



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA –
UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA EDUCAÇÃO –
FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS
CURRICULARES NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ
(1997-2004)**

LEUSA FÁTIMA LUCATELLI POSSAMAI

FLORIANÓPOLIS 2014

LEUSA FÁTIMA LUCATELLI POSSAMAI

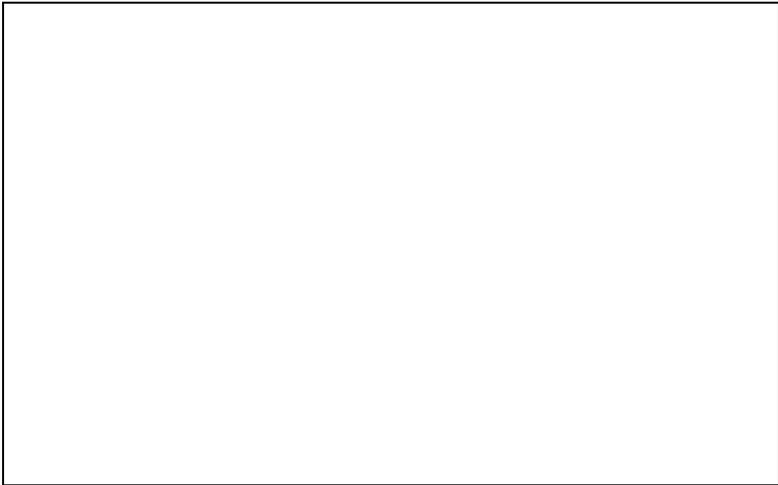
**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES: Experiências Curriculares
na Rede Pública Municipal de Educação de
Chapecó (1997-2004)**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

**FLORIANÓPOLIS
2014**



Catologação na publicação elaborada pela Biblioteca do CEFID/UDESC

LEUSA FÁTIMA LUCATELLI POSSAMAI

**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES: Experiências Curriculares
na Rede Pública Municipal de Educação de
Chapecó (1997-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina

Co-orientadora:

Prof. Dra. Solange Maria Alves
Universidade Federal da Fronteira Sul

Membro 1:

Prof. Dr. Adilson De Ângelo Lopes Francisco
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro 2:

Prof. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro 3:

Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Florianópolis, 12 de Maio de 2014.

Dedico aos meus amados pais Pedro e Delmira, minha irmã Léa e ao meu irmão Heloy, que perdi no decorrer desta caminhada. Que falta vocês me fazem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Pedro, companheiro incansável de tantos momentos, pela paciência e colaboração neste trabalho.

Ao professor Celso João Carminati e à professora Solange Maria Alves pelas preciosas orientações e diálogos estabelecidos.

Aos educadores Antônio Fernando Gouvêa da Silva, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Adilson De Ângelo Lopes Francisco pelas valiosas contribuições na Análise do Projeto e por aceitarem compor a banca examinadora.

Aos educadores do PPGE por me proporcionarem momentos valiosos de aprendizagem.

Aos colegas de Mestrado, pelas trocas e discussões acadêmicas, momentos únicos.

Aos amigos conquistados neste período: David, Adriana, Karine, Suzane, Caroline, Luana, Carolina, Karin, Fabiana, pelos momentos prazerosos de estudo e lazer compartilhados.

Aos educadores da rede municipal de ensino de Chapecó por aceitarem participar deste trabalho, e pelas valiosas contribuições à pesquisa.

Aos meus amigos e colegas, Alan, Juarez Pontes, Elsa, Caroline, Saionara, Geovana, pelo apoio e contribuição nesta caminhada.

À minha cunhada Inês pelo apoio e contribuição.

Aos demais familiares, parentes pelo apoio e contribuição.

As minhas filhas, Kauiera e Kauana, razões ímpares do meu existir, do meu ser, por todo apoio, compreensão e ajuda na realização deste estudo.

RESUMO

POSSAMAI, Leusa Fátima Lucatelli. **Contribuições da Pesquisa-Ação na Produção De Conhecimentos Escolares: Experiências Curriculares na Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó (1997-2004)**. 2014. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Nesta dissertação, discuto o processo de Reorientação Curricular Popular do Município de Chapecó/SC – 1997-2004, à luz da teoria crítico-emancipadora e dos pressupostos teóricos Freireanos, procurando identificar quais as contribuições da pesquisa-ação para a prática docente enquanto estratégia pedagógica na definição e organização dos conhecimentos escolares no fazer pedagógico dos educadores. A investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa e os dados empíricos foram obtidos mediante entrevistas com educadoras com posterior transcrição das falas e estudo de documentos, revistas, relatórios e cadernos do período. O grupo investigado compõe-se de educadores/as que estavam em sala de aula durante a implementação da proposta de reorganização curricular nas séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Os referenciais teóricos de análise são os estudos de Paulo Freire sobre a Educação Libertadora e as categorias elencadas são: ressignificação do conceito de conteúdo escolar, conhecimento na dimensão axiológica e prática pedagógica como práxis. De um lado, a pesquisa revelou algumas dificuldades dos educadores em trabalhar, a partir das falas significativas, especialmente em deixar de seguir um *rol* de conteúdos dos livros didáticos sem considerar a realidade dos educandos e as explicações destes para os problemas vivenciados, em compreender e relacionar os limites explicativos da realidade e a partir destes selecionar os conteúdos programáticos. Mas, de outro lado, as análises realizadas revelaram mudanças significativas nas práticas dos educadores indicando que alguns princípios foram incorporados na prática e no fazer dos educadores. Dentre eles, destaco o compromisso dos educadores com a construção da cidadania dos educandos

alunos via processo de construção do conhecimento escolar, pois tomava a realidade dos educandos alunos como ponto de partida na organização e seleção dos conteúdos escolares, a valorização dos saberes dos educandos alunos, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo como necessidade na ação docente e a escola como lugar do exercício permanente da práxis, via coletivo de educadores que se pautava pelo compromisso com um currículo crítico e emancipatório. Contudo, atualmente, a prática pedagógica, via abordagem temática, não se encontra mais presente nas gestões seguintes da rede municipal de ensino de Chapecó. O que permanece são iniciativas isoladas, na forma de resistência, por alguns educadores que querem continuar trabalhando dialogicamente com seus educandos alunos e em nível de sala de aula primam pelos valores da crítica, da solidariedade e do compromisso social.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Conteúdo escolar. Educação Popular. Organização curricular. Práxis Docente.

ABSTRACT

POSSAMAI, Leusa Fátima Lucatelli. **Contributions of action research in School Knowledge Production: Curricular Experiences in Municipal Public Education Network of Chapecó (1997-2004)**, 2014. 238. (MA in Education – Field: Education history and historiography). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

In this essay, I discuss the process of Reorientation Popular Curricular municipality of Chapecó/SC – 1997-2004, in the light of the theory critical-liberator and the theoretical assumptions Freireanos, seeking to identify which action research's contributions to the teaching practice while teaching strategy in the definition and organisation of school knowledge in the teaching of making educators. The research appears as a qualitative research and empirical data were obtained through interviews with educators with subsequent transcription of the talk and study of documents, magazines, reports and books of the period. The Group investigated consists of educators who were in the classroom during the implementation of the proposed curricular reorganization in the initial series of elementary school and adult and youth education. The theoretical referential analysis are studies of Paulo Freire on the Liberating Education and categories listed are: ressignification of the concept of school content knowledge and pedagogical practice axiological dimension as praxis. On the other hand, the survey found some difficulties in educators ' work, from the significant lines, especially in unfollow a *rol* of contents of textbooks without considering the reality of the students and the explanations of the problems experienced in understand and relate the explanatory limits of reality and from these select the syllabus. But, on the other hand, the analyses revealed significant changes in the practices of educators indicating that certain principles were incorporated in practice and in the making of educators. Among them, I highlight the commitment of educators with the construction of citizenship of students students via the school knowledge construction process because it took the reality of students students as a starting point in the Organization and selection of educational content, the development of knowledge

of students students, interdisciplinarity and the collective work as a necessity in action teaching and the school as a place of permanent exercise of praxis, via collective of educators who built by commitment to a critical and emancipatory curriculum. However, currently, the pedagogical practice, via thematic approach, is no longer present in the following network managements municipal de education de Chapecó. What remains are isolated initiatives, in the form of resistance by some educators who want to continue working dialogically with their learners and students in classroom level are conspicuous by the critical values, solidarity and social commitment.

Keywords : Action research. School content. Popular Education. Curriculum organization. Teaching Praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS

PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
UDESC	Universidade Do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
PA	Pará
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
MMA	Movimento das mulheres agricultoras
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IF-SC	Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação
BRF	Brasil Foods
CPT	Comissão Pastoral da Terra
SAI	Serviço de Assessoria e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
PO	Pastoral Operária
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PMN	Partido da Mobilização Nacional
FOMDEP	Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública
SITESPM–CHR	Sindicato dos Trabalhadores no serviço Público Municipal de Chapecó e Região
SINTE	Sindicato dos trabalhadores em Educação de Santa Catarina - Regional de Chapecó.
COMED	Conselho Municipal de Educação
SEJA	Serviço de educação de Jovens e Adultos
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipais
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.
T.G	Tema Gerador
C.T	Contra Tema
Q.G	Questão Geradora
R.T	Rede Temática
ER	Estudo da Realidade
OC	Organização do Conhecimento
AC	Aplicação do Conhecimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
	CAPÍTULO I.....	35
1	A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO E POPULAR NA REDE DE ENSINO DE CHAPECÓ.....	35
1.1	O MUNICÍPIO DE CHAPECÓ.....	35
1.2	UM GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ–SC.....	38
1.3	A PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: NOVOS DESAFIOS.....	42
1.4	FORMAÇÃO PERMANENTE DOS EDUCADORES: UMA NECESSIDADE EDUCACIONAL.....	56
1.5	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO FORMAL.....	68
1.6	A INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE E OS TEMAS GERADORES.....	77
1.6.1	O processo metodológico da pesquisa-ação aos temas geradores.....	88
	CAPÍTULO II.....	93
2	A PEDAGOGIA FREIREANA E A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA.....	93
2.1	A PESQUISA-AÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	93
2.2	O MÉTODO DIALÉTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	110
2.3	HISTÓRIA, REALIDADE E MÉTODO: FUNDAMENTOS DA PESQUISA AÇÃO.....	119
2.4	A PESQUISA-AÇÃO COMO DESAFIO NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS.....	132
	CAPÍTULO III.....	147
3	A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E CONHECIMENTO ESCOLAR E O MODO FREIREANO DE PARTIR DAS FALAS À SALA DE AULA.....	147
3.1	A INTENCIONALIDADE NO FAZER EDUCACIONAL: UMA VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO.....	147
3.2	O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	156

3.3	O PROFESSOR INVESTIGADOR E OS CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS.....	166
3.4	A PESQUISA-AÇÃO E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA DO MUNDO.....	177
3.5	O TRABALHO COLETIVO E INTERDISCIPLINAR COMO NECESSIDADE DA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	184
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	211
	ANEXOS.....	223

1 INTRODUÇÃO

O problema que abordo nesta pesquisa tem sua origem na experiência de oito anos da administração popular no município de Chapecó-SC, (1997/2004), quando a Rede Pública Municipal de Educação implementou nas escolas uma política de reorientação curricular crítico-emancipadora à luz dos pressupostos freireanos, de uma Educação Popular ¹ comprometida com a solidariedade e a justiça social.

Está ancorada e fundamentada na produção de autores que trabalham na perspectiva crítico-emancipadora² tais como Silva (2000, 2004), Saul (2012), Freire (1987a, 1998), Saul; Silva (2009, 2011) e que visa construir a unidade teoria-prática, constituindo a práxis; e no materialismo histórico dialético que entende a realidade social como resultado da ação do ser no

¹ Os alicerces desta concepção podem ser mais bem aprofundados em FREIRE (1994), (1985a), (1987b), BRANDÃO (1999), (2002), PONTUAL (2003).

