁷⁰ e pelo materialismo vulgar, mecanicista, como o de Bukharin⁷¹.

Problematizando a relação entre a história da Itália e a filosofia, Gramsci desenvolveu uma concepção de filosofia como essencialmente criadora de concepções de mundo, à medida que está envolvida com a cultura e a história de uma época. Conforme Gramsci o desafio dos movimentos sociais populares que, em síntese, lutam pela efetivação de um projeto político transformador, se baseia na construção e no exercício da cidadania, e é essencialmente um desafio político e cultural.

⁷⁰ Benedetto Croce (1866-1952): filósofo, político liberal-conservador, exerceu grande influência na cultura italiana do *Novecento*. Como filósofo aproximou-se do hegelianismo pela influência de Antonio Labriola. Seu sistema neo-idealista reinterpreta Hegel e dialoga com as obras de Marx; seus escritos principais: *Breviário di estetica* (1913), *Filosofia dello spirito* (1902-1917), *Cultura e vita morale* (1914), além de numerosas obras historiográficas, entre elas a *Storia d'Itália* de 1871 a 1915. Como político foi senador (1910); Ministro da Instrução Pública (1920-1921); na grande crise nacional do início dos anos de 1920, que culminou na ascensão do fascismo, manteve-se vacilante; mais tarde, posicionou-se contra o regime fascista (GRAMSCI, 1978, p. 30).

⁷¹ Nikolaj Ivanovic Bukharin (1888-1938): escreveu obras de divulgação do marxismo, reinterpretando-o; seu livro *A teoria do materialismo histórico: Manual Popular de Sociologia Marxista* (1921) é criticado por Gramsci; participou do movimento revolucionário de 1917 na Rússia e da organização do novo Estado Socialista; aliado de Stalin até 1929, quando passa a ser acusado de traidor, sendo processado e fuzilado, em 1938 (GRAMSCI, 1978, p. 30).

Desafio que se coloca a uma prática bastante concreta: a ação desenvolvida pelos diversos movimentos sociais populares que se organizam na sociedade civil reivindicando saúde, moradia, saneamento, emprego e, na esfera cultural, opondo-se a todo tipo de discriminação (étnica, racial, sexual, entre outros). Ação que constantemente se depara com a necessidade de sistematização de suas experiências, de reflexão acerca de sua eficácia, avaliando estratégias de luta, de articulação e de formação política e cultural.

Apesar da especificidade de cada movimento social-popular, considera-se que todos, com maior ou menor enfoque, atuam também numa dimensão cultural, à medida que propõem novos valores opondo-se a uma ética individualista, de discriminação, segregação e exclusão.

Em que medida a atividade filosófica pode contribuir para a práxis destes movimentos? Qual a contribuição destes movimentos para repensar a filosofia que se faz? São questões que se articulam e que não se esgotam nesta fala. Procura-se resgatar a contribuição de Gramsci para essas questões, explicitando uma atividade filosófica envolvida com a realidade histórica e cultural. A filosofia da práxis, que aponta o carácter histórico de todas as filosofias e se apresenta como a teoria das contradições existentes na história e na sociedade, assume:

[...] todo o passado cultural, o Renascimento e a Reforma, a Filosofia Alemã e a Revolução Francesa, o calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo e o historicismo: em suma, o que está na base de toda concepção moderna de vida e é a crítica e a superação, é o coroamento de todo este movimento de reforma intelectual e moral, dialetizando no contraste entre cultura-popular e alta-cultura.⁷²

É a concepção de mundo das classes dominadas, expressão das suas lutas, sonhos, dos avanços e recuos na conquista da hegemonia; é a manifestação de uma nova cultura, que se desenvolverá com o desenrolar das relações sociais, como uma atitude crítica e polêmica; jamais dogmática, mas realista, que considera as razões do adversário que pode ser todo o pensamento passado.⁷³

⁷² GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 106 e 270.

⁷³ Idem.

Considera-se fundamental esta interpretação feita por Gramsci do marxismo, no sentido de que está criticando as interpretações dogmáticas, doutrinárias, mecanicistas e economicistas da obra de Marx; a riqueza da interpretação gramsciana do marxismo acentua-se, precisamente, em sua noção de hegemonia e sua relação com a cultura, explicitando que as relações de poder recorrem à formação cultural para se consolidarem.

A categoria cultura é um elemento fundamental na construção de um projeto de sociedade, a formação cultural da classe trabalhadora é condição para a realização de uma contra-hegemonia.

No período de militância política, entre 1916 e 1920, Gramsci escreve artigos em jornais voltados à classe trabalhadora; a coletânea desses artigos são os denominados textos de juventude. Nesses artigos, nos quais Gramsci polemiza, com companheiros do movimento socialista (Conselhos de Fábrica, dos jornais e outros), os encaminhamentos e as estratégias da luta política.

Nesses artigos ele já apontava para a importância da questão cultural na construção de um projeto hegemônico do ponto de vista dos dominados.

Em "*A Questão Meridional*"⁷⁴, texto inacabado, escrito em 1926, Gramsci faz uma profunda análise das relações entre o norte e o sul da Itália, consequência do modo como foi conduzido o processo de unificação italiana.

O Estado italiano passou por um processo de unificação tardio, tendo fundamentado num Estado já existente, o Piemonte, o qual tinha como características a força e a centralização.

A unificação efetivou-se com o apoio da burguesia regional, classe desunida, com interesses corporativos, que direcionou a unificação de forma conservadora, favorecendo apenas aos interesses dos grupos burgueses que buscavam fortalecer-se econômica e politicamente.

⁷⁴ GRAMSCI, Antonio. *A Questão Meridional*, Rio: Paz e Terra. 1987.

Com a unificação, o Estado se estabeleceu a partir do modelo da região setentrional, modelo que é imposto a toda a Itália, sem considerar as grandes diferenças existentes entre as regiões norte e sul. O objetivo de introduzir a Itália no processo de modernização capitalista, sem considerar as diversidades culturais e econômicas entre essas regiões, trouxe conseqüências desastrosas para o sul devido à política centralizadora, que só valorizava a região norte, pois esta era industrializada.

O norte da Itália tinha as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo e da indústria. Enquanto que o sul possuía uma agricultura primitiva, no estilo feudal, o que correspondia, também, ao modo de pensar do camponês meridional.

Assim, o novo Estado italiano se fundamenta reforçando as diferenças econômicas e culturais. O sul fica subordinado aos interesses da burguesia do norte, que controlava o governo e que também produzia um discurso ideológico, definindo o sul como atrasado e preguiçoso, sem considerar as condições históricas do camponês.

Gramsci observa que este Estado que encaminha a unificação, caracterizando-se como centralizador e despótico, reforçou a dicotomia, comum em países atrasados do ponto de vista capitalista, entre cidade e campo, entre operário e camponês, e dificultou a organização partidária; os parlamentares defendiam interesses de determinados setores econômicos ou seus próprios interesses, manifestando uma política do tipo transformista, onde o discurso e a prática política se adaptam às ocasiões e às vantagens que possam obter a si próprios ou para determinado grupo.

No período da Primeira Guerra Mundial, o Estado passou a regulamentar a produção e a distribuição dos bens materiais em meio à crise econômica; isso acentuou as condições de exploração e de miséria, principalmente no sul da Itália.

O camponês recrutado na guerra passou por uma experiência que resultou numa mudança de mentalidade; a guerra obrigou os países que não possuíam

meios bélicos de oposição a expor massas de homens aos instrumentos bélicos dos impérios centrais. A vida na guerra produziu no camponês uma dimensão mais rica sobre a vida, sobre a organização do Estado, sobre a história, contribuindo para uma nova psicologia no camponês.

Antes da guerra, o modo de pensar do camponês era fragmentário e servil. As manifestações contra a exploração ocorriam na forma de banditismo (queimadas, raptos de crianças, assaltos à prefeitura, entre outros), o que não trazia conseqüências eficazes.

O camponês está, antes da guerra, à margem dos interesses econômicos e políticos, é ignorado, incapaz de compreender sua condição e a sociedade em que vive, seu mundo se reduz à sua aldeia e ao seu dialeto, não consegue organizar-se e traçar objetivos coletivamente, sua ação se reduz ao esforço individual, sua mentalidade é a do servo de gleba, que se revolta violentamente contra os senhores em determinadas ocasiões, mas é incapaz de pensar por si mesmo como membro de uma coletividade.

Com a trágica experiência da guerra, essa mentalidade fragmentária e servil toma outra forma, que Gramsci analisa como positiva. Com a experiência de ter que sobreviver nas trincheiras, o individualismo dá lugar à experiência coletiva. O Estado passa a ser percebido em sua complexidade e o próprio camponês se percebe como parte deste Estado.

A afirmação de um novo homem depois da experiência da guerra serviu para a unificação da classe dos operários e camponeses, questão fundamental para a concretização do Estado socialista.

É neste contexto de militância política e de análise do Estado italiano que Gramsci desenvolveu propostas para a organização política e cultural, através das atividades dos conselhos de fábrica e da fundação de conselhos camponeses, enquanto órgãos representativos e de formação política e educativa, que propiciou o amadurecimento desta consciência despertada pela guerra.

A partir desta percepção do processo histórico na Itália, abordada aqui, em alguns aspectos, Gramsci polemiza constantemente sobre a importância da formação de uma nova cultura para que se viabilize a construção do socialismo.

O artigo "*Socialismo e Cultura*", publicado em 1916, resgata uma determinada noção de cultura, do filósofo alemão Novalis (1772-1801) cujo sentido, na verdade, se reporta à famosa sentença "*Conhece-te a ti mesmo*", de Sócrates.

Conhecer a si mesmo significa educar-se no sentido mais amplo, na disciplina individual, na vida, através da inserção social. Para as classes trabalhadoras italianas educar-se significa romper com os estreitos limites da democracia burguesa e criar uma nova ordem social a partir da compreensão e da crítica da ordem vigente; se as liberdades são mínimas, trata-se de criar as condições para a liberdade concreta, que se constroem no dia-a-dia, no enfrentamento, no diálogo, na experiência política do debate franco e amplo, vivenciada nos movimentos operários.

Nesta perspectiva, Gramsci redefine a noção de cultura:

É necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arrumar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é verdadeiramente nociva especialmente para o proletariado.⁷⁵

Toda cultura que se coloca como abstrata e enciclopédica é nociva, porque cria uma situação irreal, onde o indivíduo se julga sábio e superior só porque memorizou um conjunto de informações transmitidas de modo factual e sem crítica.

