

O Projeto Político-Pedagógico¹ Emancipador e o Ensino de História

Ramofly Bicalho dos Santos*

RESUMO

O projeto político-pedagógico (PPP) como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória, de valorização da escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtora das desigualdades, envolve-se na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Um projeto de educação que respeite educadores e educandos, as diferentes realidades de vida e a consolidação de culturas que valorizem os conflitos de idéias e a igualdade na produção do conhecimento. A conquista desse PPP constitui parte de um projeto nacional de disputa e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis das forças políticas em luta pela democracia na sociedade brasileira. O PPP em sua relação com o ensino de história pode fortalecer espaços na luta pelo reconhecimento, identificando diferentes possibilidades de resistência coletiva.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico; Ensino de História e Reconhecimento.

ABSTRACT

The political-pedagogic project (PPP) as opportunities for expression of the democratic and emancipatory management, valuation of the school as a place for the construction of full citizenship, contrary to the actions and reproducible production of inequalities, involving itself in the struggle for social inclusion and protection of human rights. A project of education which respects teachers and learners, the different realities of life and the consolidation of cultures that emphasize the conflicts of ideas and equality in the production of knowledge. The conquest of this PPP project is part of a national competition, and it is one of the essential components of the strategy of political struggle in the democracy in Brazilian society. The PPP in its relationship with the teaching of history can strengthen areas in the struggle for recognition, identifying various types of collective resistance.

Keywords: Political-pedagogic project; Teaching of History and Recognition.

Neste trabalho abordaremos alguns dos limites e possibilidades de relação entre o Ensino de História e a construção do projeto político-pedagógico (PPP) emancipador, associada à luta pelo reconhecimento identitário nas escolas do campo. Para ampliarmos o entendimento acerca do PPP vivenciado nos processos de formação política e pedagógica das escolas do campo, trabalharemos então com as histórias de vida de educadores e educandos, suas memórias e aspectos culturais, buscando novas relações sociais e a possibilidade de construção coletiva dos diversos espaços de produção dos saberes. As formas de pressão, de negociação, os mecanismos de decisão adotados e as tensões permanentes nas relações entre os envolvidos podem contribuir para enaltecer a consciência crítica e a autonomia intelectual.

¹ Este texto é parte integrante da Tese de Doutorado em Educação defendida na Unicamp no ano de 2007, com algumas modificações.

* UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Educação.

Nesse sentido, assumir a inadiável implementação de escolas que valorizem os costumes, o cotidiano e as histórias de vida desses sujeitos deve ser uma das nossas inúmeras buscas.

A luta por projetos emancipadores está ancorada na construção e no reconhecimento da identidade pessoal e coletiva de educadores e educandos, no respeito e na defesa de seus valores, incluindo o necessário diálogo quando os conflitos de idéias sobressaem. Pode ressignificar comportamentos, críticos, auto-críticos, democráticos e emancipadores. Nesse sentido, os limites e as possibilidades desse projeto estão vinculadas à construção de metodologias que contemplem o ensino de História e faça perceber que os sujeitos quando não são reconhecidos em seu potencial e nas histórias de vida que carregam perdem oportunidades de repensar sua própria formação. Para (HONNETH, 2003) as possibilidades de desrespeito acerca da identidade do sujeito são inúmeras. Nos movimentos sociais do campo, por exemplo, esse desrespeito pode contribuir para a baixa-estima dos educadores e educandos, provocando situações de desconforto e enfraquecimento do coletivo. O lado sentimental do ser humano é ofuscado, sente-se atrelado à vontade de outra pessoa, desprotegido e distante da realidade em que está inserido. Quando o desrespeito afeta a identidade pessoal do sujeito, os espaços de conflitos e as contradições internas aprofundam-se, tendo a individualidade e o *reconhecimento recusado*².