² Teoria Crítico-emancipadora fundamenta-se na Teoria Crítica que surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973). Além de Horkheimer, pesquisadores de diferentes especialidades como Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre outros, trabalharam em regime interdisciplinar na produção dessa teoria e tinham como referência comum o marxismo e seu método o que não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões, ao contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, ou seja, a Escola de Frankfurt. É característica fundamental da Teoria Crítica ser permanente renovada e exercitada, o que significa dizer que ao tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação é toma-la como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica. E ainda, a matriz da Teoria Crítica é a análise do capitalismo por Karl Marx. O capitalismo é uma forma histórica que se caracteriza por organizar toda vida social em torno do mercado, mas não cabe a Teoria Crítica “limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes” (NOBRE, 2004, p. 32). O que pressupõe que “a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender” (NOBRE, 2004, p. 33).

contexto de estruturas históricas de uma forma de organização social da sociedade dividida em classes e passível de transformações histórico-sociais.

A educação crítica-emancipatória concebe a escola como um espaço de educação permanente que prima pela formação social e crítica, com vinculação orgânica nos processos de fortalecimento das organizações populares e das organizações políticas dos trabalhadores. Ela pressupõe uma concepção de currículo com compromisso político-educativo emancipatório comprometido com os socialmente excluídos e uma concepção metodológico-dialética na qual a preocupação do conhecimento é buscar compreender criticamente a realidade para atuar de forma consciente frente às práticas desumanizadoras buscando superá-las. Ou complementando com (Young *apud* Pacheco 2000, p. 29) “as teorias críticas envolvem propósitos porque o seu ponto de origem é a educação como uma forma de ação intencional e qualquer atividade educacional não pode tornar-se numa simples e isolada compreensão”.

Nessa perspectiva de escola e de currículo, a realidade local, as situações gnosiológicas denominadas por Freire tornaram-se o ponto de partida e de chegada no processo de elaboração do conhecimento escolar e tinha como estratégia a organização dos sujeitos das classes populares. Estes reconhecidos como protagonistas de suas histórias, traduzidos em novas formas de relações sociais, nas quais o diálogo entre os conhecimentos deles, o acervo científico³, os métodos de análise e a crítica são instrumentos de problematização e apreensão coletiva da realidade e a possibilidade de transformá-la, concretizando, assim, a práxis.

³ Saul e Silva (2009) denominam acervo científico aos conhecimentos produzidos historicamente, ou os conhecimentos científicos. Nesta produção também adotarei tal designação por entendê-la mais coerente, por compreender os conhecimentos como produções humanas e que atendem a necessidades de acordo com seu tempo, ou seja, não são verdades absolutas, são fontes de consultas e explicações que podem ser redefinidas, porém isso não ocorre apenas por força de vontade das produções acadêmicas/teóricas e sim pelo movimento da história. Concebo que uma teoria, um conhecimento deixa de ser atual se não responde mais às necessidades reais, práticas, concretas dos seres humanos, em especial dos oprimidos e expropriados nas sociedades capitalistas.

A Educação popular no município de Chapecó–SC, no período de 1997/2004 estava fundamentada no pensamento de Paulo Freire e se propôs a ser uma Educação comprometida com a transformação social ou uma educação libertadora⁴, pautada por princípios educativos como: o resgate da Cidadania, a Democracia, o trabalho Coletivo e a Autonomia. Para consolidar esses princípios foi necessária a reorganização do tempo dos educadores nos espaços escolares.

Vários aspectos foram alterados na organização e na estrutura do funcionamento escolar, provocando significativas reflexões acerca do que até aquele momento havia sido desenvolvido enquanto proposta curricular na rede pública municipal de Chapecó–SC. Foram propostas na gestão alterações buscando uma gestão democrática, na construção coletiva e interdisciplinar do projeto político pedagógico de cada escola e da Secretaria Municipal de Educação, na abertura dos espaços para participação, organização e reconstrução do saber a partir das necessidades das classes populares, materializadas nos “Temas Geradores”. Desse modo não se dissocia a realidade dos educandos e da comunidade do conhecimento escolar.

A experiência de reorientação curricular na perspectiva crítico-emancipadora, vivenciada no município de Chapecó–SC, no período de 1997 a 2004, caracterizou-se pela construção de uma educação pública popular e democrática, inspirada na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação na prefeitura municipal de São Paulo. Nas palavras de Saul (2012, p. 39), “À frente da Secretaria Municipal da Educação, Paulo Freire trabalhou por uma educação pública, popular e democrática, lema de sua gestão, para crianças, jovens e adultos”. Também baseou-se na experiência de Porto Alegre–

⁴ A educação libertadora baseia-se na Pedagogia da Libertação (Freire, 1987a; 1987b). A Pedagogia Libertadora na Rede Pública Municipal era concebida como unívoco da Educação Popular e defendia que as classes populares têm o direito de tomar decisões, ter iniciativas, optar, expressar-se e recriar-se culturalmente, de construir a autonomia intelectual e produzir criticamente a realidade em que estão inseridas modificando as práticas sociais existentes, tornando-se sujeito histórico atuante - Revista da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, Movimento de Reorganização Curricular (2001, p. 3).

RS. Experiências que se multiplicaram em várias administrações populares municipais do Brasil inclusive em Chapecó⁵.

Seu caráter de educação popular e crítica implicaram na reorganização de toda educação municipal, concebendo a escola como o lugar legítimo da construção de um currículo crítico. Conforme Saul (2012):

A sua opção política pela educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social foi explicitada em sua proposta de construção de uma escola voltada para formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade [...] A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu que fazer na educação de São Paulo (p.41).

Essa proposta, com suas especificidades, foi vivenciada em nível de rede municipal de Chapecó–SC, no período de 1997 a 2004, culminando com várias reflexões e produções acadêmicas. Dentre as quais destacam-se Alves (2003, 2012);

⁵ Segundo SILVA (2004) algumas das administrações que vivenciaram o movimento de reorientação curricular crítico-emancipatória pautado pelos princípios freireanos de ser uma educação pública, popular e democrática foram: São Paulo-SP (1989-1992), Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), Esteio-RS (1999-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003) e Criciúma-SC (2001-2003), bem como ao processo Constituinte Escolar no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001), à implementação da proposta curricular por ciclos de formação no Estado de Alagoas (2001–2003).

Sordi (2003); Schneider (2006); Paludo (2009); Valter (2009); Azambuja (2009) e Stuaní (2010)⁶.

Suas produções têm como pano de fundo a mesma experiência de reorientação curricular crítica, popular e emancipatória da Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó, porém a partir de focos de investigação e pesquisa diferenciados.

Os autores mencionados trazem como elementos comuns a importância dos saberes dos educandos na construção do conhecimento, a democratização das relações escolares, a participação da comunidade na escola e também nas organizações comunitárias, as relações dialógicas estabelecidas na produção do conhecimento e na gestão, o crescimento pessoal e social dos educandos e dos educadores, a aprendizagem de novos conhecimentos, a educação como uma das possibilidades para construir práticas na direção da emancipação humana, da autonomia dos envolvidos, elevação da consciência, entre outros aspectos. De acordo com a professora Isabel Spingolon Azambuja:

As principais conclusões apontam para uma ação educativa orientada por perspectiva política de Educação Popular, com princípios bem definidos para o desenvolvimento de propostas curriculares que tem como objetivo a transformação social. As principais diretrizes apontadas inscrevem-se dentro de uma proposta que tem como ponto de partida

⁶ Alves (2012)- Freire e Vygotski um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Alves (2003)- Aceleração da aprendizagem: de quem?; Sordi (2003)- Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC; Schneider (2006)- Inovações na prática pedagógica: uma experiência com educação popular nas escolas municipais de Chapecó-SC; Paludo (2009)- Educação com participação popular em Chapecó-SC: a política educacional como possibilidade de transformação social; Valter (2009)- As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC; Azambuja (2009)- currículo de educação popular para educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó-SC e Stuaní (2010)- A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente.

a realidade social das crianças, das famílias, da comunidade. Na sua organização, toma a participação como princípio da democracia, através de uma metodologia pedagógica que busca articular a teoria e a prática nos processos de apropriação e produção do conhecimento (AZAMBUJA, 2009, p. 4).

Pode-se perceber que ter a pedagogia do educador Paulo Freire como base na implementação da política educacional no município de Chapecó naquele período, ou seja, uma pedagogia a favor da libertação dos oprimidos culminando em Chapecó como também em São Paulo–SP, no movimento de reorientação curricular crítico-emancipadora, o que significou:

Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo. A prática dessa nova lógica considerou, todo o tempo, a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores. A busca da melhoria da qualidade da educação pública municipal propôs mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. A escola deveria estar aberta para que a população pudesse participar do processo de mudança da cara da escola, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, construir/reconstruir criticamente o saber (SAUL, 2012, p. 41).

Esta concepção de educação requer o diálogo entre educadores e educandos, para isso, é necessário exercitar o que Freire (1987a) propõe, ao afirmar que o diálogo entre ambos começa não quando se encontram nas situações pedagógicas, mas antes, quando o educador questiona-se a cerca dos temas que irá abordar com os educandos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987a, p. 83). Ou dizendo de outra forma, pesquisar para definir os conteúdos a serem

trabalhados, conhecer a realidade dos educandos e essa ser o ponto de partida do conteúdo programático da sala de aula.

Nesse processo, entre as inúmeras possibilidades de análise e reflexão, uma particularmente chama atenção e coloca-se como objeto do presente estudo: Quais as contribuições da pesquisa-ação para a prática docente como estratégia pedagógica na definição e organização dos conhecimentos escolares? O que significou ir para a comunidade e coletar falas para depois analisá-las? O que isso representava em termos de proposta pedagógica da escola? Como os docentes compreenderam esse movimento? Como interpretavam as falas? O que, efetivamente, mudou na lógica de organização e seleção do conhecimento escolar com essa estratégia da pesquisa? O que é conhecimento escolar nessa perspectiva?

Essas indagações compõem um conjunto de questões que orientam a problemática central deste trabalho. O que representou aos educadores das Escolas da Rede Pública Municipal de Chapecó-SC (1997/2004), deixarem de exercer uma prática diária (quase que hegemônica) de trabalhar os conhecimentos de sala de aula a partir do livro didático e de conteúdos já pré-definidos? O que significou assumir a pesquisa-ação como estratégia pedagógica na organização e seleção dos conhecimentos escolares?

Como profissional educadora por mais de 20 anos no magistério da Rede Pública Municipal e Estadual e, nessa caminhada, a experiência de ter participado da condução do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação na Administração Popular de Chapecó-SC, 1997-2004, motivaram a realização desta pesquisa.

Minha contribuição na proposta de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó ocorreu mais especificamente no período de 1997 a 2002 quando atuei como diretora do departamento de Educação de Jovens e Adultos-EJA, tendo como desafio efetuar e coordenar uma proposta política de educação. Minha trajetória profissional e pessoal foi construída e fortemente marcada com o envolvimento nas questões sociais, nesse sentido a difícil separação do eu pessoal com o eu profissional sempre se sobrepuseram para mim ou, nas palavras de Nóvoa, “Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada

de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (2011, p. 9).

Sou filha das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que tinham como linha de atuação pastoral, a opção pelos pobres, também atuei na pastoral da juventude. Experiências que desembocaram no meu envolvimento e apoio nos movimentos sociais, no envolvimento da luta pela terra dos índios no Toldo Chimbangue, em Sede Trentim, distrito do município de Chapecó–SC em 1985, na luta pela sindicalização das mulheres agricultoras na década de 1980, depois vindo a se constituir no Movimento das Mulheres agricultoras (MMA). No apoio à construção da oposição do sindicato dos trabalhadores rurais de Chapecó–SC.