A memorização supõe uma verdade em si, a histórica, que pode ser adquirida, ordenada, guardada, criando indivíduos desajustados.

Este tipo de intelectual convencido e enciclopédico não é o mesmo que representa os ideais da burguesia em sua fase áurea e revolucionária, quando foram

⁷⁵ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 123.

vivididos momentos de intensa crítica e efervescência cultural. O Iluminismo foi um movimento que se estendeu por toda a Europa, formando uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa, sensível em todos os seus aspectos às dores e desgraças comuns, e que foi a melhor preparação para a revolta sangrenta que depois se verificou na França.⁷⁶

Para Gramsci a cultura é o que distingue os homens da natureza, é a intervenção inteligente e criativa, na realidade, sendo criação histórica. Isso significa que a cultura não é neutra, mas foi produzida e apropriada historicamente por grupos sociais. Para as classes trabalhadoras coloca-se a necessidade de construir sua própria cultura como instrumento de emancipação política.

Uma cultura pensada não como algo cristalizado, mas como produção da própria identidade, como organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres.⁷⁷

Gramsci expõe uma cultura que, pela organização e tomada de consciência das lutas enfrentadas no dia-a-dia, se traduz em um novo modo de união e de solidariedade, diferente das relações vividas na sociedade capitalista: Marx em *"Proletários de todo mundo, uni-vos"*. Refere-se à união, não só de corpos físicos, mas da comunhão de espíritos, da colaboração de pensamento, da mútua sustentação no trabalho, de aperfeiçoamento individual, da educação recíproca, em oposição ao individualismo da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, aborda-se um pouco da liberdade. Na sociedade burguesa os critérios de relacionamento isolam o indivíduo, concebem a liberdade de modo estreito e limitado; a ordem burguesa, hierárquica, é mantida por uma disciplina mecânica e autoritária, exclui a crítica, o compromisso e a responsabilidade do indivíduo com a coletividade; basta obedecer à lei e à ordem e

⁷⁶ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 123.

⁷⁷ Idem.

deixar que a competitividade e as ambições dos pequenos grupos decidam os destinos da sociedade.

Em oposição a essa concepção de liberdade individualista, Gramsci expõe que para o socialismo a liberdade é construção coletiva, com responsabilidade e disciplina, "Associar-se a um movimento significa assumir uma parte das responsabilidades dos acontecimentos que se preparam, tornar-se artífice direto desses acontecimentos."⁷⁸

Na sociedade capitalista concebe-se o conceito de disciplina como coerção, imposição de uma ordem, o conceito de disciplina utilizado por Gramsci contrapõe-se a essa disciplina coercitiva. A disciplina socialista é autônoma e espontânea, fruto da vontade concreta em construir a sua vida conforme determinados objetivos.

Assim, quanto maiores os limites impostos pela sociedade capitalista ao exercício da liberdade e da cidadania, maior o dever da classe trabalhadora de educar-se e organizar-se; a educação, a cultura, a organização e a difusão do saber e da experiência, são condições do tornar-se independente e livre.

A cultura é crítica, criação histórica, condicionada, permeada pela contradição. Por isso, a luta política supõe a crítica do processo de formação da sociedade capitalista, condição para a elaboração de uma concepção de mundo coerente e unitária, a construção de uma identidade cultural é uma condição para a construção de uma sociedade socialista. Isso significa, "Conhecer-se a si mesmo".

Conhecer-se a si mesmo, quer dizer ser senhor de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento da ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina em relação a um ideal. Mas não se pode conseguir isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para serem o que são, para criar a Civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa.⁷⁹

Conhecer-se supõe conhecer o outro, conhecer-se através do outro, da experiência histórica, conhecendo a própria história remover preconceitos, situar-se,

⁷⁸ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1992. p. 82.

⁷⁹ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 16.

criticar o saber cristalizado e dogmático, transpor os limites da fatalidade e da indiferença, superar o isolamento individual ao qual o capitalismo nos relega, para criar a própria personalidade, expressa em uma nova cultura e em uma nova ordem social.

No âmbito da organização política e cultural, Gramsci coloca a necessidade de se criar associações de cultura, de discutir a função da escola, da imprensa numa perspectiva da classe trabalhadora.

Deve haver grupos de estudos com os trabalhadores, para enriquecer o debate político, explicitando as questões que dizem respeito à construção da sociedade socialista; consolidando uma visão crítica e superior da história e da filosofia, no sentido de compreensão do mundo em que vive e luta. Durante todo o período de sua militância política Gramsci insistiu na necessidade de criar espaços culturais que permitissem integrar a atividade política e econômica à questão cultural:

A cultura supõe discussão livre e exaustiva de todos os problemas. A democracia que se quer não poder ser construída depois da tomada de poder, mas na prática cotidiana do debate amplo dos problemas e na participação efetiva. É preciso conhecer para aderir na escolha dos caminhos a trilhar. É preciso conhecer para aderir com convicção; se esta prática não for habitual, corre-se o risco de rixas internas e 'fenômenos de idolatria', que são um contra-senso no movimento e fazem tornar a entrar pela janela o autoritarismo expulso pela porta.⁸⁰

A educação da classe trabalhadora, a partir da formação política e cultural, é a condição fundamental para a construção da hegemonia numa perspectiva socialista, o que Gramsci, também, denominou de contra-hegemonia.

A hegemonia combina dominação e direção política e cultural, sendo exercida através da coerção e do consenso. O uso da força ou do consentimento na luta hegemônica depende das relações entre sociedade política e sociedade civil.

⁸⁰ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 85.

As características de cada Estado determinam o exercício do poder hegemônico, combinando, ou não, o uso da força e do consenso.

No Estado capitalista moderno, onde a sociedade civil está organizada e ampliada, não é possível governar sem o consentimento, e faz-se necessária a aceitação da opinião pública para que se efetivem certos encaminhamentos políticos.

O consentimento pode ser assegurado por meios ideológicos através da formação da opinião pública exercida na sociedade civil, pelos meios de comunicação, partidos, sindicatos, empresas e pelo trabalho da sociedade política no sistema judiciário, no sistema escolar e por meio da propaganda; o exercício da hegemonia une sociedade civil e sociedade política, não cabendo a esta última apenas o exercício da força.

Considera-se importante compreender a análise de Gramsci sobre o poder hegemônico, à medida que o trabalho dos movimentos sociais populares está fundamentado em um projeto político, ou seja, a construção de uma hegemonia.

Na análise do poder hegemônico Gramsci destaca o papel da sociedade civil: esta é a responsável pela formação da opinião pública criando o clima necessário para os encaminhamentos políticos dos grupos no poder; as instituições da sociedade civil possuem uma relativa autonomia e na dinâmica das relações sociais podem facilmente opor-se ao grupo dirigente.

É na sociedade civil que Gramsci localiza as possibilidades de transformação do Estado, a partir do trabalho de formação cultural, com a elaboração de novas concepções de mundo e com a luta por novas relações hegemônicas. Para o Estado liberal, a dominação ideológica é a garantia da manutenção do poder político e econômico.

Na democracia liberal, modelo para o Estado capitalista avançado, o exercício do poder político tem, como uma de suas características, o discurso que reforça a ilusão de governo do povo; um discurso universalizante que, através das leis, coloca

o Estado numa condição de representante de todos, acima de interesses corporativos. Esse é um caráter ideológico do Estado Liberal, mascara as contradições presentes na sociedade; pode-se afirmar, por exemplo, que a educação é um direito de todos sem, na prática, assegurar a educação para todos, ou seja, a idéia abstraída e universalizada cria expectativas nunca realizadas, mas que atuam como força mistificadora.

Daí, mais uma vez ressalta-se a importância política de uma formação cultural coerente e unitária, que represente uma reforma intelectual e moral na formação de uma vontade coletiva, onde é de fundamental importância o papel do partido político, dos intelectuais orgânicos e de todos os organismos comprometidos com a construção de uma contra-hegemonia.

Gramsci coloca o marxismo como uma filosofia da classe trabalhadora que, como tal, é fundadora de uma nova cultura, organizando as massas para a conquista da hegemonia; tem uma função histórica e política expressa na unidade entre teoria e prática.

Gramsci aponta para a necessidade de superação da ideologia burguesa a partir de uma nova cultura, de um novo senso comum, que supere a concepção de mundo fragmentária, desagregada, contraditória, que contribui para o exercício da hegemonia pelos grupos dominantes.

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria de gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido.⁸¹

O senso comum absorve as concepções de mundo da classe dominante, veiculadas através das instituições da sociedade civil, porque não possui uma

⁸¹ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978. p. 12.

concepção própria do mundo, toma emprestado concepções que não representam a realidade que vive, caracterizando uma dicotomia entre o pensado e o vivido.

Ao tomar como sua uma concepção de mundo que não lhe é própria, as massas deixam de desenvolver elementos de uma concepção original do mundo que, mesmo de forma embrionária e desarticulada, está presente no modo de pensar, na linguagem, nas crenças do senso comum; nesta perspectiva é fundamental, na teoria gramsciana, o papel dos intelectuais, dos dirigentes, na elaboração de uma concepção de mundo unitária, resgatando estes elementos originais do senso comum.

Uma vez compreendidos os pensamentos de Gramsci, o capítulo a seguir apresenta um olhar sobre a Educação Lassalista, onde toda a ação educativa, de maneira relativamente clara, traz consigo uma compreensão de mundo, de sociedade, de pessoa, ou seja, possui uma ideologia, uma forma de perceber a vida e os diferentes modos de vivê-la.

CAPÍTULO 3 - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO LASSALISTA

João Batista de La Salle deixou importante legado pedagógico, que ainda na atualidade inspira os Irmãos e Colaboradores Lassalistas. Atualizar suas intuições, tendo presente a realidade atual é tarefa de todos aqueles que buscam seguir seus ideais educativos. A obra lassalista tem seu marco no Brasil em 1907, quando os primeiros irmãos lassalistas chegaram da França e desembarcaram em Porto Alegre, um século depois, essa obra já se estendia em 11 estados brasileiros, atingindo uma comunidade de mais de 50.000 pessoas através das comunidades educativas, onde atuam aproximadamente 3.000 educadores⁸².

Neste capítulo insere-se uma análise, ainda que sucinta, acerca de algumas dimensões que integram a concepção de Educação Lassalista, em termos de suas origens e repercussões na teoria e na prática educativa desenvolvida, principalmente no Brasil, quais sejam: o perfil de João Batista de La Salle, o histórico da contribuição deste à educação, os fundamentos lassalistas e sua identidade, as contribuições de Gramsci para análise do Projeto Político-Pedagógico Lassalista, a proposta Educativa Lassalista no Brasil (1907-2005), o Projeto Político-Pedagógico Lassalista e as tendências e perspectivas da Educação Lassalista no século XXI.