Como afirma (HONNETH, 2003: 17) *a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento*. Pensar a identidade dos docentes e discentes passa necessariamente pela construção coletiva e democrática do PPP emancipador. A organização escolar e o ensino de História podem contribuir nesse sentido, dialogando com os valores, as histórias de vida e a cultura popular do homem e da mulher do campo, respeitando as diferenças, as discussões de gênero e o envolvimento com um mundo mais justo e humano. O estabelecimento de parcerias, a organização de reuniões e a resistência coletiva dos trabalhadores/as do campo em defesa de seus ideais, contribuem para os processos de ensino-aprendizagem e formação política. Na elaboração do PPP é possível o diálogo com (STÉDILE, 1999: 107) quando este defende que a solidariedade e a amizade são aspectos importantes na construção de uma sociedade mais justa para todos.

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra.

² Expressão utilizada por (HONNETH, 2003: 213).

As questões que norteiam a educação devem estar vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, que requer autonomia dos sujeitos e envolvimento na construção crítica dos diversos saberes. Para (ARENDR, 1972: 247) “pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado”, prevalecendo aspectos de um ensinamento vazio e degenerador. Afirma ainda que: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Assim, creio que não conseguiremos construir um PPP emancipador se a comunidade escolar e, nela, o ensino de História, não perceberem a necessidade de valorização das identidades do homem e da mulher do campo. É através dela que esses sujeitos avançam na superação dos seus desafios e nas diversas conquistas que a resistência e organização podem nos proporcionar. No entanto, ainda nos deparamos com uma organização escolar que passa muito distante da realidade de vida e do cotidiano dos seres humanos que estão direta ou indiretamente ligados a ela. Estes vivem isolados na sociedade, desarticulados e enfraquecidos politicamente. De qualquer forma não é possível pensarmos no envolvimento coletivo, distante da organização individual e de atitudes tomadas que passam pelo receio de ser diferente a maioria do grupo. Dessa forma, o coletivo não é libertador. ARENDR (1972: 230) sobre o papel desempenhado pelas maiorias, afirma que:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.

Acredito no valor que os diversos encontros e as inúmeras reuniões possuem na elaboração do PPP emancipador. Esses são espaços de luta pelo reconhecimento onde presenciamos diferentes formas de resistir às dificuldades e tomar a ofensiva da luta por educação e o ensino de História diferente do tradicionalismo que estamos acostumados a lidar. Nessa conjuntura é possível constatar que educadores e educandos são capazes de transformarem-se em agentes de formação política e intelectual. Essas experiências fazem parte da organização escolar, são maneiras diferenciadas de resistir coletivamente às adversidades, atreladas às histórias de vida e envolvimento desses sujeitos. Vale ressaltar que o conceito de coletivo pode atuar como armadilhas nesse aprendizado de lutas. Para (ELIAS, 1994: 17):

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. (...) Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito.

As reuniões e encontros para a elaboração de projetos políticos pedagógicos emancipadores podem ser atividades coletivas e de ações que envolvem expectativas, compromissos e mostra a realidade dos diversos espaços escolares. Os educadores e educandos do campo, assim, desafiam o Estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. A elaboração coletiva desse documento organizado pelas escolas, secretarias municipais e estaduais, pode servir para pressionar o Estado, envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade civil organizada, representada pelas igrejas, movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores, entre outros atores. Esta forma de pressão e divulgação dos valores culturais do homem e da mulher do campo pode contribuir para superar a inocência de determinados sujeitos envolvidos com a História contra-hegemônica. Nessa intensa e estreita relação entre a produção do PPP e o ensino de História, as histórias de vida e a identidade de educadores e educandos, percebemos que as escolas do campo, oferecem condições para a autonomia na formação pedagógica e política. Essa formação supõe maturidade política, organização, coesão e disciplina. Soma-se a essas questões, a convicção de que o diálogo, a democracia e o conflito de idéias são situações possíveis e extremamente necessárias.