Ainda, atuei no apoio à luta contra a construção das barragens, vindo a tornar-se o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e especialmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no qual contribuí na organização da política da educação escolar nos acampamentos e assentamentos e na organização da escolarização dos educadores (acampados e/ou assentados de Santa Catarina) em convênio com a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), hoje Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), através da organização de uma proposta do curso de magistério de férias, criando condições estruturais para os educadores assentados e/ou acampados exercerem a profissão, bandeira de luta do MST na época. Depois atuei também como professora nas redes estadual e municipal de Chapecó.

Com a vitória eleitoral da administração popular, aceitei o desafio de organizar e implementar uma política de educação de jovens e adultos no município e, como uma das dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, a inquietação que me acompanhava antes tornou-se um compromisso, um desafio a ser perseguido. Fazer uma educação crítica e libertadora a partir daquele espaço de poder.

Como professora, em sala de aula vivenciei a limitação e a contradição entre o que planejava e o que executava nas minhas aulas. Um dilema torturante para mim, que antes de adentrar na sala de aula estive banhada nas trajetórias da luta social e, contraditoriamente, não era isso que vivenciava como educadora na escola pública. Lembro-me de muitas das minhas

férias da escola que juntamente com outras colegas amigas educadoras, querendo acertar o rumo, fazer uma educação diferente, reuníamos em minha casa para estudarmos e planejarmos aulas mais interessantes, críticas, participativas e democráticas. Ao voltarmos às aulas, depois das férias, no dia a dia, nosso planejamento não saía como desejávamos e acabávamos tomando rumos diferentes e reproduzindo muitas das práticas tradicionais do processo de ensino aprendizagem que criticávamos. Mantínhamos o que expressa Sampaio “o que sempre esta presente é uma perda de vínculos entre ensino e aprendizagem, entre conteúdos e realidade circundante, entre alunos e proposta escolar” (2004, p. 138).

Como ética pessoal tinha uma intenção de fazer educação com inclusão, democrática, de valorizar os saberes das crianças, de atender as dificuldades das que mais precisavam, mas, na prática, reproduzia relações tradicionais, relações verticais com os educandos e padronizava o processo de ensino-aprendizagem. O modelo tradicional de educação predominava em nosso fazer. Nós decidíamos os conteúdos a serem trabalhados, realizávamos avaliações seletivas, excludentes, não considerávamos os educandos sujeitos do processo, por mais que o discurso e a intenção fosse essa, na prática não sabíamos como fazer e sustentávamos as relações tradicionais em todo processo de ensino aprendizagem. Mantínhamos nosso porto seguro e nos dávamos conta do quanto à instituição escolar, com práticas individualistas, com a estrutura vertical, hierarquizada, sem ações planejadas e assumidas por um projeto humanizador, que implica inclusive sucumbir tal estrutura escolar, limita nossas ações e muitas vezes frustra levando a seguir rumos tradicionais.

Em 1997, ao aceitar ser diretora da EJA na Secretaria Municipal de Educação via nesse convite a possibilidade de construir com as escolas da Rede Municipal, uma educação popular, a exemplo do que havia vivenciado nas CEBs e também nos movimentos sociais, especialmente no MST e que nas várias tentativas com minhas colegas da escola, acabávamos desistindo. Com essa intencionalidade, minha contribuição no início dos trabalhos na Secretaria Municipal de Educação foi de problematização nos fóruns de discussão da proposta a ser implementada na Rede Pública Municipal de Educação, eco que se somava aos demais colegas dirigentes da mesma. Acreditava

que o compromisso das escolas devia ser com os socialmente vulneráveis como havia vivenciado no movimento social, porém não sabia como fazer.

Desenvolver uma educação libertadora culminando com o movimento de reorientação curricular popular, crítico e transformador, foi conquistado com ajuda de assessorias.

Neste sentido, minha preocupação parte da reflexão em torno da resistência e das dificuldades em mudar a minha prática no fazer educacional, de ser autora de minha prática, de repensar constantemente o meu fazer, de reinventar essa prática, de construir os conhecimentos a partir da realidade dos educandos. De superar a dicotomia entre o meu dizer e o fazer, pois partir da realidade dos educandos sempre esteve presente em minha fala. Assim como eu, na implementação dessa proposta na Rede Pública Municipal, muitos educadores vivenciaram essas dualidades e resistências e, por isso, motivaram-me a entender melhor o que isso significou o que expressou naquele período pesquisar para definir e organizar os conteúdos escolares, já que “elaborar uma tese é como exercitar a memória” (ECO, 2010, p. 5).

Refletindo sobre esses questionamentos e inquietações é que balizei como objetivo central deste trabalho compreender como a pesquisa-ação, enquanto estratégia pedagógica na definição e organização dos conteúdos escolares contribuiu para a ressignificação das práticas docentes. Como objetivos específicos deste trabalho, defini: 1) conceituar a pesquisa-ação e analisá-la enquanto estratégia pedagógica; 2) analisar a relação entre conhecimento e o conhecimento escolar e o modo freireano de lidar das falas da comunidade para a sala de aula; 3) compreender a organização dos conhecimentos escolares a partir da pesquisa-ação como práxis pedagógica.

Essa proposta implementada na rede pública municipal de Chapecó-SC, (1997/2004) demandou subsidiar a prática dos educadores através de um processo de formação permanente, visando problematizar concepções e construir coletivamente práticas de sala de aula, procurando compreender os diferentes sujeitos em seus contextos e, de forma coletiva, organizar o trabalho em sala de aula. Como afirma Severino (1995), a escola é um lugar onde a superação da fragmentação da prática é possível ao tornar-se o lugar de um Projeto Educacional, o conjunto articulado de propostas e planos de ação baseados em

valores previamente explicitados e assumidos, de propostas e planos fundados numa intencionalidade do coletivo de educadores e comunidade escolar.

Nesse sentido, os educadores percebem-se como sujeitos do processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que apropriam-se do acervo científico, estando sempre num processo de busca permanente. Ou seja, sendo educadores que se constroem como sujeitos da práxis, comprometidos com um projeto a serviço da humanização e da construção da cidadania.

Fazer educação de forma consciente está fundamentado na concepção epistemológica do materialismo-histórico-dialético, abordado pelos autores Gramsci (1986)⁷, Konder (1981, 1992, 1998), Kosik (1976), Marx (1983), Marx e Engels (1986, 1987) na qual os conteúdos da sala de aula não são separados dos processos históricos e sociais, portanto uma educação pautada num projeto coletivo e interdisciplinar. Marx apresentou em várias de suas obras, o materialismo histórico dialético, que assegura três categorias fundamentais: a matéria, a consciência e a prática social. Para Marx (1986), a dialética é uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. A dialética é a construção lógica do método materialista histórico que é a possibilidade teórica de interpretação da realidade, das visões de mundo, da práxis. O método dialético pressupõe que compreender a prática implica na necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem essa prática, ou seja, compreender a prática da forma mais ampla possível, uma vez que para Marx a prática é o critério da verdade. E, Tambara (2008, p. 11) afirma que: “A contribuição de Karl Marx tem se mostrado inesgotável no sentido de gerar novas categorias de análise nas ciências sociais”.

Com esse compromisso e com o aporte teórico materialista histórico dialético que constituem o alicerce da pesquisa aqui proposta, procuro perceber as relações do seu objetivo geral com a produção de um conhecimento que, ao partir da pesquisa-ação como estratégia pedagógica da definição e organização dos conteúdos, seja capaz de perceber a produção de vida e de condições emancipatórias. Onde os educadores e educandos sujeitos, com autonomia intelectual, com consciência das implicações imbricadas em cada ação, em cada produção

⁷ Também Manacorda (1990) O princípio educativo em Gramsci.

interferem no processo de conscientização e superação de todas as formas de opressão aos seres humanos, provenientes da lógica da organização da sociedade capitalista, lógica de dominação fundamentada em interesses individuais e mercadológicos, de interesses econômicos, políticos e culturais em que uma classe se sobrepõe à outra.

Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho qualitativo e dialético focada na investigação de uma prática social que ocorreu na rede pública municipal de Chapecó–SC e que se relaciona com outras práticas sociais. Pretende ser um instrumento de captar o próprio movimento do real, tendo como base empírica, entrevistas orais com educadoras que vivenciaram a realização das aulas, a organização dos conteúdos a partir da pesquisa-ação, mesmo: “que o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada” (LE GOFF, 2003, p. 525).

Buscando a coerência na caminhada da construção do conhecimento é no método dialético, que deriva do materialismo dialético, que me ancoro para avaliar e apreender a realidade, analisando-a e reconhecendo-a em suas contradições aparentemente ofuscadas. Que na produção de conhecimento ressalva um marco importante, pois considera a prática como critério da verdade. A produção do conhecimento também é vista como um movimento que se dá no marco da luta de classes e, assim, a ciência e a pesquisa sempre produzidas em função de interesses distintos ou antagônicos, ou seja, “a ciência que domina pode vir a ser uma ciência que liberta” (MEKSENAS, 2011, p. 89).

Por conseguinte, o método dialético⁸ permite compreender a educação, os conhecimentos trabalhados como

⁸ Marx faz da dialética um método. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças, sobretudo à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas seus fenômenos tendo um lado positivo e o outro negativo um passado e

processos culturais que se relacionam com a práxis, em que, conseqüentemente são reflexão e ação, são formas de apreender e compreender uma determinada realidade através da observação e análise, que não nega as interfaces da pesquisa científica com os diferentes fatores e que, podem levar a diferentes resultados uma vez que aqui se considera a impossibilidade de uma pesquisa sozinha dar conta da totalidade da compreensão acerca de um mesmo objeto. Isso significa dizer que: “a educação só é possível dentro da história real, no mesmo processo de produção material de existência” (DAMKE, 1995, p. 59).

Triviños (1987, p. 73) argumenta que, para esta concepção de pesquisa, três etapas de construção da análise do objeto são importantes: primeiramente faz-se a “contemplação viva” do fenômeno, que consiste em exploração do material, definição do fenômeno a ser pesquisado e levantamento de informações mediante observação e análise de documentos. Ainda, segundo Triviños (1987, p. 74), é na “análise do fenômeno”, em que o pesquisador constrói uma análise detalhada sobre o fenômeno, considerando também o seu aspecto sócio histórico, que delimita-se a amostra e o tratamento dos dados, além de definir os tipos de instrumento da pesquisa. Finalizando com “a realidade concreta do fenômeno” que representa o momento da descrição, classificação, análise e síntese do fenômeno buscando chegar às suas características fundamentais.

O método dialético como opção metodológica permitirá compreender a pesquisa-ação na produção e reprodução dos conteúdos escolares, desvelando as concepções de conhecimentos que ali subjazem, cunhadas por Freire (1987a), uma educação problematizadora, humanizadora, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo não para adaptar-se e, sim, para transformá-lo e que apresentavam-se na prática da educação escolar das escolas da rede pública Municipal de Chapecó-SC (de 1997 a 2004).

Através da memória, pinçada mediante as entrevistas com as educadoras, desvendar as relações, conflitos e contradições vivenciados na implementação da proposta,

um futuro o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso ‘Marx-Engels’ (ZAHAR org., 2001).

analisando a experiência desenvolvida como um conjunto de práticas, de processos, que desencadearam um movimento de reorientação curricular crítico, dialético e contraditório, em que nada é definitivo, acabado, pronto, em que “o fim de um processo é sempre o começo do outro” (LAKATOS, 2010, p. 83).