3.1 PERFIL DE JOÃO BATISTA DE LA SALLE

João Batista de La Salle, pertencia a uma família rica, nasceu em Remis em 30/04/1651 e faleceu em Ruão, a 07/04/1719. Era o primogênito de 11 filhos. Seu

⁸² PORTO ALEGRE. Província Lassalista de Porto Alegre. *Proposta Educativa Lassalista – Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre, setembro de 2004.

pai Luís de La Salle era Conselheiro de Luís XIV para a região de Reims e sua mãe Nicolle Moët de Brouillet.

A família de João Batista de La Salle era de vivência cristã. Assim, além de João Batista, mais dois de seus irmãos escolheram a vida sacerdotal e uma das irmãs, a vida religiosa.

Aos 11 anos, João Batista de La Salle, optou ser sacerdote. Aos 17 passou a integrar o Grupo de Cônegos da Catedral de Reims. Prosseguiu seus estudos de Filosofia e Teologia em Reims e em Paris. Aos 21 anos os pais de João Batista de La Salle faleceram e este teve que assumir a responsabilidade por seus irmãos, irmãs e pela casa. Mas, não desistiu de sua vocação e, aos 27 anos, foi ordenado sacerdote.

Em 1678, após sua ordenação sacerdotal, João Batista de La Salle assumiu a orientação da Congregação Religiosa das Irmãs do Menino Jesus, que foi fundada por seu Orientador Espiritual Padre Nicolau Roland, que acabara de falecer. Esta Congregação dedicava-se à educação de meninas pobres.

Na escola das Irmãs, La Salle recebeu, em março de 1679, a visita do professor Adriano Nyel, vindo de Ruão, com recomendação da senhora Maillefer, prima de La Salle, para estabelecer, em Reims, escolas para meninos pobres.

La Salle dá apoio a iniciativa de Adriano Nyel, mesmo tendo de enfrentar dificuldades com seus familiares, porque passou a alojar, em casa, Nyel e os primeiros professores recrutados, que eram de classe social muito pobre. A primeira escola foi aberta em 15/04/1679.

No ano de 1680, percebendo as improvisações de Adriano Nyel, La Salle assumiu a coordenação das pequenas escolas fundadas e passou a dar-lhes uma pedagogia. O sucesso apareceu logo e mais escolas foram fundadas. La Salle percebeu que, sem uma associação solidamente constituída, a pequena rede de escolas não teria consistência e continuidade. A partir disso, em 14/06/1682, La Salle deixou sua família, e foi morar com os professores em uma casa alugada e

começou a ajudá-los na formação de uma associação educativa. Na seqüência aborda-se o histórico da contribuição de João Batista de La Salle á educação.

3.1.1 Aspectos históricos da contribuição de João Batista de La Salle à educação

João Batista de La Salle, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, não foi homem que permaneceu em gabinete para escrever longos tratados técnicos de Educação, pois sua atividade educativa consistiu em reunir e manter permanentemente unido um grupo de pessoas que, sob sua constante orientação, arriscaram suas vidas para proporcionar educação humana e cristã à juventude privada de recursos financeiros.

Embora pessoalmente só em rara ocasião ele tenha pisado em sala de aula, empregou sua formação filosófica e teológica para que a obra de seus professores tivesse solidez e eficácia junto às crianças.

Não parece possível atribuir todo o arcabouço organizacional do sistema educativo lassalista exclusivamente à pessoa de La Salle. Ele foi, isto sim, o elo que garantiu firmeza e continuidade ao trabalho conjunto entre o fundador e seus primeiros colaboradores. O que na atualidade denomina-se Educação Lassalista e é o resultado de um mutirão que se foi construindo dia por dia com o coração voltado para Deus.

Conforme dados apresentados pela a Província Lassalista de Porto Alegre a idéia original de educação se aproxima do conceito de formação enquanto processo de desenvolvimento da originalidade de cada qual, acrescido das experiências acumuladas da cultura e da realidade atual, em vista de uma presença mais significativa na sociedade do presente e do futuro. A isto ainda acrescenta-se aspectos específicos do carisma lassalista. Esta opção é mais ontológica que fenomenológica, ou seja, está mais ligada aos aspectos estruturais da pessoa que aos elementos externos e passageiros; é mais antropológica do que circunstancial.⁸³

⁸³ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*, Porto Alegre, setembro de 2004.

A educação quer ser mais do que cultivo da inteligência, mais que ajustamentos sociais. Quer ser uma formação humana e cristã de qualidade, a partir do fundamento e referencial de todo o empreendimento humano e cristão: Jesus Cristo.

Esta experiência de uma identidade cristã em conteúdos e processos, tanto individuais quanto comunitários, é estruturada, organizada e partilhada com aqueles que ainda estão longe da salvação, dentro dos distintos níveis e aspectos da pessoa.

O processo educacional inclui uma teoria, uma cosmovisão de pessoa. Esta cosmovisão pode estar mais próxima ou menos próxima de uma visão cristã. Os efeitos finais do processo educativo dependem, em grande parte, dessa cosmovisão e das metodologias decorrentes.

A educação é um caminho e um processo dialético com interação educador-educando. A um determinado tempo, todos são, de alguma forma e sob algum aspecto, educadores e educandos. O educador, cuja responsabilidade consiste em transmitir sabedoria aos que se iniciam no processo de humanização, recebe também a contribuição dos educandos. Estes lhe oferecem indícios e subsídios que lhe fazem sentir a necessidade de uma contínua renovação, de uma abertura ao novo, de uma escolha ética dos conteúdos e experiências para a realização da educação cristã. Para ser mediador da sabedoria na vida pessoal, familiar, eclesial e social, o educador necessita de uma sólida formação na linha de uma maturidade cada vez maior em todos os aspectos significativos da pessoa.

João Batista de La Salle, ao contribuir para a melhoria do ensino popular de seu tempo, orientou-se nos seguintes aspectos, descritos a seguir, conforme exposto no documento Província Lassalista de Porto Alegre:

- **Necessidade da Educação:** considerava a educação como uma necessidade para a promoção humana e cristã dos filhos dos artesãos e pobres;

- **Obrigatoriedade:** advogava a tomada de medidas concretas para que os pais menos esclarecidos não privassem seus filhos dos benefícios da instrução e da educação;
- **Pessoas atendidas:** a escola de João Batista de La Salle estava aberta às famílias que a ela recorressem. Mas ele tinha uma preferência clara e específica: os pobres;
- **Gratuidade:** para que os benefícios da instrução e da educação fossem realmente acessíveis a todos, sem discriminação, João Batista de La Salle considerou como essencial a gratuidade para os alunos, e procurou garantir a todos, buscando, para isso, meios junto a instâncias diversas;
- **Escola:** o instrumento de formação integral de que ele se serviu foi a escola.⁸⁴

A concretização dos aspectos citados foi realizada por João Batista de La Salle em meio a muitas dificuldades por parte de mestres e, inclusive, de setores eclesiais.

Para João Batista de La Salle, a escola que ele criou devia estar embasada nas seguintes características, conforme documento da Província Lassalista de Porto Alegre:

- **Cristã:** a escola devia ser um instrumento de evangelização, um meio para que o plano salvífico de Deus se cumprisse nos pobres. O objetivo fundamental da Escola era que o aluno desenvolvesse a fé como visão de mundo - "espírito do cristianismo" - e como compromisso de vida - "as verdades práticas" - do Evangelho. Os meios que utilizou para isso foram: a oração, uma de cujas formas é a prática da lembrança freqüente da presença de Deus; a reflexão no início das aulas e o exame ao final; a catequese; a participação na celebração da eucaristia e a recepção dos sacramentos; a exercitação nas virtudes cristãs; a presença educativa e o exemplo pessoal dos mestres;
- **Renovada:** com organização seqüencial em classes e ordens; criação de ambiente propício, com valorização do silêncio; equilíbrio entre o emprego do método simultâneo e o atendimento individual; promoção conforme o ritmo pessoal; participação ativa do aluno, particularmente pelo exercício de variadas funções e atribuições; iniciação à leitura pelo vernáculo, e avaliação sistemática;
- **Adaptada:** com a criação de escolas conforme as necessidades dos alunos: "Escola cristã e gratuita" para as crianças pobres; Noviciado para os Irmãos e "Seminários" (Escola Normal) para os mestres rurais; "Escola Dominical" para jovens obrigados a trabalhar durante a semana; "Pensionato" para jovens de famílias de posse; Escolas específicas para exilados, para filhos de portuários e para delinquentes; conhecimento do aluno (fichas individuais, presença educativa) e atenção decorrente às

⁸⁴ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 30-31.

características individuais; currículo em vista das condições concretas da vida do aluno: catequese, leitura, escrita, cálculo;

- **Formadora:** oferecendo educação integral, desde o domínio de instrumentos culturais básicos até elementos de preparação para a vida real (ler, escrever, calcular e desenhar); educação integradora que prepara não só para o domínio das diversas habilidades para a vida, mas que dá uma unidade, um direcionamento e um sentido a essa vida com as suas variadas dimensões. E isso pela comunicação de um modo evangélico de sentir, pensar e atuar;

- **Fraternal:** com clima de respeito às pessoas (mitigação do castigo físico, atenção ao ritmo pessoal) e com educadores que: se consideram irmãos maiores dos educandos; atuam como “sacramentos” do amor de Deus para com seus alunos, marcam uma presença educativa junto a eles: “anjos da guarda”, “bons pastores” e; que equilibram suas relações com o educando: firmeza de pai e ternura de mãe.⁸⁵

A escola assim concebida, só seria possível com um novo tipo de educador. Formá-lo veio a ser um dos empreendimentos mais importantes de João Batista de La Salle, que formou dois tipos de educadores: os Religiosos (Irmãos), iniciados no magistério em um Noviciado; e os Colaboradores Lassalistas, preparados em Seminários para mestres rurais.

João Batista de La Salle queria que seus mestres fossem profissionais competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humanos e cristãos exemplares.

Para ajudá-los em sua formação, supervisionava a iniciação deles no magistério, nas escolas onde atuavam. E, para orientar, tanto os iniciantes quanto os que já exerciam o magistério, escreveu, com a colaboração dos seus discípulos mais experientes, um manual pedagógico: o *Guia das Escolas*.