Participar da elaboração de um projeto político pedagógico emancipador é sempre uma decisão de coragem e respeito aos diversos sujeitos históricos. Requer preparação, desgaste emocional, disciplina e organização para lidar com as inúmeras adversidades. O medo, a insegurança e a dedicação também fazem parte desse processo de conquistas. A comunidade escolar, enquanto coletivo organizado, pode exercer papéis importantes na superação das angústias e orientação de estratégias que contribuam para a superação das dúvidas em torno do PPP. No entanto, ressalto novamente a relação entre indivíduo e sociedade defendida por (ELIAS, 1994: 17): “as pedras talhadas e encaixadas para compor uma casa não passam de um meio; a casa é o fim. Seremos também nós, como seres humanos individuais, não mais que um meio que vive e ama, luta e morre, em prol do todo social?”

Na produção desse documento o envolvimento é contínuo e as tomadas de decisões precisam ser transparentes. É através dele que se constrói as várias possibilidades de sonhos,

esperanças e vitórias. Dependendo do grau de organização e conscientização da comunidade escolar, da coerência, dos valores e princípios defendidos, as possibilidades de vivência teoria e prática desse PPP podem aumentar ou diminuir. As reuniões são essenciais no processo de fortalecimento dos sujeitos, possibilitando espaços de trocas e incertezas quanto aos anseios de educadores e educandos. Enfim, quando pensamos num PPP emancipador, entendemos que as escolas do campo e, nela, o ensino de História, são espaços legítimos de formação, de lutas e de resistências.

Retomando a análise feita por (HONNETH, 2003), é possível perceber que o reconhecimento identitário relaciona-se, provavelmente, com a elevação da auto-estima e contribui para a formação política e intelectual do ser humano, enquanto sujeito histórico, crítico e autônomo. Essas questões não estão desvinculadas da capacidade de mobilização social e política que educadores e educandos constroem no seu íntimo. O reconhecimento identitário vai se fortalecendo com as novas conquistas e o envolvimento gira em torno de três aspectos essenciais: a experiência do AMOR e a possibilidade da autoconfiança; a experiência do reconhecimento JURÍDICO e a do auto-respeito e, por fim, a experiência da SOLIDARIEDADE e a relação com a auto-estima.

O importante na elaboração do PPP é que educadores e educandos participem das experiências de cooperação, rompendo com o isolamento. Essas experiências podem ser transformadas em ferramentas para a conquista de projetos emancipadores. Os embates e as lutas políticas são importantes quando possibilitam, aos envolvidos, serem sujeitos da própria história, criando e recriando espaços de reconhecimento e resistência. A comunidade escolar, enquanto sujeito coletivo pode contribuir para o fortalecimento de projetos e identidade dos educadores do campo, construindo novas experiências na luta pela terra, proporcionando espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação de jovens e adultos, do ensino de História, criando novas idéias e conquistando simpatizantes.

Para (CALDART, 2000: 04): “Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar.” Assim, a construção desses saberes vai se dando paulatinamente. Educadores e educandos vão se conhecendo e tendo a oportunidade de discutir, refletir e opinar sobre os valores diretamente relacionados com a vida deles. Esses possíveis comportamentos possibilitam relações mais amplas de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas diversas histórias de vida e fundamental para dialogarmos com o ensino de História e o PPP que defendemos. Os sonhos e as utopias alimentam a esperança de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo. Significa paixão e mobiliza os

sujeitos no envolvimento com a comunidade escolar. Nesse sentido, as histórias de vida e a identidade desses atores sociais contribuem para o enfrentamento das dificuldades e, com entusiasmo frente aos fracassos e desajustes desta civilização, resistem. Esses militantes envolvidos com a educação, os sonhos e a poesia articulam lutas e buscam uma vida mais digna. Essa possibilidade de amar e respeitar o outro, de ter esperança na implementação das propostas, de valorizar a arte, os versos e a liberdade, aproxima-se novamente de (HONNETH, 2003: 177) na experiência do amor e na luta pelo reconhecimento:

Visto que a relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de auto-relação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito.