Visto que nada se dá no isolamento, como também nada é estático, definitivo, é importante compreender o momento vivido como um movimento e analisá-lo como sendo um processo em construção, da luta dos contrários, entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce. Um movimento de contradição entre a busca pelo novo, pelo diferente, e o medo, a insegurança, a resistência ou mesmo a convicção pelo velho.

Assim, observando os fundamentos epistemológicos colocados, este estudo também tomou como referenciais metodológicos, considerar os aspectos subjetivos importantes como conceitos, sentimentos, expressões que possibilitem captar o movimento do real. Sendo uma troca efetiva na qual o pesquisador capta o universo de representações da situação a ser pesquisada, procurando desvendar as relações, contradições e conflitos envolvidos.

Esta, também, apoiar-se-á em materiais como revistas, apostilas, entre outros produzidos pela Secretaria Municipal de educação (1997-2004) para compreender a história, além de materiais pessoais dos educadores que tragam elementos que contribuam e subsidiem na exemplificação do trabalho desenvolvido naquele período. Refletir, entender no diálogo com as fontes de que todo documento é um monumento e, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte (LE GOFF, 2003).

As entrevistas com cinco educadoras constituem o principal conjunto de dados analisados neste estudo, sendo que as entrevistadas foram definidas considerando os seguintes critérios: a) educadoras que vivenciaram em sala de aula a experiência de reorientação curricular crítico-popular emancipatória em todos os aspectos, ou seja, que realizaram a pesquisa-ação junto aos educandos e comunidade e, a partir dela definiam os temas geradores que era a visão de mundo dos educandos para problemas vivenciados por estes, definiram os contra temas, ou seja, a visão dos educadores para aqueles problemas, desenvolveram o diálogo, a análise e a problematização entre estas duas visões através da construção

das redes temáticas, definiram os conteúdos trabalhados e a organização das aulas a partir de todo esse processo e pós esta experiência continuaram em sala de aula; b) uma representante de cada grande área do conhecimento do ensino fundamental, ou seja, Linguagem, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Inglês, Artes, Educação Física), desta grande área a professora entrevistada é de Artes; da outra grande área, Ciências humanas e suas tecnologias (História e Geografia), a professora entrevistada é de História; outra grande área, Ciências naturais, matemática e suas tecnologias (Ciências e Matemática), a professora entrevistada é de matemática e, por último, da área de alfabetização e séries iniciais, duas educadoras foram entrevistadas. As educadoras escolhidas correspondem aos critérios mencionados acima.

Foram realizadas entrevistas com posterior transcrição das falas, estas, por sua vez, foram analisadas procurando buscar os elementos que permitissem elucidar a vivência da reorientação curricular via abordagem temática pelas educadoras, tendo a pesquisa-ação como estratégia de docência na definição e organização dos conhecimentos de sala de aula.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética⁹. Ainda, a partir da análise das entrevistas buscou-se compreender as nuances (hoje), ao referir-se à experiência vivenciada sob a orientação da pesquisa-ação como metodologia na definição dos conteúdos para sala de aula. Procurando, enquanto pesquisadora, exercitar a postura de quem ouve acolhendo, de quem pensando criticamente a prática de hoje e de ontem, mantém um distanciamento epistemológico enquanto objeto de análise.

Este estudo procurou garimpar nas entrevistas, na memória, os vestígios que ao mesmo tempo são verdadeiros e falsos e transferi-los para uma nova erudição, “do campo da memória para o da ciência” (LE GOFF, 2003, p. 539), colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo. O que pressupõe o exercício da dialogicidade, da ação e da reflexão uma vez que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987a, p. 78).

⁹ Anexo A: Termo de aprovação das entrevistas pelo comitê de ética.

Assim, o presente trabalho é composto de três capítulos. No capítulo um, contextualizo a proposta de educação juntamente com aspectos históricos do município de Chapecó–SC, além de apresentar, dentro dos limites que um recorte teórico/prático exige, em que consiste a reorientação curricular via abordagem temática, ou seja, que, através de situações presentes, concretas, elucidando o conjunto de anseios do povo, pode-se organizar o conteúdo programático da educação. A formação permanente dos educadores e os desafios da educação popular como política pública na educação formal também são temas abordados no primeiro capítulo.

No capítulo dois, conceituo a pesquisa-ação, a relação desta com a experiência da rede pública municipal de Chapecó–SC 1997/2004; a pesquisa-ação como estratégia pedagógica na definição dos conteúdos escolares; o método dialético e suas implicações na prática educacional; os fundamentos da pesquisa-ação; a pesquisa-ação como desafio e possibilidade na construção de conhecimentos significativos. Abordo, também, a relação da pesquisa-ação com os temas geradores.

No capítulo três, explico a relação entre conhecimento e o conhecimento escolar e o modo freireano de partir dos limites de compreensão de mundo nas falas da comunidade como base para o fazer em sala de aula, o que conjectura ser capaz de, ao se distanciar do mundo (educadores e educandos) refletindo criticamente, mediado pelo conhecimento construído historicamente (conteúdos escolares) para melhor compreendê-lo, retornar a ele aprendendo-o de maneira diferenciada e reveladora para propor e recompor, modificando-o em busca cada vez mais do humanizar-se. O que implica dizer que os conteúdos escolares ganham outro significado, não são mais definidos *a priori*, mas a partir da pesquisa que identificará os “temas geradores” e do resultado da problematização coletiva e permanente entre educadores e comunidade.

A análise das entrevistas, feita à luz das categorias freireanas: resignificação do conceito de conteúdo escolar, conhecimento na dimensão axiológica e prática pedagógica como práxis, ocorrerão no decorrer do texto, não sendo necessário dispor de um capítulo exclusivo, onde procuro identificar elementos da pedagogia freireana incorporados na prática das entrevistadas. Se essas categorias ecoam nas entrevistas, nas expressões verbais e não verbais expressadas

através do sentimento, com o coração, o silêncio, o suspiro, os devaneios, etc. No propósito de compreender o hoje dialogando com o ontem.

Nas considerações finais, aponto as interferências que a participação das educadoras entrevistadas no movimento de reorientação curricular propiciou em suas vidas, sinalizando alguns encaminhamentos percebidos a partir da pesquisa e balizo como hipótese que, a implementação do processo de reorientação curricular popular crítico e emancipatório, no fazer das educadoras entrevistadas, pode ter contribuído para instituir um “novo jeito de ser professor” (NÓVOA, 2011).

CAPÍTULO I

1 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO E POPULAR NA REDE DE ENSINO DE CHAPECÓ

1.1 O MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Chapecó é um dos 295 municípios que compõem o estado de Santa Catarina. Criado pela Lei estadual nº 1147, de 25 de agosto de 1917, localiza-se na região oeste do estado, sendo o maior município em termos populacionais da região. Com área territorial significativamente reduzida, em função do desmembramento de cerca de 10 municípios, dentre eles, Coronel Freitas, Nova Itaberaba, Cordilheira Alta, Seara, Xaxim e Guatambu. Todos fazem confrontações limítrofes. Na atualidade tem em torno de 600 km², sendo majoritariamente constituído de perímetro urbano.

O município apresenta-se hoje como polo de investimentos públicos em educação, com a criação do Campus da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Campus da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação (IF-SC); além da manutenção de diversas instituições privadas.

A história do município de Chapecó-SC carrega as marcas de profundas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, características do ontem e do hoje, heranças da colonização do oeste catarinense. Segundo Hass (2000) o poder político chapecoense, desde sua criação, até por volta da década de 40, caracterizou-se por um forte mandonismo coronelista, que somente foi perdendo força de forma acentuada na fase de redemocratização do país, pós-45. Pode-se constatar o declínio do poder da fração política representada basicamente por colonizadores e industriais madeireiros.

Este município, criado após os conflitos do Contestado¹⁰ em Santa Catarina, de posse da área do ex-contestado, foi

¹⁰ “Guerra do Contestado” (HASS, 2000, p. 60). Contestado, é designado aos conflitos por disputa de terras entre o Estado do Paraná e de Santa Catarina. O governo imperial em 1889, através do decreto 10.432, faz a

incorporado pelo Estado e a colonização do mesmo se dá a partir do interesse do Governo do Estado de Santa Catarina em ocupar o “vazio” criando condições favoráveis para isto. Através do lucro direto, que seria a remuneração pelas terras, e do lucro indireto, que consistia nos encargos assumidos pelas empresas colonizadoras que deviam abrir estradas e mantê-las, mesmo que fossem remuneradas com terras, desde que desobrigasse o tesouro em ressarcir despesas. Com a acumulação de capital financeiro, empresários sul-riograndenses ampliaram seus empreendimentos comerciais e passam a oferecer terras para revenda aos colonos (RENK, 1997, p. 46).

Três colonizadoras foram as responsáveis pela venda das terras na região de Chapecó no início do século XX (Bertaso; Luce e Rosa; e Saudades). Os imigrantes que aqui se instalaram eram descendentes de italianos, alemães e poloneses, oriundos do Rio Grande do Sul. Entretanto, é necessário recordar que, muito antes da colonização, o território de Chapecó estava ocupado por caboclos e índios. O próprio nome da cidade, na língua Kaingang, Chape. Ty-Co, significa chapéu de cipó (história oral, presente na cultura Kaingang). Há também a presença dos índios Guarani, apesar de ser em menor quantidade. O caboclo, outra personagem componente da população, dedicava-se ao pastoreio, cultivo de pequenas áreas e à extração de erva-mate e madeira.

Conforme Renk (1997), a terra era vendida limpa, ou seja, a empresa colonizadora encarregava-se de retirar os ocupantes que residiam na área que estava sendo comercializada. Para a limpeza da terra, os caboclos e os indígenas eram expulsos, empurrados para áreas distantes nas matas, para as cidades ou, literalmente, eliminados (PAIM, 2011, p. 47). Provavelmente esta situação foi facilitada em decorrência da Lei Geral de Terras de 1850, que previa que para ser proprietário era necessário fazer escritura e registrar em cartório.

concessão de terras devolutas e nacionais, para fins de colonização, ao longo da ferrovia a ser construída à Teixeira Soares e à Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande do Sul (transferida depois à Brazil Railway Company), cujo itinerário passava pela área contestada entre os dois estados prevendo 30 quilômetros de largura ao longo da estrada. O governo republicano depois revalidou a concessão diminuindo-a de 30 para 15 quilômetros, o que se tornou um dos pivôs do movimento do Contestado durante o período de 1912-1916 (RENK, 1997, p. 42).

Presume-se que por desconhecimento e, ou, por falta de informação, os caboclos apenas eram posseiros, ficando assim vulneráveis à aplicação da lei.

Renk (1997) afirma que números significativos de caboclos tornaram-se mão de obra nas indústrias da madeira e muitos ao serem demitidos passaram a trabalhar na única alternativa de ganho, ou seja, na extração da erva-mate. A inclusão e a exclusão são as fronteiras sociais e étnicas criadas entre os grupos envolvidos.

A autora também apresenta características do processo de colonização que vão se transformando em diferentes posições sociais ao mencionar que “os migrantes são apresentados como “*todos pobres*”, mas à medida que uma fração conseguiu acumular excedentes, passou a investir na indústria e no comércio” (RENK, 1997, p. 17).

Hass (2000) afirma que a disputa pelo poder de mando local foi marcada por acirrados conflitos político-partidária, onde a perseguição a adversários políticos, a coação ao eleitorado, as denúncias de corrupção e desmandos administrativos, e, também a aprovação de leis que giram em torno de interesses de determinados grupos, são características marcantes na história de Chapecó.