Para garantir o estilo da escola, João Batista de La Salle procurou inspirar em seus mestres uma alma de apóstolo. Desenvolveu neles uma espiritualidade de educadores, caracterizada pelo espírito de fé. Pela fé e na fé, o educador lassaliano, conforme documento da Província Lassalista de Porto Alegre:

⁸⁵ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 31-33.

- a) Discerne a ação de Deus nas pessoas e na história;
- b) Descobre a sua própria ação (de ajudar às pessoas a crescerem) como participação na realização do plano salvífico de Deus, que enviou seu Filho Jesus Cristo;
- c) Aceita, portanto, conceber e viver sua função magisterial como uma vocação (chamado) e missão (envio) de ministro de Deus e cooperador de Jesus Cristo;
- d) Esforça-se por vivê-la com zelo, como quem prestará contas de uma missão recebida;
- e) Consciente de suas limitações, recorre à oração e se entrega ao Espírito de Deus;
- f) Vive a sua experiência pessoal, familiar, social, profissional numa dimensão espiritual que a unifica e direciona.⁸⁶

E por fim, o educador e educando, no processo da educação cristã lassalista, desenvolvem e vivem uma missão comum: chegar ao conhecimento da verdade e, seguindo-a, alcançar a salvação. O comunitário é dimensão intrínseca da missão educativa lassalista, assim como também é uma das características do Reino de Deus, que é construído aqui e agora. A constituição em Comunidades Educativas favorece e requer a união, a participação, a integração de todos para manter viva a missão lassalista de salvar o homem dos dias atuais, o jovem e a criança, sobretudo os novos rostos dos pobres, nos diferentes níveis e potencialidades humanas. Na seqüência estão dispostos os fundamentos da Educação Lassalista.

3.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LASSALISTA

Nos fundamentos lassalistas é salientada a importância da pessoa no mundo, especialmente por ser criada à imagem e semelhança de Deus. Esta importância que Deus dá à pessoa mereceu a Encarnação do Filho de Deus, Jesus Cristo. Procurar viver e configurar as pessoas a Jesus Cristo é uma das tarefas básicas de toda a verdadeira e completa humanização. Esta concepção de pessoa orienta o enfoque lassalista, e dela decorrem as opções de educação Cristã.

⁸⁶ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 34.

Olhar a pessoa como Deus a criou e dialoga com ela, coloca em contato com características mais estáveis, tais como a sua vocação ao transcendente, a capacidade de dialogar com Deus e estar com Ele, a unidade nos níveis físico, psíquico e espiritual, a importância de saber amar com todo o coração, com toda a mente e com todas as forças. Define também nela elementos de eternidade, pode levar a supervalorizar o fenômeno circunstancial, e levar a pensar que qualquer interferência repercute decisivamente no conjunto da pessoa. Importa, portanto, centrar a atenção naqueles aspectos mais globais e estáveis.

Todos, individual e comunitariamente, têm acesso uns aos outros. Este acesso está ligado ao próprio ser das pessoas, e ao modo pelo qual, na comunicação, interferem e interagem mutuamente. É a participação e o compromisso mútuo na humanização.

Na pessoa considera-se o seu conteúdo e o seu processo. O conteúdo é aquilo que caracteriza seu ser enquanto imagem e semelhança de Deus. Os processos são a dinâmica relacional utilizada para viver e expressar o conteúdo. Em geral capta-se mais diretamente o processo que o conteúdo. Em questão de prioridade, importa estar mais atento ao conteúdo.

Os conteúdos e processos são utilizados na experiência humana, seja na organização estrutural, seja no ambiente, seja na construção do conjunto das variáveis para se ter uma individualidade autônoma, dentro da visão cristã. Os conteúdos e os processos precisam ser vistos e vividos de forma harmônica, hierárquica, coerente, abrangente e interdependente.

Todo o relacionamento humano envolve o conjunto da pessoa de forma mais significativa ou menos significativa; atinge mais o todo da pessoa ou mais alguma parte dela. As intervenções numa parte precisam sempre ter presente o conjunto unitário dela.

Em qualquer encontro com a pessoa percebe-se que ela se expressa como um todo, e atinge o todo do outro. A visão lassalista de pessoa, concebe-a

constituída em três níveis: físico, psíquico e espiritual. No processo educativo tem isto presente, de forma implícita ou explícita.

Há uma experiência corporal, uma dimensão física na pessoa. Ela tem um corpo com uma identidade masculina ou feminina. Estas características e suas conseqüências são conhecidas, bem como as possibilidades e limites decorrentes da idade, da saúde, entre outros. Ela tem suas leis e sua importância no conjunto da pessoa. A corresponsabilidade, a liberdade pessoal, bem com o sentido transcendente da vida repercutem na forma pela qual se trata e valoriza o corpo.

No processo de comunicação usa-se mais o nível psíquico, ou seja, a capacidade de perceber, sentir, compreender, querer, julgar, interagir e criar senso coletivo. Esta dimensão humana tem abrangência maior que a física, e se orienta muito pelo significado dos conteúdos envolvidos, sejam eles idéias, valores, pessoas ou relacionamentos. Existe uma conexão entre o sentimento geral e o sentido global da vida, e as formas pelas quais as pessoas usam e vivem a sua dimensão psíquica. Neste nível se situa o processo de liberdade, participação, integração e consciência.

Quando a pessoa for vista a partir do sentido existencial último e entra-se em contato com a dimensão espiritual, que existe e que caracteriza a realidade humana, toma o próprio Deus como modelo do ser e do agir. Esta dimensão inclui a busca de um sentido para a vida, a vivência religiosa, o diálogo com Deus e o sobrenatural.

Tudo, em última análise, tem a ver com o nível espiritual. Esta aproximação orienta direta ou indiretamente, a saúde global da pessoa e dos grupos. Este nível determina a qualidade dos conteúdos dos outros dois níveis, bem como a forma de configuração deles. Por isso, uma intervenção profunda nele tem repercussões mais fortes nos outros dois do que se viesse de um deles.

A educação cristã privilegia o terceiro nível e, a partir dele, escolhe os conteúdos e processos educativos: modo de valorizar a dimensão física, os conteúdos intelectuais, os modelos de relacionamento, os conteúdos de conscientização, o conceito de liberdade e a participação responsável.

A pessoa expressa seu ser em seu agir. Nesse processo atuam três potencialidades: afeto, inteligência e vontade. O afeto compreende as forças emotivas e sentimentais. A inteligência é a compreensão e a interpretação dos dados em questão. A vontade é um posicionamento diante do afeto e da compreensão.

Estas potencialidades compõem o conjunto de aspectos utilizados quando se trata com a realidade. Por natureza intrínseca elas têm ou deveriam ter uma coerência interna. Mas não é isso que necessariamente acontece. Elas têm sua unidade qualitativa no amor. Por isso, nunca se esgotam as palavras conhecidas: *Amar a Deus de todo o coração, de toda a mente, de todas as forças, e ao próximo como a si mesmo.*

Existe uma certa ordem cronológica nestas três potencialidades, já expressa na forma de elencá-las. As pessoas, em geral, têm acesso à realidade externa através, de fatos, idéias, experiências, e o primeiro impacto se dá na área emocional, que inclui as experiências anteriores acumuladas, guardadas na memória afetiva. A mediação se dá através do físico e do psíquico. A partir do conteúdo acumulado de natureza afetiva, cognitiva e hábitos de comportamento (memória afetiva), somado à realidade nova, cada pessoa elabora uma compreensão, uma interpretação do significado da realidade atual para o todo da pessoa.

Esta interpretação desemboca num posicionamento, numa decisão, numa conclusão para o presente e o futuro. Esta elaboração interna é importante enquanto conjunto, e enquanto cada um dos elementos intervenientes. Por isso, convém dar a devida importância a uma profunda, verdadeira e integrada formação do afeto, da inteligência e da vontade para cada um, são equilíbrio das pessoas e dos grupos. A dinâmica das três potencialidades acontece no nível psíquico e espiritual, no consciente e no inconsciente.

A pessoa é um complexo de formas de comunicação, à imagem do Deus que a criou. Deus é comunicação consigo mesmo, na Trindade, e com a humanidade, por seu Filho e outras formas de revelação. O fato, em si, de se comunicar, bem como os processos de comunicação, as formas criativas e diversificadas de realizá-

lo, o equilíbrio afetivo, o espiritual, a felicidade dependem muito do êxito nos relacionamentos. A compreensão de pessoa implica estender seu limite até incluir nela o outro e o processo utilizado para interagir com ele.

A comunicação sempre acontece no consciente e/ou no inconsciente, e nos três níveis. Importa ver a sua qualidade, bem como o seu conteúdo dentro de princípios e de óptica transcendentais. A pessoa pode relacionar-se consigo, com Deus, com outro ser humano e com a natureza. A complexidade destes relacionamentos explica por que de tempos em tempos um destes conteúdos objetivos (Deus, eu, homem e natureza) é descurado e depois novamente retomado, muitas vezes, de forma intensiva.

Em geral, usa-se mais, uma das três potencialidades, em detrimento de outra ou das outras. Estas, posteriormente, reaparecem com insistência maior. O mesmo acontece com os distintos níveis da pessoa. E, mesmo dentro de cada nível, no físico, por exemplo, pode-se privilegiar um aspecto de descurar outro. É o processo histórico-dialético inerente ao ser e ao agir humano. Por isso, a necessidade de uma vigilância permanente na educação sobre os diversos aspectos da pessoa, para que se desenvolva e viva com equilíbrio.

Através deste complexo relacional, a pessoa expressa o seu interior positivo ou negativo:

- **Positivo:** quando usa aspectos de vida, de liberdade, de solidariedade, de consciência, de integração, de busca da verdade para si e para os outros, de responsabilidade, de respeito e de confiança. Estas e outras similares são características das distintas formas de expressão do amor;
- **Negativo:** na vivência de experiências e processos que revelam o desamor: ignorância, dispersão, utilitarismo, hedonismo, egoísmo, exploração, alienação, injustiça, todas formas que impedem ou dificultam a salvação, entendida como promoção integral da pessoa nos níveis: físico, psíquico e espiritual.

A partir desta expressão de amor e de desamor se organiza um conjunto de aspectos que se fazem perceber nos gestos, no tipo de gostos, nas expressões afetivas, na forma de organizar o ambiente, no tipo de escolhas musicais e artísticas e nos valores e preferências. Este conjunto revela a motivação central para o crescimento ou para a redução da dignidade humana. São os processos simbólicos. O conteúdo do amor e de desamor interfere nas formas de elaborar e organizar os conteúdos da comunicação, as preferências e os posicionamentos existenciais decorrentes de uma determinada filosofia de vida.