Na luta por reconhecimento, importante é valorizar a relação entre os sujeitos, permeada pela confiança, a emoção, as carências e o amor. A música, por exemplo, é sempre muito utilizada no ensino de História das escolas do campo. Serve como renovação dos sonhos, da mística, das utopias, dos ideais e valores da dignidade humana, do coletivo e respeito à realidade dos trabalhadores rurais. Outros aspectos que podem contribuir para a organização do projeto político pedagógico emancipador nas escolas do campo são as festas, os momentos de prazer e confraternização, piadas, lembranças das marchas e dos enfrentamentos com autoridades policiais. Espaços para lembrar e rever antigos companheiros, importantes na renovação das forças e estímulo nos momentos de incertezas e dificuldades.

Dependendo do grau de envolvimento no projeto, esses valores geram alívio, tensão e respeito, unindo as pessoas em torno dos mesmos propósitos. Essas dificuldades e limites fazem parte da luta pela construção do PPP emancipador. Para (HONNETH, 2003) importante é perceber os conflitos que se originam das inúmeras experiências de desrespeito e de não-reconhecimento da identidade pessoal e coletiva, atrelada a esfera emotiva, social e jurídica. Portanto, diante de todas as dificuldades que precisam ser superadas, creio na organização e clareza de propósitos dos sujeitos que direta e indiretamente estão envolvidos com a escola e a autonomia na produção dos diversos saberes da educação do campo. As dificuldades, nesse sentido, quando derrubadas simbolizam respeito e valorização dos sujeitos. Faz a sociedade refletir sobre as imensas desigualdades em nosso país, a presente e

interminável miséria, a necessidade da escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos, em contraposição à intensa desqualificação que presenciamos na atual conjuntura. O ensino de História nessas circunstâncias é extremamente desafiador, necessário e relevante, contribuindo para o enfrentamento histórico das questões debatidas nesse pequeno texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . ABRAMOVAY, R. *Nova forma de luta pela terra: acampar*. Revista Reforma Agrária. (Campinas), v. 15, 1985.
- . ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- . ARROYO, Miguel. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995.
- . BETTO, Frei. *Crise da modernidade e da espiritualidade*. UNESP: Presidente Prudente, 2001.
- . BEZERRA Neto, Luiz. *Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 67).
- . BICALHO, Ramofly dos Santos. *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi, 2005.
- . BOGO, Ademar. (org) *MST: Caderno de cultura n° 1 – gerações: coletâneas de poesias*. SP: 2002.
- . CALDART, Roseli Salete. *Sem Terra com Poesia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- . __ *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- . __ *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- . CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- . CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, 1983.
- . CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* SP: Brasiliense, 2001 (Coleção primeiros passos; 13)
- . __ *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- . DE ROSSI, V.L.S. *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.
- . __ *Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*. Cadernos do Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. de 2003.
- . __ *Mudança com máscaras de inovação*. Educação e sociedade 92, v. 26, número especial - 2005. 61, p. 935-957.
- . ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. RJ: Zahar, 1994.

- . FELINTO, Marlene. *Entrevista*. In: Revista Caros Amigos Ano VII n° 80 nov. 2003.
- . FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- . FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.
- . __ *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.
- . __ *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.
- . FREUD, Sigmund. *Psicologia das Massas e a Análise do eu*. São Paulo: Standard Brasileira, (originalmente publicado em 1921).
- . GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v.5).
- . __ *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 2002.
- . HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34, 2003.
- . STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- . THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- . TIERRA, Pedro. *Poesia*. In: BOGO, Ademar. (org) *MST: Caderno de cultura n° 1 – gerações: coletâneas de poesias*. SP: 2002.
- . VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e Educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

. FONTES PRIMÁRIAS

- . MST – Caderno de Educação n° 8 – Princípios da Educação no MST. São Paulo, 1999.
- . MST – Caderno do educando – Pra soletrar a liberdade n° 1: *Nossos Valores*. São Paulo, 2000.
- . MST – Caderno do educando – Pra soletrar a liberdade n° 2: *Somos Sem Terra*. São Paulo, 2001.