As atividades produtivas do município perpassaram à extração da madeira e à erva-mate; a forte presença da agroindústria suína e de aves; da agricultura familiar e, mais tarde, o setor metal-mecânico baseado historicamente na agroindústria e hoje, encontra-se em amplo processo de diversificação. Tendo-se instalado para suprir a demanda dos frigoríficos locais e regionais, as indústrias do ramo metal-mecânico crescem e se modernizam, produzindo equipamentos para os mercados nacional e internacional. Estão também presentes os ramos de plásticos e embalagens, transportes, móveis, bebidas, biotecnologia na industrialização de carnes, software, confecções e outros. O município tem uma presença forte de renome internacional pela exportação dos produtos alimentícios industrializados de origem animal, especialmente da produção frigorífica das empresas Sadia, atual Brasil Foods (BRF) e Aurora. Além de ser considerada a capital latino-americana da produção de aves e centro brasileiro de pesquisas agropecuárias; tem suas atividades econômicas baseadas na agricultura e na agroindústria.

As formas de desenvolvimento realizadas no município levam-no a desenvolver fortes enfrentamentos de interesses diferenciados culminando com a formação e atuação de vários Movimentos Sociais, especialmente da década de 80 para cá. Dentre eles podemos destacar o Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Rio Uruguai (MAB), e Movimento de Oposições Sindicais.

A organização desses se deu a partir do trabalho de pastoral da Igreja Católica Progressista, especialmente pela Diocese de Chapecó, tendo à frente de seus trabalhos um grande líder religioso, Dom José Gomes, Bispo Diocesano. Através da Teologia da Libertação, desencadeou o processo de formação de lideranças via Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Grupos de reflexão, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Serviço de Assessoria e Informação (SAI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Pastoral Operária (PO), nova linha catequética da igreja entre outros, que através do método, ver-julgar e agir, foi “fermentando” e construindo outro cenário e possibilitou a construção de uma hegemonia política, que se materializou através dos partidos de esquerda que chegaram ao governo do município em 1996, com a vitória da frente popular¹¹.

1.2 UM GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC

Chapecó, como o Estado de Santa Catarina, até 1996, vinha alterando o governo municipal entre duas forças políticas (PPB e PMDB)¹² e, agora, o município passa a ser governado por outras forças políticas em dois mandatos: (1997-2000) – a coligação “PRÁ FRENTE CHAPECÓ” formada pelos partidos (PT – PPS – PSB - PC do B e PMN); (2000-2004) – a coligação “FRENTE POPULAR” formada pelos partidos (PT – PSB e PC do B); colocando uma “cunha” nas políticas implementadas até então, especialmente no processo educacional, que com a participação democrática da comunidade desenvolve a Educação

¹¹ Esses estudos podem ser mais bem aprofundados em Poli (1987), Poli (1998), Renk (1997), Hass (2000, 2003), Uczai (2002).

¹² PPB - Partido Progressista Brasileiro e PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Popular, visto ser esta um anseio das próprias lideranças que agora eram dirigentes da Secretaria Municipal de Educação e que vieram de trajetórias históricas de lutas sociais.

O cenário da vitória da Frente Popular em Chapecó–SC em 1996 caracteriza-se por uma conjuntura de hegemonia neoliberal vigente no Brasil. Ou seja, o mercado se impondo como soberano e, em contrapartida, a lógica do Estado mínimo. Consequentemente, como afirma Mazzioni na Revista da Prefeitura Municipal de Chapecó (2000, p.6) “transformando direitos como a educação, a saúde e a segurança em mercadorias a serem compradas e vendidas no mercado”, trazendo sérias consequências à população, especialmente às camadas mais expropriadas das condições dignas de vida que necessitam dos serviços públicos com condição de acesso a direitos como: saúde, educação, segurança, moradia, entre outros. Nesse cenário, o Governo Popular chega à Prefeitura municipal de Chapecó se propondo a construir uma política de inversão de prioridades em todas as áreas, fortalecendo as políticas públicas, gratuitas e universais.

Segundo Mazzioni:

Na lógica do projeto popular, cada pessoa, que tem o direito de ser cidadão, deve receber gratuitamente do Estado (dos serviços públicos) a educação, a saúde, assistência social, a segurança e outras políticas de promoção do desenvolvimento sustentável, com justiça social e preservação do meio ambiente (Revista da Prefeitura Municipal de Chapecó, 2000, p. 7).

A opção pela Educação Popular em Chapecó naquele momento veio ao encontro aos anseios de todos os movimentos anteriores e, especialmente, ao trabalho desenvolvido também pelo Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FOMDEP)¹³

¹³ O FOMDEP continuou existindo mesmo após a Administração Popular. Ele ainda existe.

Até 2006/2007 teve uma atividade mais intensa, depois mais tímida, resumindo-se quase que exclusivamente na representação de uma vaga no Conselho Municipal de Educação e na Escolha de representante de pais e

do qual participavam representantes da rede municipal e estadual de educação, pais de educandos e servidores, além do Sindicato dos Trabalhadores no serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SITESPM-CHR) e do SINTE- Regional de Chapecó. O Fórum em defesa da Escola Pública propunha toda discussão e reflexão com seus integrantes em relação à qualificação e valorização da educação pública, bem como lutava por melhores condições de trabalho dos educadores e demais funcionários, buscando alternativas para os problemas enfrentados pela educação no município¹⁴.

Conforme Stuani (2010, p. 51):

Apesar de uma ampliação do atendimento da educação pública, desde 1960, a qualidade do ensino não acompanhou o aumento da oferta de vagas oferecidas à população brasileira. Esta baixa qualidade se expressa de diversas formas: na precária qualificação dos professores, na deficiência da estrutura física, nos altos índices de reprovação e repetência, que fazem transparecer que a educação pública, é tida como inferior, em relação à rede particular de ensino.

Ou seja, a ampliação do atendimento não correspondeu à resolução de problemas de fundo em relação às estruturas excludentes, o que leva o Fórum em Defesa da Escola Pública a se aperfeiçoar como um espaço de estudo, mobilização e luta da

educandos para o Conselho Municipal de Educação. Recentemente (2013) atuou como articulador na eleição de pais e educandos para o COMED.

No momento, estamos buscando a reativação do FOMDEP, pois a direção está com mandato vencido há um bom tempo. (Quanto a material, temos atas, folders, cartazes dos períodos e encontra-se aqui no SITESPM-CHR).

¹⁴ O FOMDEP hoje (2013) está retomando suas atividades devido à atual conjuntura do governo municipal com a sociedade civil organizada, especialmente a relação com o SITESPM-CHR, sendo que desde 2004, quando a administração popular perdeu as eleições no ano de 2003, o sindicato enquanto entidade representativa dos servidores municipais, nunca mais foi recebido pelos governos sucessores para tratar da negociação coletiva, ou seja, essa é uma prática que deixou de existir nos últimos governos sendo que não reconhecem o sindicato e não negociam com a entidade. Isso está levando as entidades a retomarem algumas organizações, entre elas o FOMDEP.

população pela melhoria da qualidade do ensino público e, de acordo com Stuani (2010, p. 52):

[...] reivindicações estas que enfatizavam a luta por uma escola pública de qualidade; enfatizava a valorização do profissional de educação (política salarial, capacitação e aperfeiçoamento, profissionais habilitados); Criação do Conselho Municipal (atribuições controle de aplicações de recursos, exigência de democratização na escola, eleições de diretores); condições físicas e materiais didático-pedagógicos; valorização do magistério.

Nessa conjuntura, a luta pela defesa e qualidade no serviço público, encaminhada pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, culmina com a criação do Conselho Municipal de Educação em 1994. Esta, que deveria ser uma conquista no serviço público, torna-se um ato autoritário, sendo seus representantes nomeados e escolhidos pelo prefeito, descaracterizando as atribuições do Conselho de ser participativo e deliberativo pelo qual lutava o FOMDEP, tornando-o meramente consultivo. O FOMDEP continua a luta e o debate sobre a concepção de educação que buscava construir, culminando na proposta de uma Lei Complementar para redefinir o Conselho Municipal de Educação e de outras providências em relação à educação no município.

Segundo Stuani (2010, p. 52)

Foi elaborada uma carta de princípios com o objetivo de estimular o debate e a mobilização, pesquisa sobre a realidade da educação em Chapecó para encaminhar reivindicações, núcleo de formação nas escolas, textos para estudo e seminários. Esse fórum serviu de base para a problematização da educação municipal, extrapolando também em nível estadual e nacional.

A chegada da Frente Popular à prefeitura pela via eleitoral, em 1997 culmina com os anseios e reivindicações das questões a respeito da educação, que vinham sendo encaminhados tanto pelo Fórum em Defesa da Escola Pública como por movimentos sociais que tinham uma forte presença e atuação no município de Chapecó e região, especialmente o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra, Movimento das Mulheres Agricultoras e Movimento dos Atingidos por Barragens, que esperam do poder público municipal que a proposta de educação venha ao encontro dos seus anseios de ser pública gratuita e de qualidade, tornando as escolas espaços de debate para a construção de uma nova sociedade.

1.3 A PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR: NOVOS DESAFIOS

No ano de 1997, diante de uma rede de ensino, a Secretaria Municipal de Educação tinha o desafio de construir outro processo educacional, de participação e de democracia, superando práticas e relações verticais, hierárquicas, de gabinete, de ações informativas.

Procurando construir uma relação, mais democrática e participativa, proporcionou-se a escolha das direções das escolas mesmo sem uma formalidade legal¹⁵, visto que, até aquele período, elas eram indicadas pelos partidos políticos que estavam no governo municipal¹⁶.

No mesmo ano, para viabilizar um processo de participação popular, desencadeou-se em todas as escolas uma discussão envolvendo todos os segmentos, ou seja, educadores, educandos, direções, administradores, supervisores,

¹⁵ No ano de 1998 a Secretaria Municipal de educação através da Administração Popular encaminha o Projeto de Lei à Câmara municipal de vereadores garantindo o processo de gestão democrática com a eleição dos dirigentes das escolas e Centros de Educação Infantil. Em 2005, com o fim do governo democrático e popular, os dirigentes das escolas e CEIMs voltam a ser indicados pelos partidos políticos que passam a governar o município.

¹⁶ É importante destacar que em algumas escolas os professores não conseguiram mudar a direção permanecendo quem estava antes a serviço do antigo governo. Constatou-se que o poder que alguns diretores exerciam sobre os demais profissionais era forte, inclusive com práticas de coação.

orientadores, serventes e merendeiras, além da comunidade, em relação ao caráter da educação a ser implementada, com o objetivo de subsidiar a construção do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e de cada escola. Para efetivar tal ação foi realizado um diagnóstico, na tentativa de identificar a situação atual da rede municipal e apontar sugestões.

A Secretaria Municipal de Educação era composta por um secretário, um diretor geral, quatro diretores de departamentos, seja, ensino fundamental, educação de Jovens e adultos, educação infantil e administrativo e cada departamento tinha uma equipe de trabalho formada por educadores de diferentes áreas de formação.

Outro encaminhamento foi constituir um grupo de educadores (as), formado pela Secretaria da Educação e as escolas para providenciar o levantamento dos dados. Esse coletivo tinha a função de desencadear o debate e a elaboração do Projeto Político Pedagógico em cada escola. As reuniões ocorriam quinzenalmente com a participação dos integrantes que eram a Secretaria de Educação, os dirigentes das escolas e Centros de Educação Infantil, juntamente com supervisores e/ou orientadores, educadores indicados pelas escolas e assessoria da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, atualmente UNOCHAPECÓ). Os representantes das escolas tinham a tarefa de multiplicar os estudos nos seus locais de trabalho e a Secretaria de Educação de subsidiar e acompanhar e sistematizar o processo.

Paralelo ao trabalho do diagnóstico que foi sendo rediscutido, aprofundado, reelaborado conforme as discussões das escolas, a cada departamento de ensino da Secretaria municipal de Educação (Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos) foi encaminhando as demandas específicas.