Este complexo abrange a totalidade da experiência humana e também é uma autodefinição da pessoa, bem como um projeto que envolve a estrutura e o sistema educacional e formativo. Ele se presta para a elaboração de enfoques existenciais e filosofias de vida de estruturas, de teorias educacionais e indica pistas metodológicas para elas. No próximo subitem apresenta-se a identidade lassalista.

3.2.1 Identidade Lassalista

A pessoa constitui como tal a partir de uma identidade própria: ser ela mesma. Isto significa ter criado um senso justo de autonomia, um limite claro entre o eu e a realidade externa, uma interação harmoniosa com o mundo circundante, sem dominá-lo, sem deixar dominar-se por ele, mas vivendo em interdependência com ele.

A identidade requer ter conhecimento suficiente sobre si mesmo e boa auto-aceitação. Requer maturidade nos relacionamentos afetivos e experiências exitosas em aspectos profissionais, ideológicos, em processos de comunicação com iguais, superiores e subordinados. Significa ainda ter adquirido um bom e saudável senso de pertença a uma instituição ou a uma família.

Para os lassalistas, a identidade significa estarem existencialmente satisfeitos, por pertencerem a um grupo que, inspirado em João Batista de La Salle, têm uma consciência clara das próprias raízes culturais e religiosas; assume a fé como princípio inspirador de vida e a fraternidade como ideal evangélico; empenha-se, através da educação humana e cristã, para que todos cheguem ao

conhecimento da verdade e sejam salvos; e procura viver uma dinâmica de integração através da participação, da construção de uma liberdade responsável e inserida na realidade atual.

Após um breve relato sobre os fundamentos da Educação Lassalista e sua identidade, no próximo item demonstra-se as contribuições de Antonio Gramsci para análise do Projeto Político-Pedagógico Lassalista.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI PARA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LASSALISTA

Os debates envolvendo as questões referentes aos Projetos Políticos-Pedagógicos têm se tornado freqüentes, no Brasil no século XXI, nos sistemas educacionais. E conforme Gramsci:

[...] o ambiente geral, o clima cultural, os valores e as imagens mudaram de trinta anos para cá. Por isso a educação, a escola, suas leituras e currículos e seus instrumentos didáticos também devem mudar, pois são realidades concretas e não metafísicas.⁸⁷

A obrigatoriedade destes projetos ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, porém isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação.

O que acontecia antes da Lei de Diretrizes e Bases era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, sua implantação vinha de cima e estes atores acabavam desconhecendo seu real sentido; por isso os educadores ficavam sem resposta para a crucial pergunta: *Para onde a educação deve conduzir?*

⁸⁷ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978.p. 35.

Como opção teórico-metodológica, busca-se nesta pesquisa uma resposta contextualizada a esta questão, levando em consideração o suporte pedagógico de Antonio Gramsci. Se na época de Gramsci o novo apoio pedagógico para as instituições formativas era a civilização moderna do trabalho industrial, na atualidade é a civilização pós-moderna/globalizada do trabalho pós-fordista/flexível, e a forma de compreensão desta base resultará numa resposta que sempre refletirá uma visão de mundo, de sociedade, de cidadão, para atuar nesta sociedade, da maneira como é trabalhado o conhecimento, bem como o viés político do espaço educacional que a elaborou.

Por isso pode-se dizer que um projeto pedagógico é uma política de educação cujo objetivo mais nobre é dizer para onde a educação deve conduzir, sendo um instrumento mediador para efetivação da relação teórica-prática. Todas as suas etapas têm como pré-requisito o conhecimento do contexto no qual a sociedade está inserida, e este conhecimento não pode resultar de uma visão ingênua.

No que tange às escolas lassalisas, seus projetos já foram discutidos, elaborados e/ou atualizados⁸⁸. Além disso, a maioria das escolas públicas e particulares em geral, seguindo as especificações da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 de 1996, passaram a discutir a fundamentação teórica e estão concluindo a

⁸⁸ Como pode-se observar neste texto sobre a inovação lassalista: “Com este espírito, seguindo o caminho traçado pelo Capítulo Geral de 2000, o Secretariado para a Missão Educativa Lassalista quis fazer do ano de 2003 um ano de inovação educativa lassalista. Esta iniciativa não tenciona, em primeiro lugar, acelerar o movimento de iniciativas variadas assumidas pelas Províncias, mas assessorar em situações de atividades que já se estão realizando desde há dez ou quinze anos em todo o Instituto. Trata-se, pois, de assinalar uma etapa e propor alguns documentos de reflexão que permitam a cada Irmão e aos colaboradores, assim como às comunidades e Províncias, avaliar as atividades empreendidas ou que irão empreender. Por esta razão, o Secretariado para a Missão Educativa Lassalista adotou uma série de iniciativas: 1 - Em junho de 2002, solicitou aos Irmãos Provinciais que enviassem uma lista de novas iniciativas educativas tomadas na Província desde há dez ou quinze anos, nas quais se pode reconhecer o rosto lassalista nos dias de hoje. Quarenta Províncias de cinco continentes atenderam à solicitação. 2 - Tomando em conta essas respostas, 190 iniciativas foram contactadas através do Instituto. Receberam um questionário qualitativo elaborado por uma equipe de pesquisadores em educação. 3 - Até setembro de 2002, foram recebidas 80 respostas utilizáveis. Elas constituem o corpus, segundo a expressão que usaremos neste texto. 4 - Este corpus foi confiado a dois pesquisadores do Instituto Nacional de Investigação Pedagógica de Paris, para um estudo científico comparativo. Esses pesquisadores trabalham especialmente no quadro da OCDE. Em fins de 2003 entregaram seu estudo, e este constituirá o tema de um Caderno da Missão Educativa Lassalista”.

elaboração de seus projetos, os quais devem ter uma íntima relação com o da instituição.

A seguir, apresentam-se algumas indagações pertinentes ao tema: o sucesso, ou não, destes projetos na prática está atrelado, em grande parte, àquilo que os mesmos expressam? Ou seja, são eles efetivamente expressão de uma realidade concreta, ou metafísica? Além de responderem para onde a educação deve conduzir (analisando o quê, como e para quê ensinar), apresentam recursos políticos, econômicos, técnicos e humanos qualificados para concretizar esta resposta? Os professores estão cientes de que a necessidade de um projeto de educação antes de ser institucional ou de um curso, deve ser do educador? Por sua vez, as instituições e cursos reconhecem que no espaço interno são os professores que darão vida aos projetos? A comunidade escolar tem consciência de que um projeto pedagógico é um processo, um sistema aberto, no qual a mudança, não a estabilidade, é a sua essência? E, principalmente, que deve estar de acordo com a dinamicidade do contexto histórico para que esta dinamicidade não seja negada nos e pelos espaços educacionais com sérias conseqüências na formação dos indivíduos?

Este conjunto de questões tem por objetivo mostrar que a construção/prática de um projeto pedagógico crítico-produtivo: não pode abrir mão da interrogação filosófica; exige o domínio de conhecimentos disciplinares e culturais, pedagógicos, didáticos e práticos; é influenciada pelos principais conceitos e categorias do mundo globalizado, e por isto é preciso ter um conhecimento interdisciplinar dos mesmos; exige o domínio da interdisciplinaridade como metodologia e um entendimento global do que vem a ser as expressões formação dos indivíduos e nova cidadania. Por isso é um trabalho complexo, que deve ser feito sem pressões e/ou imposições.

Já a construção das matrizes curriculares não pode ser iniciada sem que todos estes aspectos estejam claros e sejam de domínio da comunidade escolar, pois do contrário seriam ótimas intenções escritas, mas nas salas de aula uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de crise da área educacional.

Deve-se ter em mente que se as escolas querem formar indivíduos críticos, autônomos, participativos, deverão orientar as teorias e ações educacionais pelo princípio da reflexividade, pois se necessita urgentemente de sistemas educacionais concretos capazes de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, estando isto numa estreita relação com os projetos educacionais cujos pressupostos já eram conhecidos com a abordagem de Antonio Gramsci.

Gramsci sabia que o conhecimento de um contexto histórico concreto só é possível a partir de teias de relações nas quais nada pode ser desprezado, e que o contrário resulta em autoritarismo e doutrinação ideológica.

Dessa forma, Gramsci foi um intelectual que teve a relacionalidade como princípio norteador de seu pensamento político-filosófico. Por exemplo, quando ele trabalha a noção de bloco histórico, estrutura/superestrutura são igualmente determinantes. Assim, fugiu do economicismo mecanicista e também do idealismo. A relação perpassa todo o seu instrumental analítico-teórico, ou seja, as categorias de bloco histórico, hegemonia, intelectuais, sociedade civil e política e teoria ampliada do Estado, todas encadeadas dialeticamente.

Por ser um homem que pensava em termos de relações, seu entendimento sobre as formações sociais era global. Escrevendo sobre o fordismo, reconhece explicitamente que a homogeneidade, a padronização e as economias e empresas de escala são símbolos "inseparáveis de um modo específico de viver, de pensar e de sentir a vida"⁸⁹, e não apenas da esfera econômica. Esta visão de mundo refletia em sua prática política, e como Deputado e Secretário do Partido Comunista Italiano sempre pregou a busca dos elementos revolucionários e inovadores "*onde quer que se evidenciassem: no operariado, mesmo não sendo comunista, no sofrido homem dos campos do sul da Itália, e nos intelectuais e artistas mais vivos e inteligentes mesmo sendo liberais*"⁹⁰. Sua compreensão ampla das coisas e sua luta contra o que ele denominava de monótona repetição dos velhos e gastos chavões teórico-político, nunca foram entendidas pela ala mesquinha e sectária do Partido.

⁸⁹ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1978, p. 15.

⁹⁰ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1992. p. 88.

Tudo isso marcou sua indispensável contribuição à área educacional (formal e informal). Gramsci chamou a atenção da escola, para que a mesma não hipotecasse o futuro dos alunos, nem obrigasse suas vontades, inteligências, consciências e informações a se moverem na bitola de um trem com estação marcada, e sempre foi contra o abstratismo didático e doutrinário.⁹¹ Almejava a formação unilateral do homem, ou seja, integral, técnica e política. Seu método de ensino para o segundo grau consistia na investigação, no esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável.

Antonio Gramsci foi um homem que sempre lutou contra a ortodoxia, o autoritarismo, a fragmentação, sempre tendo como idéia central a questão: como as pessoas podem se tornar livres. Seu referencial teórico e sua prática política foram marcados pelo pluralismo, pela flexibilidade, pela relação entre as aparentes disparidades e pela busca da autonomia.