Como diretora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, enfrentava o desafio de tornar a mesma uma política do governo¹⁷, sendo que as experiências que existiam

¹⁷ O Programa de governo (1997/2000) propunha a construção de uma política de educação de jovens e adultos, pois, segundo dados do IBGE – o município de Chapecó possuía uma população de aproximadamente 145.000 habitantes e destes, 16,19% eram analfabetos e em 1996, o censo

até então no município eram basicamente os convênios com empresas, as suplências¹⁸, ou seja, havia muito a ser feito. Somando-se a isso, a nossa falta de experiência no trabalho com Jovens e Adultos, além de não ter um quadro efetivo de educadores para desenvolver essa política, sendo no primeiro momento contratados em caráter temporário, todos eram educadores de crianças e adolescentes do ensino fundamental que buscavam atuar nessa modalidade como complementação de renda.

Essas necessidades levaram-nos a recorrer a outras experiências de administrações populares e, em julho de 1997, trouxemos assessoria da Secretaria Municipal de Porto Alegre para uma capacitação de 40 horas aos educadores da EJA. Porto Alegre também vinha construindo políticas públicas de inclusão, através dos Governos Populares, nas diferentes áreas dos serviços públicos e destacava-se na implementação da política de Educação de Jovens e Adultos como uma proposta de educação popular.

A assessoria contribuiu com todos os departamentos de ensino da Secretaria de Educação e especialmente repercutiu no coletivo que vinha se reunindo, avaliando, estudando e refletindo os encaminhamentos e apontamentos do diagnóstico das escolas. A experiência trazida pelas educadoras da rede municipal de Porto Alegre culminou com a construção do Projeto Político-Pedagógico da EJA e da Secretaria Municipal de Educação.

Os debates, estudos e assessorias colaboraram na definição dos princípios da educação popular, que passou a pautar as ações das escolas da rede municipal, bem como, a serem diretrizes na participação e envolvimento da sociedade civil, movimentos sociais, FOMDEP, sindicatos, conselhos escolares, entre outros, na condução e execução da política de educação do município.

apresentou 53.825, (60,94%) pessoas maiores de 15 anos com menos de 7 anos de estudo no município.

¹⁸ Um maior aprofundamento em relação a esse período inicial da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Chapecó (1997-2004) pode ser encontrado na Revista: Educação de Jovens e Adultos em Chapecó-SC – Prefeitura Municipal de Chapecó, 2002.

Os princípios da educação popular definidos foram: Democracia, Trabalho Coletivo, Cidadania e Autonomia, que passam a pautar o fazer, o pensar e a organização das escolas e da Secretaria Municipal de Educação. Todas as ações estão agora, a serviço dos educandos, procurando garantir a aprendizagem de todos e em todos os aspectos, ou seja, na sua totalidade.

A concepção desses princípios encontra-se na Revista da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, Movimento de Reorganização Curricular (2001, p. 3), que de forma geral, entendendo-se por: Cidadania - o direito das pessoas se constituírem enquanto sujeitos históricos comprometidos com a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento, com ações de valorização da vida e das classes sociais marginalizadas pelo atual sistema econômico. Também sendo a capacidade de cada cidadão agir conjuntamente diante dos fatos, com ações transformadoras de alternativas de vida com ética e igualdade. Ainda, cidadania sendo a capacidade de compreender as condições objetivas de vida, de sobrevivência, as quais devem ser igualitárias com a socialização dos bens produzidos pela humanidade; Democracia – definida como a capacidade de tomar decisões ligadas ao compromisso com um projeto maior, decidir, escolher, optar, tomar a iniciativa, com direito à voz dos cidadãos em ações para efetivar a cidadania das classes populares. Compreende também que o desafio pedagógico principal é desenvolver a autonomia intelectual dos educadores e dos educandos visando alterar dialeticamente a realidade e as práticas sociais, considerando como direito intocável, a inclusão da vida. Logo, o Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares e a Eleição para Diretores são instrumentos indispensáveis na efetivação dialógica e participativa da democracia; Trabalho Coletivo – uma educação de caráter popular requer repensar a organização das escolas, as relações sociais, a estrutura de poder, o sistema de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si. Pressupõe repensar a cultura, os valores e as concepções individualistas dos educadores efetivando a possibilidade de “trabalhar juntos”, de “pensar juntos”, socializando ideias e práticas empenhadas na transformação. O trabalho coletivo requer relações democráticas, onde o sujeito sem perder sua individualidade, constrói-se com e no grupo, desenvolve as

ações de forma individual tendo presente os princípios acordados com seus pares. É, portanto, um processo praxiológico¹⁹ de formação permanente de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar; Autonomia – possibilitar ao sujeito a curiosidade, a inquietude, a espontaneidade e a linguagem. A autonomia está ligada a um projeto coletivo e histórico de homem, mulher e sociedade que queremos construir.

O fato de ter se definido e manifestado a intenção, mesmo estando escrita e registrada nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e, de cada escola, não garantiu necessariamente a implementação na prática. Ou seja, as questões que angustiavam os educadores ainda permaneciam: Que conteúdos trabalhar? Como trabalhar os conteúdos? Como fazer para que os educandos participem? Se interessam? Aprendam? Como desenvolver o currículo na proposta de educação popular?

Essas e outras questões manifestavam-se a cada dia, em cada ação, como inquietações e estavam colocadas para todos, fossem os representantes da Secretaria Municipal de Educação, fossem os dirigentes das escolas, ou fossem os educadores.

Neste cenário, em 1998, o departamento de Jovens e Adultos incorpora o ensino noturno, que na época era oferecido em quatro escolas da rede municipal de ensino, e vinha apresentando altos índices de repetência e evasão, além dos conteúdos desfocados do mundo adulto, constatados em reuniões e fóruns com educandos e educadores do ensino noturno comprometiam a qualidade da educação oferecida e geraram a necessidade de mudanças. As discussões entre os departamentos da EJA, do ensino fundamental, direções, educadores e educandos do ensino noturno e das totalidades um e dois²⁰, resultam em um documento com propostas concretas para a Educação Municipal e na necessidade de conhecer outras

¹⁹ Em Pacheco (2000, p. 5) praxiológico refere-se ao currículo que deve ser perspectivado pela práxis, ou seja, pela ação com reflexão.

²⁰ Totalidades do conhecimento caracterizavam o ensino da EJA. Totalidade um, o processo de alfabetização, Totalidade dois, correspondia ao ensino de segunda à quarta série, depois as Totalidades três e quatro, que correspondiam ao ensino de quinta à oitava série.

experiências para proporcionar mais segurança na reorganização da política.

Segundo Sordi:

Em reunião com a equipe da Secretaria de Educação e Cultura para apresentação das propostas construídas coletivamente, professores e alunos solicitam, através de ofício, à prefeitura Municipal uma visita para conhecerem a experiência do Serviço de educação de Jovens e Adultos (SEJA) de Porto Alegre/RS, que foi a base de construção da proposta da EJA/Chapecó/SC. A solicitação foi atendida, oportunizando a participação de 45 pessoas da comunidade da Educação de Jovens e Adultos (2003 p.69-70).

Nesse mesmo ano, no mês de outubro, desloca-se a Porto Alegre o grupo de 45 pessoas com educadores e educandos da EJA e do ensino noturno, direções de escolas que tinham ensino noturno e EJA, representantes da Secretaria da Educação da EJA e Ensino Fundamental e Educação Infantil para conhecer na prática a experiência de trabalho daquela rede municipal com o tema gerador. Esses representantes permaneceram por dois dias naquele município, conheceram detalhadamente o trabalho. Durante os dois dias o grupo foi dividido permitindo o acompanhamento em sala de aula de várias disciplinas na EJA, também acompanhando reuniões de coletivos de educadores nas escolas, momentos de formação permanente dos educadores, reunião com os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Jovens e Adultos, conheceram escolas, além de algumas experiências do ensino fundamental e dos Centros de Educação Infantil. Ou seja, o grupo se propôs entender, questionar em relação a toda proposta de reorientação curricular popular que naquele município estava sendo desenvolvida procurando compreendê-la em todos seus aspectos.

Ao retornar para Chapecó, como já vinha sendo problematizado através das análises, estudos, debates e sugestões, ainda em 1997 foi realizado o 1º Congresso da EJA, que discutiu a função social da escola, dos conhecimentos e a

relação destas com a sociedade, resultando na aprovação de uma nova proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, comprometida com a realidade do mundo dos jovens e adultos, na perspectiva da transformação. Ou seja, um currículo fundamentado na perspectiva da teoria freireana, e apoiado nas experiências das administrações populares de Porto Alegre e também na experiência implementada na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME/SP, 1989-1992), quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação e tendo continuidade na gestão de Mario Sergio Cortella²¹, amparando-se na noção de Escola Pública Popular e Democrática.

É importante destacar que apesar das especificidades dos Departamentos na Secretaria Municipal de Educação foi possível construir uma unidade interna, garantindo-se nos fóruns de debates e encaminhamentos dos rumos da política de educação, inclusive no colegiado²² da Secretaria que tinha a responsabilidade de conduzir o trabalho e a política da educação municipal. Neste, explicitavam-se as maiores crises de divergências de concepções, de dúvidas, de medos, de incertezas, exercitando a práxis dos sujeitos coletivos e mantendo como horizonte a consolidação de uma nova política de educação em toda a rede municipal. Ou seja, mantendo a utopia²³ da escola democrática, o *inédito viável*²⁴ nas palavras de

²¹ Mario Sergio Cortella graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1975), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Professor-titular do Departamento de Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977 a 2012). Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991/1992) e Membro-conselheiro do Conselho Técnico Científico Educação Básica da CAPES/MEC (2008/2010).

²² O colegiado da Secretaria Municipal de Educação era formado pelo Secretário (a), direto (a) geral da secretaria, diretor (a) do departamento de ensino fundamental, diretor (a) do departamento da EJA, diretor (a) do departamento da educação infantil e diretor (a) do departamento administrativo.

²³ Em Saul e Silva (2011, p. 7) encontramos que a palavra utopia vem do grego onde topo significa lugar e U é o prefixo de negação para lugar. Por isso utopia significa “ainda não”. Nesse sentido, a utopia da escola democrática é, na obra de Paulo Freire, um *inédito viável*.

Freire. Unidade que era garantida também no coletivo de construção do Projeto Político Pedagógico repercutindo nas escolas. De acordo com Paludo:

A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó iniciou intensas discussões sobre que projeto de educação constitui um governo democrático e popular. O período caracterizava-se como “novo” (novo em relação ao que, historicamente, havia sido a educação no município) na educação, que, impulsionado pela realidade educacional local, e em nível macro, foi buscando com os diferentes sujeitos do processo educativo a responsabilidade de uma educação pública e de qualidade e a definição do seu papel social. Neste sentido, a construção da política educacional, passou por uma trajetória que foi a de compreender a realidade educacional dos diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como o caráter político da educação e da escola (2009, p. 101).

Todas as ações naquele ano foram culminando para a educação popular, no entanto, como desenvolver essa educação em sala de aula continuava sendo o grande desafio. Em contato com o SEJA²⁵ de Porto Alegre, manifestando nosso maior desafio, foi-nos sugerido convidar o professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva²⁶ para ajudar a encaminhar o currículo popular crítico na sala de aula. Gouvêa realizou um momento de formação no mês de janeiro de 1998, às direções, educadores e representantes da Secretaria de Educação que trabalhavam com EJA e/ou ensino noturno. É importante mencionar que para

²⁴ Idem utopia no rodapé 24.

²⁵ Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

²⁶ Antônio Fernando Gouvêa da Silva. Doutor em Educação (PUC-SP). Atuou como Técnico Educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (PMSP / SME -1989-92). Assessor e orientador Pedagógico em diversas administrações populares, de movimentos de reorientação curricular de perspectiva crítica. Foi Assessor Pedagógico no período de 1997-2004, da Rede Pública Municipal de Chapecó – SC.

realização dessa formação tivemos que fazer pesquisa nas comunidades das escolas, levantamento de dados estatísticos do município, também estudar a história de Chapecó. Além disso, o medo de que o curso não acontecesse foi grande por ser no período de férias dos educadores. Felizmente aconteceu, os educadores abriram mão daquela semana de férias e participaram da formação que somando-se às outras ações, pode-se dizer que norteou a proposta de reorientação curricular. O curso ocorreu na Escola Básica Municipal Victor Meirelles e proporcionou vivenciar a construção de uma programação a partir de uma proposta pedagógica interdisciplinar via abordagem temática.

A formação dos profissionais de forma continuada, assumida pela secretaria Municipal de Educação, foi fundamental nesse processo de transformação, para teorizar e analisar nosso fazer pedagógico e para aprofundar a Proposta Pedagógica Interdisciplinar via abordagem temática freireana. Foi viabilizada a assessoria do professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva, que, no primeiro momento, trabalhou a Reorientação Curricular num curso de formação com 40 horas nos dias 26 a 30 de janeiro de 1998. Gouvêa credenciou-se como um dos principais assessores da proposta popular da Secretarial Municipal de Educação (Revista da Educação de Jovens e Adultos, Prefeitura Municipal de Chapecó, 2002, p. 11).

Após esse momento de formação, as discussões ganham corpo, vê-se a possibilidade concreta do como fazer uma educação diferente, consubstanciado no para que e para quem. A Secretaria Municipal de Educação trouxe o professor Gouvêa para uma formação interna aos dirigentes e equipes pedagógicas da mesma e em seguida desencadeia um mutirão de realização das chamadas “Oficinas do Tema gerador”²⁷ em todas as

²⁷ As oficinas do tema gerador, assim denominadas naquele período consistiam em desenvolver junto aos professores o exercício da dinâmica dos momentos programáticos da construção curricular crítico e popular.

escolas, reunindo por turno os educadores, direções e especialistas nos seus locais de trabalho.

O Movimento de Reorientação Curricular que foi se constituindo na rede pública municipal de educação foi um processo amplo de construção coletiva com o envolvimento de diferentes grupos: educadores de diferentes áreas do conhecimento, direções, especialistas, comunidade e educandos de adesão das escolas a organização curricular via temas geradores. Primou pela autonomia das escolas, a valorização e a criação de práticas de experiências curriculares que estimulavam a diversidade na unidade, bem como a unidade teoria-prática no movimento de prática-teoria-prática. Exigiu mudanças de valores e práticas dos educadores e a disponibilidade para o trabalho coletivo, também a democratização da gestão e a formação permanente dos educadores.

Stuani (2010) afirma que o Movimento de Reorientação Curricular, como passou a ser denominado esse repensar do currículo, iniciou na EJA e, após, estendeu-se para as outras modalidades de ensino (Fundamental e Educação Infantil). Havia uma inquietação na rede, era geral, e, o questionamento gerava em torno de como trabalhar a Educação Popular em sala de aula, sendo que o trabalho de Reorientação Curricular Via Tema Gerador na perspectiva freireana se mostrou como uma alternativa.

Schneider (2006), professora da rede pública municipal de Chapecó afirma que a contribuição em relação à proposta de educação popular na perspectiva freireana, construída na rede municipal de Chapecó, propôs ao educador outra dimensão curricular que envolvia mudar além de sua visão de escola, de homem, de mundo e da construção do conhecimento, a forma de agir dos pais em relação à escola e à vida escolar dos filhos, bem como a relação do educando com a questão da nota.

Ainda, a autora assegura:

A Secretaria Municipal referenciou-se nos Movimentos Sociais para trazer a comunidade escolar para participar da vida da escola. Além disso, foi buscar nos Movimentos a orientação para abrir a escola, de fato, o que foi central na proposta que se propõe popular, nesses 8 anos de vivência

de Educação Popular. A SMED também recorreu ao conhecimento dos Movimentos para estudos sobre a conjuntura, organizações de místicas e participação em conferências municipais (SCHNEIDER, 2006, p. 75-76).

Paludo (2009), professora da rede municipal de Chapecó através de pesquisa realizada com educadores, traz contribuições do que significou a proposta de reorientação vivenciada na gestão (1997/2004), apontando que antes cada profissional seguia o que achava melhor, o planejamento e a escolha dos temas era feito de forma individualizada, não pensando nas necessidades dos educandos, da comunidade e, sim, o que o professor julgava importante trabalhar. Contava-se muito com o auxílio do livro didático, como única fonte de conhecimento e pesquisa. Para os educadores era mais cômodo, pois os conteúdos já estavam ali prontos. Os encontros ocorriam para definir quais os conteúdos mais importantes a serem trabalhados em todas as escolas, não levando em conta a realidade em que esses educandos estavam inseridos, procurava-se padronizar conteúdos mínimos (a preocupação das orientadoras da Secretaria Municipal de Educação era que os educadores vencessem os conteúdos mínimos), a visão era conteudista.

Em relação à implementação da reorientação curricular popular crítica e emancipatória via abordagem temática, inferimos que a rede pública municipal de educação de Chapecó vivenciou grandes impactos e grandes desafios na implementação da mesma.

Para melhor compreender a reorientação curricular via abordagem temática desenvolvida naquele período, foram realizadas e transcritas por mim cinco entrevistas que passo a utilizar as informações nas análises no decorrer da produção deste estudo. Para preservar os nomes das entrevistadas elas serão designadas por nomes de flores, ou seja: cinco entrevistas, cada uma correspondendo a um nome, sendo estes: Gardênia, Íris, Alamanda, Érica e Magnólia.

A professora Gardênia tem 45 anos de idade. É formada em pedagogia e com especialização em alfabetização. Atua na educação do município há 27 anos no ensino de 1ª a 4ª série. Foi

vice-diretora de escola por três anos e os demais em sala de aula.

A professora Íris tem 46 anos de idade. É formada em educação artística e artes plásticas. Atua na educação do município há 27 anos no ensino de 1ª a 9ª série, também atuou na EJA e ensino médio na rede estadual de educação. Foi diretora de escola por três anos e 24.

A professora Alamanda tem 46 anos de idade. É formada no magistério e licenciatura plena em história. Atua na educação do município há 27 anos, sempre como professora de sala de aula no ensino de 1ª a 5ª série.

A professora Érica tem 54 anos de idade. É formada em matemática e especialização em educação matemática. Atua na educação do município há 30 anos sempre como professora de sala de aula e hoje está aposentada. Tem experiência: 1º grau, 2º grau (Magistério na rede estadual), 3º grau (Universidade) e também com EJA.

A professora Magnólia tem 48 anos de idade. É formada em pedagogia e especialização em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Atua na educação do município há 29 anos no ensino de 1ª a 5ª série e também atuou de 5ª a 8ª série. Também tem experiência como diretora de escola e na coordenação pedagógica.

A análise das falas das cinco educadoras²⁸ entrevistadas revelou que, especialmente no início em 1997, colocar em prática a proposta foi difícil, sofrido, assustador e que exigiu uma mudança radical de suas práticas como observa-se no dizer das educadoras da escola básica municipal Rui Barbosa – coletivo de educadores da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental:

[...] no início ficamos apreensivos, pois a mesma era desconhecida [...], todos sem exceção, dizíamos que não iria dar certo [...]. Cada um de nós dava uma desculpa [...]. Para nós entendermos como chegamos até aqui, mais conscientes e sabendo o que queremos, temos que ter em mente que esta caminhada não foi fácil não [...] esta nova proposta precisava de mais dedicação e estudos, nesse processo não havia mais: Eu

²⁸ O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo B.

sou o professor da turma tal. Mas sim: nós somos; nós fizemos; nós conseguimos. Isso não é fácil para quem sempre competiu no ensino tradicional que se aprende a ser individualista e ficar num pedestal onde só o professor sabe, educandos e pais não podem dar opiniões (Revista Educação de Jovens e Adultos, 1998, p. 9).

Magnólia também ilustra o desafio que enfrentaram para implementar a nova proposta de reorientação curricular:

Eu acho que foi um momento assustador para qualquer profissional, pois essa perspectiva era inovadora, sabendo que a gente sempre foi aquele professor fechado em sala de aula, que não tinha contato nem com outro colega, era cada um na sua, na sua atividade, cada um na sua sala.

Ainda, conforme as falas das educadoras, elas já haviam tentado, experimentado trabalhar de um jeito mais significativo para os educandos, como pode ser percebido no relato da professora Gardênia: “A educação tradicional para nós já estava superada e cada um ia para um lado procurando uma coisa, outra coisa, para melhorar e nada, tudo solto, desconectado”. Para a professora Gardênia, a reorientação curricular via abordagem temática ajudou-as a mudar as relações em sala de aula com os educandos e com o conhecimento, tornando-se uma proposta política pedagógica que proporcionou construir relações entre a realidade e os conhecimentos mediatizados por elas e pelos educandos e, não mais apenas atividades desconectadas, soltas.

Mesmo dizendo que sofreram e que foi assustador, as educadoras afirmam que superaram esses desafios e que foi naquele período que mais se sentiram realizadas no seu trabalho porque se sentiam desafiadas, tinham que estudar bastante, sair de uma prática individualista e se construir no coletivo, com os colegas.

Outro aspecto percebido é que a reorientação curricular popular crítica e emancipatória via abordagem temática mudou a relação com a comunidade escolar, que deixou de estar distante

da escola e de ser chamada apenas para ajudar nos eventos para estar presente na definição curricular. Além disso, apresentou-se como desafio de grande impacto nas práticas docentes, ao trabalharem os conteúdos a partir do senso comum dos educados e não mais dos conteúdos definidos a priori.

E, mais, que uma mudança significativa foi a visão das educadoras em relação aos educandos, elas passaram a vê-los e tratá-los como pessoas com direito à palavra, às manifestações e a conhecimentos significativos. Entenderam que os conhecimentos deveriam ajudar os educandos a tornarem-se críticos e refletir o porquê dos problemas que vivenciavam, percebendo que essa era a verdadeira função social da escola. A professora Alamanda, por exemplo, diz: “Foi nessa época que a gente se sentia útil, a minha disciplina tinha uma função, ela contribuía para que aqueles sujeitos que estavam ali na minha frente pudessem compreender melhor o mundo em que vivem”.

As entrevistas analisadas revelam que, com a experiência da reorientação curricular via abordagem temática, as educadoras enfrentaram o desafio de organizar as aulas a partir da realização de um diagnóstico da realidade local, feito a partir de pesquisas com os educandos e comunidade, que objetivava conhecer o que esses segmentos ligados à escola pensavam e o que tinham como “verdades” e/ou necessidades para a partir desse diagnóstico definir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Que esse foi o maior impacto de todos e também o que mais realizava as educadoras no trabalho. Que aprenderam na prática a trabalhar a partir do que realmente iria fazer a diferença na vida dos educandos, no sentido de estarem opinando, avaliando seus problemas e entendendo-os à luz dos conhecimentos. Gardênia contribui aprofundando essa significação:

Até então, a educação sempre tinha sido no sentido de um repasse de conteúdo, encher a cabeça das crianças, quanto mais enchia caderno era melhor. Deixar essa prática, estudar mais, trabalhar coletivamente, partir mais da vida da comunidade, dos educandos para trabalhar os conhecimentos, reformular conceitos, desmistificar verdades.