Diante desse contexto, buscou-se realizar um recorte das principais características da educação lassalista. Tendo em vista apresentar as contribuições do pensamento gramsciano para a educação lassalista. A seguir, aborda-se a Proposta Educativa Lassalista e suas peculiaridades. A Proposta Educativa Lassalista traz as perspectivas da educação lassalista, ou seja, os fundamentos lassalistas, seu conteúdo define a compreensão da educação lassalista sobre a pessoa e a educação, a partir da qual a educação lassalista define seu modo de ser presença libertadora na sociedade, lugar onde atua e onde realiza sua vocação individual e comunitária de construir o Reino de Deus.

3.3.1 Proposta Educativa Lassalista no Brasil (1907-2005)

A Proposta Educativa Lassalista (1907-2005), reformulada e atualizada a partir do ano 2000, é o resultado do aprimoramento de dois outros documentos anteriores: a *Filosofia Básica Lassalista* que traça as linhas fundamentais de orientação das comunidades educativas lassalistas e o *Marco Referencial* que pode

⁹¹ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1992. p. 88.

ser definido como “orientador e dinamizador de uma ação coerente e eficaz”.⁹² A seguir transcreve-se as considerações de Irmão Léo ao realizar a apresentação da Proposta Educativa Lassalista:

São João Batista de La Salle nos deixou importante legado pedagógico, que ainda hoje inspira Irmãos e Colaboradores Lassalistas. Atualizar suas intuições, tendo presente a realidade que nos cerca, é tarefa de todos aqueles que buscam seguir seus ideais educativos.

Reunir num único documento, a Proposta Educativa Lassalista e o Projeto Político-Pedagógico Lassalista, constitui-se numa iniciativa que visa a oferecer a todos àqueles que compartilham o ideal educativo lassalista, instrumento que os ajude a entender e levar adiante este projeto educativo.

Como Lassalistas, comprometidos com a causa da educação, acreditamos num modo de educar que centraliza a atenção primeira na pessoa humana, à qual procura formar integralmente. Os textos de nossa Proposta Educativa e do nosso Projeto Pedagógico, procuram refletir este nosso modo de compreender a educação.

O texto da Proposta Educativa, inclui os fundamentos Lassalistas, e aproveita, da proposta anterior, de 1991, os textos sobre São João Batista de La Salle e sobre o Marco Operativo, este agora designado por Educação Lassalista. [...].⁹³

De acordo com Corbellini, a Proposta Educativa Lassalista segue quatro linhas básicas: consciência, liberdade, integração e participação⁹⁴, a saber:

- a) **Consciência:** “o homem é tanto mais pessoa quanto mais consciência tiver de si e do mundo”.⁹⁵ Este ponto abrange os diversos tipos de consciência, tais como: pessoal, que lhe assegura a própria identidade; crítica, que o faz pronunciar-se e penetrar no significado da vida e o leva ao progresso e à dinâmica, que o conduz a um processo de reflexão-ação-reflexão;
- b) **Liberdade:** “o homem é tanto mais pessoa quanto mais desenvolver sua liberdade de ser em construção”.⁹⁶ A ação educativa deve criar as condições para perceber as interpretações interpessoais, facilitar

⁹² CORBELLINI, Marcos Antonio. *Itinerário de uma proposta educativa: proposta educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Mestrado em Educação, 1996. p. 83.

⁹³ Província Lassalista de Porto Alegre. *Proposta Educativa Lassalista – Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre, setembro, 2004, p. 7.

⁹⁴ CORBELLINI, Marcos Antonio. *Itinerário de uma proposta educativa: proposta educativa dos irmãos lassalistas de 1971 a 1990*. 1996.

⁹⁵ Idem, p. 80.

⁹⁶ Idem, ibidem.

aproximações vitais, favorecer a autodeterminação e o exercício da consciência crítica e favorecer a criatividade;

- c) **Integração:** “o homem é tanto mais pessoa quanto mais conseguir relacionar-se, na busca da comunhão”.⁹⁷ A integração é uma das características da escola cristã. A integração visa criar as condições de encontro e diálogo interpessoal, treinamento em relacionamento; grupos de vivência, adequação à disciplina. As perspectivas metodológicas da integração são: refletir sobre a manifestação de busca de comunhão e existência de barreiras; identificar essas buscas com apelos de Deus e comprometer-se na criação de comunhão;
- d) **Participação:** “o homem será tanto mais pessoa, quanto mais for participante na construção da história”.⁹⁸ A participação visa a construção da história que se insere no desígnio de Deus, onde a fé, conseqüentemente, é o compromisso com a história. As perspectivas metodológicas são as seguintes: abrir os olhos sobre o que torna os homens agentes ou pacientes; sobre o que os ajuda a tomar consciência e participar; sobre o próprio coração onde está a raiz de muito mal que afeta a humanidade e saber ver e interpretar os *sinais dos tempos*. Cabe ao educador captar os sinais da vida e revelar-lhes a realidade segundo os princípios do evangelho; engajar-se na responsabilidade social e não dar soluções, mas pistas.

Sendo assim, pode-se dizer que a Proposta Educativa Lassalista está intimamente ligada aos pensamentos de Antonio Gramsci, pois visa educar o homem para se tornar cidadão, consciente de seus direitos e deveres, conhecedor dos princípios éticos, morais e cristãos; mas, sobretudo, com opinião crítica e participativa.

⁹⁷ CORBELLINI, Marcos Antonio. *Itinerário de uma proposta educativa: proposta educativa dos irmãos lassalistas de 1971 a 1990*. 1996. p. 81.

⁹⁸ Idem, p. 82.

Para a Proposta Educativa Lassalista, a sua condição de ser consciente, permite ao homem nomear o mundo, ao outro e a si, posicionar-se criticamente diante da realidade, e pensá-la em termos de criação e transformação. Nesse contexto, segundo Corbellini:

O ser humano criado à imagem e semelhança de Deus, é constituído de matéria e espírito, e nessa unidade indissolúvel realiza seu destino. Senhor do mundo, é chamado a viver numa relação harmoniosa com a natureza, fraternal com seus semelhantes e filial com Deus. A igualdade fundamental entre os seres humanos, decorre do fato de todos terem sido criados à imagem e semelhança de Deus.⁹⁹

Já o conceito de sociedade, como não poderia deixar de ser, é amplo e abarca múltiplas dimensões, mas: “a grande finalidade da missão lassalista é proporcionar o acesso à salvação integral”. E a pessoa vive em sociedade, portanto, pessoa e sociedade têm uma e mesma vocação última: “ser uma expressão do Reino de Deus”¹⁰⁰.

De um lado, a formação da pessoa consciente, livre e responsável, integrada, participativa e aberta ao transcendente é a forma de construir a sociedade. De outro, a constituição de uma sociedade comprometida com o bem comum de todos e a solidariedade, incide também numa promoção de todas as pessoas e da pessoa toda.

A partir da Proposta Educativa Lassalista foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico Lassalista, que visa abranger todas as escolas das Comunidades Educativas Lassalistas, que representa a intencionalidade educativa, traçando caminhos, propondo metodologias e processos coerentes com a perspectiva humana e cristã que a Educação Lassalista propõe. O Projeto Político-Pedagógico Lassalista é abordado no próximo item.

⁹⁹ CORBELLINI, Marcos Antonio. *Itinerário de uma proposta educativa: proposta educativa dos irmãos lassalistas de 1971 a 1990*. 1996. p. 96.

¹⁰⁰ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 24.

3.3.2 Projeto Político-Pedagógico Lassalista

O Projeto Político-Pedagógico, com as mudanças realizadas a partir de 2003, deve ser realizado com vistas a resgatar, no educador, a vontade e o compromisso de repensar e incluir, em sua rotina, o ato de planejar, ao mesmo tempo que se discute o papel da escola e a necessidade de sua mudança.

Essa mudança precisa ser objeto de um projeto, resultante de ação coletiva e participativa. A seguir transcreve-se s considerações de Irmão Léo ao realizar a apresentação do Projeto Político-Pedagógico Lassalista:

[...] O Projeto Pedagógico mostra nossa intencionalidade educativa, traçando caminhos, propondo metodologias e processos coerentes com a perspectiva humana e cristã que nos propomos.

O Projeto Pedagógico Lassalista é uma construção coletiva das Comunidades Educativas Lassalistas que, a partir de diversas instâncias de participação coletiva, delegada ou individual, puderam manifestar suas opiniões e suas impressões sobre este presente documento.

Na Assembléia da Missão Educativa Lassalista, realizada em Veranópolis, entre os dias 01 e 04 de julho, com a participação de representantes de todas as Comunidades Educativas, o Projeto Pedagógico foi objeto central dos estudos. Com o envolvimento e a participação dos integrantes da Assembléia foi proposto este documento, como sendo único para todas as Comunidades Educativas Lassalistas. A aprovação final, com algumas alterações, foi dada pelo Conselho Provincial na reunião ordinária do dia 08 de agosto de 2004.

O desafio que nos é proposto agora é a apropriação e o entendimento dos conteúdos destes documentos e levá-los à nossa prática educativa, dando-lhes elementos que despertem o saber e o saber de todos os que partilham do projeto educativo lassalista.¹⁰¹

Neste contexto, o Projeto Político-Pedagógico na Educação Lassalista tem por missão institucional: “promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade, através da educação humana e cristã, solidária e participativa”.¹⁰²

¹⁰¹ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 7-8.

¹⁰² Idem, p. 45.

A missão dos educadores lassalistas visa superar os seguintes desafios: formar integralmente, num mundo fragmentado; buscar alternativas de desenvolver, a um tempo, a criatividade e a solidariedade, num mundo competitivo e empreendedor; formar em valores humanos e cristãos, num mundo do imediato e do relativo; exercitar linguagens que permitam a comunicação, num mundo globalizado; fidelizar os educandos e sustentar financeiramente as escolas.

A Educação Lassalista concebe a pessoa humana como um ser que expressa como um todo, constituído em três níveis: físico, psíquico e espiritual; e em três potencialidades: afeto, inteligência e vontade, que a fazem relacionar-se consigo, com Deus, com outras pessoas e com a natureza. Dessa forma, a proposta Lassalista centra sua ação educativa na pessoa, e procura educá-la integralmente. Visa ajudar a pessoa a desenvolver-se em sua originalidade, acrescida das experiências acumuladas da cultura e da realidade atual.

Pode-se afirmar que a proposta Lassalista visa ajudar a educar e formar o ser humano. Trata-se de uma educação que se caracteriza pela formação de pessoas conscientes, livres, responsáveis, solidárias, participativas e abertas ao transcendente, em vista da construção do Reino de Deus.¹⁰³

O Projeto Político-Pedagógico, nesta concepção, não pode ser visto como uma panacéia para todos os problemas institucionais, mas todo o processo coletivo tem o poder de resgatar em cada um dos educadores-participantes a capacidade de acreditar, desejar e ter esperanças de um processo educativo de qualidade.

Nesse sentido, a Educação Lassalista possibilita que o conhecimento seja construção dialética, proporcionando ao educando e ao educador a oportunidade de construir suas cognições de várias ordens, numa unidade plural e coerente, onde:

¹⁰³ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004.

[...] os saberes conjuntos de superações das contradições dos vários conhecimentos particulares num todo sempre mais unitário e global. [...] os saberes serão expressão da conscientização das intencionalidades subjetivas que povoam os conhecimentos objetivos no horizonte do mundo da vida. [...] oportunizando ao educando e ao educador interpretarem e articularem suas vivências como portadoras de significado nas suas relações consigo e com outrem – os saberes serão compreensão do sentido existencial de suas ações históricas com outros, no mundo.¹⁰⁴

Tendo em vista os pensamentos de Antonio Gramsci – discutidos no capítulo dois – pode-se afirmar que a função do sistema educacional é fornecer à sociedade cidadãos educados e competentes para cuidarem de si mesmo e contribuírem para a sobrevivência e melhoria da sociedade, ou seja, proporcionar aos educandos a capacidade de compreender seus direitos e deveres e exercer, efetivamente, sua cidadania. Nesse sentido, a proposta Lassalista visa:

Oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção e a apropriação do conhecimento, necessário para a compreensão da realidade que o cerca, a mudança de suas relações com ela, e para que sua intervenção, nela, progressivamente, alcance níveis mais complexos do desenvolvimento de suas capacidades humanas.¹⁰⁵

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, na proposta Lassalista, os educadores caracterizam-se por serem éticos e competentes; zelosos pelo crescimento integral dos educandos; comprometidos com a proposta da educação Lassalista. Quanto aos educandos este são orientados para ser e agir de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo, suas vivências e seus valores.

Como se pode notar, o Projeto Político-Pedagógico segue uma linha baseada na ética e nos valores sociais, visando resgatar a cidadania e os princípios éticos fundamentados na Proposta Educativa Lassalista. A seguir apresenta-se a metodologia do Projeto Político-Pedagógico Lassalista:

¹⁰⁴ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004, p. 50-51.

¹⁰⁵ Idem, p. 55.

Como Instituição Lassalista, proporcionamos às pessoas, respeitando suas peculiaridades e necessidades, uma educação humana e cristã, participativa e solidária, quanto aos objetivos, conteúdos e metodologias.

Realizamos a produção e a apropriação do conhecimento na escola, através das mais variadas formas de organização curricular, possibilitando a cada pessoa ser sujeito do próprio desenvolvimento e assumi-lo de forma livre, autônoma e co-responsável.

No processo de construção e reconstrução do conhecimento, desafiamos os integrantes das Comunidades Educativas que pensem, questionem, levantem hipóteses, investiguem e busquem soluções.

Assumimos uma metodologia caracterizada pela reflexão-ação-reflexão. Queremos que a construção do conhecimento se dê de forma participativa, interativa e dialógica, valorizando o aprender contínuo. Para tanto, nos propomos realizar um trabalho que promova a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de consciência, o empenho e a prontidão para superar desafios.

A partir da proposição desafiadora do ensino como pesquisa, que ocorre no aprender a aprender, propomos alteração na prática pedagógica da sala de aula. Desafiamos os educandos a terem espírito investigativo e problematizador. Desejamos inovar e ousar para criar novos conhecimentos.¹⁰⁶

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico Lassalista privilegia os vários modos de produzir conhecimento, ações educativas pautadas por relações representativas dinâmicas do sujeito com o objeto, por meio do diálogo entre os agentes construtores de conhecimento; por relações mediadoras de elevação de informações anteriores a conhecimentos significativos, reconhecidos pelo grupo investigativo; pela consciência da provisoriedade dos saberes que se constituem e pela pluralidade de compreensão de sentido dos agentes educativos envolvidos, a partir de seus contextos sócio-históricos, sem abdicar a possibilidade de um sentido transcendente absoluto da vida humana.

Atualmente, uma nova ordem social se revela trazendo uma nova postura filosófica e histórica, assim, a seguir apresenta-se a educação lassalista na atualidade.

¹⁰⁶ PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. *Proposta Educativa Lassalista: Projeto Político-Pedagógico*. 2004. p. 58-59.

3.4 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LASSALISTA NO SÉCULO XXI

Desde o início do Instituto, João Batista de La Salle renovou a escola para torná-la acessível aos pobres e propiciá-la a todos como sinal do Reino e meio da salvação. Realizou esta renovação a partir de uma dupla contemplação: da realidade ambígua – com sinais do efeito do pecado e da graça, do amor e do desamor – e da vontade salvífica de Deus, realizando sua justiça.

Na atualidade, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs quer manter o equilíbrio nesta tensão entre o estar no mundo e, ao mesmo tempo, estar aberto ao transcendente teocêntrico. Realizar isto requer um compromisso com a realidade social e eclesial, bem como com a dimensão de transcendência dentro desta mesma realidade. O espírito de fé ajuda a ver todas as realidades a partir de Deus e de seu plano salvífico, a atribuir tudo a Deus e a tudo fazer em vista de Deus.

Ajuda também a superar o egoísmo, a ultrapassar a ambigüidade dos relacionamentos, e a purificá-los em suas motivações. Esta contemplação, em Deus, da realidade necessitada de salvação, leva ao zelo ardente e a engajar-se ativa e decididamente na promoção humana integral. O compromisso lassalista consiste, portanto, em conformar a realidade existente àquela desejada e preconizada por Jesus Cristo: um reino de fraternidade, onde todos são um, onde todos são irmãos, onde um e mesmo Pai é o de todos.

A grande finalidade da missão lassalista é proporcionar acesso à salvação integral. A fidelidade consiste em aproximar cada vez mais a realidade da intenção original de Deus ao criar o mundo; em manter os valores evangélicos; em respeitar a verdade sobre o homem em sua realidade ontológica e histórica, em sua totalidade e em suas formas particularizadas. A criatividade consiste na atenção às novas situações sociais e eclesiais; no discernimento dos sinais dos tempos; na sensibilidade para novos problemas, novos anseios, e novas conquistas de humanização; na busca de respostas eficazes frente aos novos desafios, de novas maneiras de expressão e novas formas motivadoras; na determinação de novos objetivos e programas, e na utilização de novos métodos no campo da educação.

A pessoa vive em sociedade. Pessoa e sociedade têm uma e mesma vocação última: ser uma expressão do Reino de Deus. De um lado, a formação da pessoa consciente, livre e responsável, integrada, participativa e aberta ao transcendente é forma de construir a sociedade. De outro, a constituição de uma sociedade comprometida com o bem comum de todos, com uma estruturação e administração evangélico-libertadoras, incide também numa promoção de todas as pessoas e da pessoa toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de atuais, as mudanças no contexto educacional são decorrentes das transformações socioeconômicas que colocam a escola em bifurcação – ou permanece como está ou caminha ao encontro do resgate da cidadania ativamente pelo processo do conhecimento. Esta situação reforça a consciência de ser artífice e protagonista da história, com a responsabilidade que dela decorre; permite maior subjetividade e individualidade, com possibilidade, porém, do desenvolvimento apenas parcial dos protagonistas; produz modificação na hierarquia dos valores sociais, bem como nas variáveis humanas envolvidas nessa realidade.

O mundo dos dias atuais coloca as pessoas em contato com uma certa auto-suficiência antropológica, com a construção de um mundo autônomo sem clara relação e estruturação da dimensão transcendente teocêntrica. Isso beneficia a valorização do relativo, da transitoriedade dos valores, das opções e dos compromissos. Tal forma de ver e viver proporcionou a liberação de condicionamentos estruturais, e desenvolveu uma atitude de carência, valorizou o subjetivismo na busca de satisfação e gratificação dos desejos, sentimentos, aspirações e lacunas percebidas em algumas áreas e dimensões da pessoa. Entre as conseqüências disso está a tendência a uma difundida e sentida passividade e agressividade em vários setores sociais, geradoras, inclusive, de uma certa decepção, depressão, indiferença, vazio e sentido.

Paralelamente, constata-se uma consciência do valor da individualidade pessoal, a busca de igualdade de dignidade, a sensibilidade ao meio ambiente, a

melhor percepção da pessoa dentro de uma totalidade, a recuperação da dimensão espiritual.

A educação integral se defronta com a fragilidade de sustentação da dimensão espiritual em favor da supervalorização da dimensão corporal e psíquica, tanto a nível pessoal como coletivo. Os reflexos disso se fazem sentir em todas as formas de expressão da pessoa humana, em todos e em cada um dos níveis e em todas e em cada uma das potencialidades.

Diante desta nova realidade se faz necessária uma nova ordem moral e ética: ética de solidariedade e de responsabilidade, a partir da vocação transcendente à qual todos são chamados.

Com a elaboração do presente estudo conclui-se que nas muitas descrições da função da educação, prevalece sempre uma de duas dimensões: a individual – onde o indivíduo torna-se um ser consciente e *feliz* –, ou a político-social – onde o objetivo é formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Contudo, a real função da educação é contribuir para a criação de um indivíduo *feliz* e igualmente consciente de sua função como cidadão. Dessa forma, o processo educativo deve enfatizar a participação da família, da escola e do aluno a partir de metodologias específicas, com o suporte dos organismos sociais e a influência dos condicionantes oficiais e culturais.

O conhecimento é um fluido feito de práticas, valores, informações contextuais e hábeis compreensões estruturadas que provém uma base para avaliar e incorporar novas experiências e informação. O conhecimento desenvolve-se com a experiência, à medida que são testadas as idéias existentes para verificar o seu funcionamento. Dessa forma, o conhecimento também é gerado através de erros e acertos. Como visto no pensamento gramsciano a educação é um processo de formação que corresponde a um modo de vida que tem a sua afirmação societária na luta entre os diversos projetos políticos que visam à direção da sociedade.

Quanto à Educação Lassalista, pode-se afirmar que a obra de João Batista de La Salle foi a criação das escolas cristãs para a educação das crianças e dos jovens.

A princípio, no atendimento dos mais pobres, gradativamente a todos os interessados. Em sua visão de educador e pedagogo a escola deveria ser capaz, entre outros inúmeros aspectos, de *levar os meios de salvação aos que delas estavam afastados e ensinar o bem viver*. Para tanto, era necessário dedicação integral dos educadores e um estilo educativo comprometido, voltado para atingir essas finalidades, em uma escola organizada para este fim. Ora, a Proposta Educativa Lassalista apresenta semelhanças com a história de seu fundador em ao menos dois aspectos: o processo de sua elaboração e a forma como foi elaborada.

Em síntese, João Batista de La Salle apresentou para seu tempo a novidade de uma escola aberta aos que não tinham acesso à escolaridade, e com um estilo novo de educação, construído de maneira gradativa a partir de experiências conhecidas de outros educadores e da experiência vivida pelos Irmãos nas escolas. Assim, a Proposta Educativa Lassalista foi se caracterizando como uma novidade para as próprias escolas lassalistas, na medida em que fez com que elas fossem abandonando o modelo tradicional anterior, cujas origens se perdiam nos começos brasileiros da obra lassalista, calcado no molde da restauração católica. Esse processo recebeu muitas e fortes influências externas trazidas pelas diferentes representações e conceituações dos que participavam dos encontros e dos que participaram na elaboração dos documentos.

A Proposta Educativa Lassalista é resultado de todos os apelos às mudanças culturais profundas e renovação contínua dos objetivos e métodos de ensino, sendo o passo específico dado por esta parte do Instituto onipresente no Brasil para a renovação da vida pessoal e da ação educativa das escolas.

Entre as principais características da Proposta Educativa Lassalista destaca-se o fato de ser uma resposta aos apelos que são feitos à escola lassalista tanto por instâncias às quais ela está ligada, como a Igreja e o Instituto dos Irmãos, como pelo mundo e pela sociedade. O processo de elaboração mostra isso todo o tempo: a busca de ser uma instituição com identidade definida que quer dar sua contribuição para a construção de uma sociedade mais fraterna e justa, por meio da educação.

Ao constatar-se os conflitos, as diferenças, as divergências, que foram surgindo durante o processo de evolução da Proposta Educativa Lassalista e, conseqüentemente, do Projeto Político-Pedagógico Lassalista, pode-se concluir pela maturidade do resultado alcançado, senão no campo prático, que não foi objetivo deste estudo, ao menos no campo teórico. Neste se percebe a evolução dos conceitos, a consistência das relações internas entre os mesmos, a coerência naquelas afirmações essenciais das quais a escola lassalista não abre mão e que garante sua identidade fundamental.

Constatou-se também uma continuidade no processo de elaboração da Proposta Educativa Lassalista. Se há elementos de ruptura e de salto qualitativo entre o primeiro documento – a *Filosofia Básica* – e o segundo – o *Marco Referencial* – e entre este e o texto final, também se observa a presença de um fio condutor que garante a unidade fundamental, já que em cada texto está contemplado substancialmente o anterior. Isto é relevante na medida em que se poderia mostrar que foram poucas – unidades até – as pessoas que participaram de todos os encontros, que deram sua contribuição todas as vezes em que foram solicitadas. Dos primeiros participantes, poucos ainda permanecem atuando em escolas lassalistas. A história que foi feita, portanto, é uma história multifacetada e pluriforme, interligada pelas mais variadas teias de relações e marcada pelos mais distintos hábitos.

Em síntese, o objetivo metodológico da Proposta Educativa Lassalista é proporcionar às pessoas, respeitando suas peculiaridades e necessidades, uma educação humana e cristã, participativa e solidária, quanto aos objetivos, conteúdos e metodologias. Para tanto, realiza a produção e a apropriação do conhecimento na escola, por meio das mais variadas formas de organização curricular, possibilitando a cada pessoa ser sujeito do próprio desenvolvimento e assumi-lo de forma livre, autônoma e co-responsável. Essa proposta incentiva o processo de reflexão-ação-reflexão, onde a construção do conhecimento ocorre de forma participativa, interativa e dialógica, valorizando o aprender contínuo. Nesse sentido, são realizados trabalhos que promovam a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de consciência, o empenho e a prontidão para superar os desafios.

Como visto nos pensamentos de Antonio Gramsci e, também, nos princípios da Proposta Educativa Lassalista, a educação deve contribuir para a construção de um indivíduo crítico e conhecedor de seus direitos e deveres, com capacidade para expor suas idéias e contribuir para a melhoria do convívio em sociedade.

Com a elaboração do presente estudo constatou-se os seguintes fatores: na atualidade, as escolas lassalistas possuem uma Proposta Educativa palpável e visível, elaborada por muitos educadores, homens e mulheres, de forma participativa e consciente, de acordo com os princípios religiosos e humanísticos que regem a Educação Lassalista.

Como foi visto, durante a elaboração do presente estudo, desde as origens, com o fundador João Batista de La Salle, a escola lassalista se posicionou como cristã, como espaço onde se proporciona educação humana e cristã aos alunos, tendo uma preocupação especial com o profissional de educação: o educador lassalista.

Desde seu fundador, a proposta lassalista pensa o educador como uma pessoa que é vocacionada a esta missão, sendo chamado por Deus para exercê-la. Os documentos pesquisados explicitam de maneira clara essa visão do educador lassalista. Tudo o que se relaciona com sua habilitação, sua competência profissional, sua posição social como *trabalhador da educação*, são acréscimos a esta base teológica. Esta visão teológica sobre o papel do educador não desmerece essas outras características, mas pretende valorizá-lo e dar-lhes significação.

A proposta lassalista acredita nessa visão a respeito do educador e insiste em propor que ele se considere conforme a ótica do carisma de João Batista de La Salle: ministro da Palavra de Deus e cooperador de Jesus Cristo. Uma das práticas para manter essa ideologia é a de iniciar o período escolar com uma reflexão, na sala dos professores de cada escola, para a qual os educadores são convidados. Além disso, são freqüentes os encontros de educadores e o oferecimento de cursos de aprofundamento desta ótica, destinados aos interessados.

Como se fosse uma resposta ao posicionamento de Antonio Gramsci quanto aos dois tipos intelectuais: o intelectual profissional *tradicional*, que constrói a hegemonia da classe dominante e o intelectual *orgânico*, a escola lassalista propõe um educador consciente de seu papel transformador a partir da proposta cristã de construção de uma sociedade nova, baseada na justiça e na solidariedade.

Atualmente, a Escola Lassalista pode contar uma história de três décadas, durante a qual foi recolhendo, mesmo com algumas perdas, as experiências que as representações dessas pessoas, sobre o homem, a sociedade, a educação, a religião e criou sua própria maneira de educar. Neste contexto, as escolas lassalistas podem se apresentar diante da sociedade em que estão inseridas, como uma identidade clara e definida, sabedoras de que esta identidade pode não ser a melhor e mais adequada, mas conscientes de que é a identidade que construiu durante uma vasta experiência e persistência no segmento educacional.

Por fim, cumpre observar que a elaboração do presente estudo foi de grande valia para o enriquecimento pessoal e profissional da autora, uma vez que lhe colocou diante de questões intrigantes e interessantes e lhe proporcionou uma opinião crítica sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>. Acesso em 28/10/2005.

BOUTINET, J. **Antropologia do Projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 07/04/1998. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 07/04/1998. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 07/04/1998. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 1998.

CANDEIAS, Antônio. **Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 1993.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Itinerário de uma proposta educativa: proposta educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Mestrado em Educação, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação, Cultura e Política Social**. Porto Alegre: Feplam, 1980.

_____. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. **Educação e Conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2000.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirim Jorge e HADDAD, Sergio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Paris**. Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/filosofia/index_html/mostra_documento. Acesso em 15/04/2006.

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA – Instituto Ecumênico de Pós Graduação em Teologia – IEPG. **Normas para Apresentação de Trabalhos: Mestrado e Doutorado em Teologia**. São Leopoldo: IEPG, junho de 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *O Papel Educativo das Igrejas na América Latina*. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo, 8. ed., 1987.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT**. 13. ed. Porto Alegre: s.n., 2004.

GADOTTI, Moacir. **Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: IPF, 1994.

GANDIN, Danilo. *Projetos educativos institucionais: instrumentos de intervenção para a construção de novas realidades*. (Apresentado no IX Simpósio Catarinense de Administração da Educação), Lajes/SC. Realizado em 6 a 10/10/1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **A Questão Meridional**, Rio: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do Cárcere**, ed. bras. de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Volume 1, 2004.

KIRCH, José Odillo. **Lassalista: um belo Sonho de Deus**. Porto Alegre: Província Lassalista de Porto Alegre, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21/06/2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: Ghiraldelli Jr. (Org) **Infância e Educação e Neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1998.

NOSELLA, Paolo. **Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

_____. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. *Educação & Sociedade*, vol.26, nº 90, ISSN 0101-7330. jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Juarez de. (org.) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11. ed., São Paulo: Saraiva, 1995.

PORTO ALEGRE. Província Lassalista de Porto Alegre. **Plano de Formação**. Porto Alegre, 2002.

_____. Província Lassalista de Porto Alegre. **Plano Estratégico**. Porto Alegre, 2002.

_____. Província Lassalista de Porto Alegre. **Proposta Educativa Lassalista – Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2002.

_____. Província Lassalista de Porto Alegre. **Proposta Educativa Lassalista – Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, setembro de 2004.

RIOS, Teresinha A. *Significados e Pressupostos do Projeto Político-Pedagógico*. In: **Séries Idéias** - nº 15. São Paulo: FDE, 1993.

ROMA. Irmãos das Escolas Cristãs. **O Irmão das Escolas Cristãs no Mundo de Hoje**. Coleção Lassaliana, Roma, 1967.

_____. Irmãos das Escolas Cristãs. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma, 2002.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALMASO, José Luís; FERMI, Raquel Maria Bortone. **Projeto Político-Pedagógico: uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/Edu/sinergia/4p32c.html>. Acesso em 28/10/2005.

SCHNORR, Giselle Moura. **A Contribuição Filosófica dos Movimentos Culturais**. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/schnorr.htm>. Acesso em 25/09/2005.

STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas: Aproximações com a Teologia**. Petrópolis, Vozes/CELADEC, 1994.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Planejamento - plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WEYH, Cênio Back. **Espaços da escola**. Unijuí: Livraria Unijuí Editora, ano 2, nº 5, jul/set, 1995.