1.4 FORMAÇÃO PERMANENTE DOS EDUCADORES: UMA NECESSIDADE EDUCACIONAL

Um dos grandes desafios do processo de formação permanente é constitui-la enquanto práxis, ou seja, segundo Konder (1992) a práxis é a atividade concreta, é a ação que para se aprofundar de forma mais consequente, precisa da reflexão, precisa do autoquestionamento, da teoria; essa teoria é que remete à ação, que enfrenta os desafios de perceber os acertos e desacertos, relacionando-os com a prática. Logo isso significa afirmar que a formação desenvolvida com os educadores tinha que dar conta de analisar, problematizar e refazer a prática deles, melhorar e qualificar cada vez mais.

A análise das entrevistas mostra que as educadoras cada vez mais sentiam a necessidade de estudos para dar conta de suas aulas. E, que os estudos ocorriam em função das necessidades dos coletivos de educadores, de suas práticas como exemplifica a professora Íris:

Aprender com todos os autores, mas sempre a partir das nossas necessidades, da sala de aula, conhecimentos bem aprofundados e que ajudavam a compreender melhor nossas práticas. Naquele período o ponto de partida eram as nossas necessidades e hoje não é mais assim. Hoje a gente vai para o encontro e a gente não sabe o que vai ter lá. E a gente chega lá e só se discute os problemas no senso comum e cada um vai para sua casa e pronto, continua na mesma.

Os cursos, encontros, eventos com assessorias externas ou entre os educadores e assessorados pela secretaria de educação, provocavam nelas a necessidade de análise e problematização de suas práticas e também de suas áreas específicas de conhecimento. A prática exigia conhecer muito bem as áreas específicas para dialogar com conhecimentos mais amplos como, por exemplo: saber como funciona a sociedade, aprender a fazer análise de conjuntura, aprofundar estudos de psicologia para entender e melhorar o processo de aprendizagem dos educandos.

Na fala da educadora Gardênia, que se emociona ao ser indagada sobre o que significou o processo de formação permanente, tem-se um pouco mais de elementos que auxiliam no entendimento:

Trabalhavam-se diferentes autores para perceber o que tinham de afinidades e o que tinham de divergências e os professores tinham que tirar as conclusões e agir. Isso exigia que nós educadores estivéssemos sempre estudando, aprendemos tanta coisa, de diferentes áreas ((choro)) e aí a gente é ((choro)) discutia muito com os colegas das diferentes áreas ((choro))²⁹.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) afirmam que é importante pensar a formação permanente a partir da identidade dos professores. Ou seja, que o ensino é sua atividade característica, e que esta é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores exigindo posturas éticas e políticas. Mas, que também precisa da competência dos conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, investigação teórica e criatividade para enfrentar as circunstâncias ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. Está na natureza de sua atividade proporcionar condições de análise crítica do contexto onde sua prática educativa se realiza, ou seja, a meditação reflexiva e crítica em relação às transformações sociais e a formação humana dos educandos, problematizando os modos de pensar, sentir, produzir e distribuir conhecimentos, valendo-se do conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para compreensão e a apropriação do real.

O diálogo com as entrevistas permitem afirmar que para fortalecer essa identidade dos educadores e criar as condições reais para ultrapassarem o campo de suas especificidades de atuação, uma vez que o ensino visa à formação humana, o

²⁹ A professora se emocionou durante a realização da entrevista lembrando o trabalho que era realizado e, por vários momentos chorou lamentando não desenvolverem mais essa prática.

processo de formação permanente e também as condições que foram dadas para isso foram fundamentais. Destacam que foi alterada toda forma de funcionamento do Sistema Municipal de Educação e regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação que passou a aprovar as mudanças que a reflexão sobre a prática ia impondo. Para exemplificar, a educadora Gardênia, traz elementos que contribuem para entender algumas dessas mudanças:

Sabe, não tinha essa coisa de só ficar na escola, conversando, cumprindo o básico, nós tínhamos um tempo bem significativo de planejamento e de estudo. Naquele período foram criados e democratizados os Conselhos Escolares, organizou-se o ensino fundamental de oito para nove anos e por Ciclos de Formação, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por Totalidades do Conhecimento, os Centros de Educação Infantil – CEIMs.

Na Revista Educação com Participação Popular, Secretaria Municipal de educação e Cultura (2000), encontra-se que a formação permanente foi desenvolvida para além dos educadores, estendendo-se para os servidores administrativos, as merendeiras, os conselheiros, as direções e as coordenações pedagógicas. Era realizada no horário de trabalho, com tempo para estudo e planejamento no coletivo dos educadores nas escolas (EJA e Ensino Fundamental) e nos Centros de Educação Infantil, sem a dispensa dos educandos das aulas, sendo possível devido à contratação de mais profissionais nas escolas e CEIMs.

E ainda, foi regulamentada a democratização das escolas abrindo-as para a participação dos estudantes e comunidade em todas as ações, inclusive na definição e organização dos conhecimentos escolares. Foi criada e regulamentada a escola de surdos e o serviço de atendimento da educação de cegos. A organização e valorização da educação do campo e a garantia do transporte escolar para os educandos do campo³⁰. A

³⁰ As 68 escolas isoladas foram reagrupadas no meio rural em 20. Em 8 dessas escolas, foi ampliado o atendimento do ensino fundamental (1ª à 4ª

democratização da gestão nas escolas e CEIMs – através de eleições para os dirigentes, a construção do Plano Municipal de Educação ³¹ pelas conferências municipais de educação envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, e, a organização curricular-pedagógica nas escolas a partir da realização da pesquisa-ação buscando identificar os temas geradores e organizar as aulas a partir destes.

A reestruturação de todo sistema municipal de educação possibilitou ir materializando o trabalho de formação e de reflexão tendo presente que a realidade escolar é atravessada pelas relações de poder nas quais os homens não se relacionam automaticamente entre si por relações de igualdade e de solidariedade. Ao contrário, perpassam entre eles relações de poder que, geralmente, se transmutam em relação de dominação, de opressão, de exploração. Ou seja, o sistema escolar como afirma Bourdieu (2011 a. p. 41) “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança

série (4 anos) para o 1º e 2º Ciclos (6 anos) e nas demais para o 1º Ciclo e 1º e 2º anos do 2º Ciclo (5 anos) e oferecida a pré-escola, passando de 74 educandos em 1997 para 247 em 1999. De 5 para 7 escolas básicas que atendiam todo ensino fundamental. Também foi oferecida educação de jovens e adultos nas escolas do meio rural. As escolas passaram a contar com toda a estrutura de pessoal, serviços gerais, professores de todas as áreas, direções e também o tempo de estudo e planejamento no coletivo de professores, além do transporte escolar dos educandos e professores gratuito (Revista educação com participação popular, 2000, p. 18 e 19).

³¹ Realizadas de dois em dois anos, a segunda Conferência Municipal de Educação envolveu mais de 600 delegados eleitos nos segmentos (pais, educandos, servidores e professores) da comunidade escolar, além de representantes de entidades afins, do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação, constituído de 126 teses, distribuídas em cinco temáticas, sendo que a estratégia de participação foi primeiramente discutida as cinco temáticas em cada sala de aulas, depois por escolas e CEIMs, somente depois começaram a ser retirados os delegados. É importante registrar que todos estudavam tudo e iam avançando nas definições, sendo que primeiramente foram retirados delegados por escolas e CEIMs, depois por regiões (grupos de escolas e CEIMs), por último por temáticas. As cinco temáticas foram: 1) Políticas Públicas e Financiamento; 2) Gestão Democrática e Participação Popular, 3) Conhecimento, Realidade e Aprendizagem; 4) Organização, Estrutura e Funcionamento da escola; 5) Avaliação- (Revista Educação com Participação Popular, Secretaria Municipal de educação e Cultura, 2000).

cultural e o dom social tratado como dom natural”. Mas que também pode ser o que propõe Santomé (2010. p. 6) “a ciência e o conhecimento exercem um duplo papel: transformador e legitimador da sociedade”, ou seja, o conhecimento como um instrumento indispensável às forças produtivas e às relações de produção; mas também para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e democrática.

As professoras entrevistadas trazem o entendimento de que a proposta de formação permanente buscou colocar a ciência e os conhecimentos a serviço da humanização dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem nos oito anos de governo popular. O que demandou um trabalho em equipe tanto nas escolas como na Secretaria Municipal de Educação, com intencionalidade, capaz de explicitar a realidade que, embora seja cognoscível, não se dá direta nem imediatamente, explicitar as fragilidades. Portanto, requereram relações democráticas, o exercício do diálogo, das explicitações dos conflitos e contradições, da participação efetiva dos educadores, estudantes, pais, mães nas escolas e um exercício permanente da práxis, do pensar sobre o fazer e, redimensioná-lo conforme as necessidades.

Na Secretaria Municipal de Educação foi constituída a equipe de coordenação pedagógica, composta de profissionais de todas as áreas do conhecimento³² buscando ser uma equipe interdisciplinar. Seu fazer constituía-se em problematizar, mediar e subsidiar com embasamento teórico/prático o trabalho das escolas e Centros de Educação Infantis Municipais (CEIMs) visando à construção das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação definidas no Projeto Político-Pedagógico.

O processo de formação permanente desencadeado acarretou nos envolvidos tanto da Secretaria Municipal de Educação como e especialmente nos educadores das escolas serem os sujeitos da práxis, como propõe Saul e Silva “localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação da prática” (2009, p. 227). Isso ao analisar os dados permite afirmar que significou pensar, problematizar e teorizar criticamente sobre o seu fazer, sobre os acertos e desacertos

³² Português, matemática, história, geografia, ciências, artes, pedagogia, educação física e língua estrangeira.

que estavam ocorrendo no currículo que efetivamente estava sendo construído nas escolas.

E ainda, que não era uma questão de uma ou outra atividade, mas era um todo e em todas as ações conforme pode-se constatar na fala da educadora Magnólia: “nunca terminava, era um processo permanente de construção, na rede temática, na organização dos conteúdos, tema gerador. A formação permanente parte da práxis é um processo para a vida toda e em todos os aspectos”.

A formação permanente difere da formação continuada por ser um processo para a vida toda e não se limitar às propostas de reciclagem e de treinamento voltada para a formação profissional. A formação permanente incorpora a formação profissional e vai além. Esta não se limita a momentos pontuais, das palestras e seminários, ela faz isso, mas também é uma constante, o tempo todo e em todos os aspectos, seja nas ações da escola nos aspectos do currículo, da gestão, da democratização, da administração, como também na Secretaria de Educação, já que ela se dá a partir das exigências da prática entre diferentes sujeitos e áreas do saber.

Pode-se afirmar no diálogo com as educadoras que o grande mote da formação permanente naquele período foi elas pensarem sobre o seu fazer, isso vai ao encontro do que propõe Freire (1998), que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer que não é uma prática espontânea. Também permitem afirmar que pensar sobre o seu fazer não é algo que se acha nos guias de professores escritos por iluminados intelectuais que escrevem do centro do poder e vão impondo modelos curriculares que, segundo Saul e Silva (2011), acordados e decididos em gabinetes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, passam a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, que resulta nas publicações complementares como: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, ‘Subsídios para Implementação do Currículo”, “Jornais Pedagógicos”, entre outros, “chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores, em suas salas de aula” (2011, p. 6).

Ou seja, apontam que o processo de formação permanente proporcionou em muitos aspectos do fazer das educadoras a superação da dicotomia entre o ensino e a pesquisa, o exercício da ação e da reflexão, vivenciar e tornar a

curiosidade ingênua em curiosidade crítica pelo processo de reflexão sobre a prática. Exercitavam o propõe Freire: “o seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (1998, p. 44)”. E ainda,

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1998, p. 52).

Para as entrevistadas esse saber necessário que aponta Freire, constituía-se numa construção desafiadora, exigente e difícil, pois implicava assumir o inacabamento do ser humano como desafio a ser percorrido, que ao irem transformando seu fazer conjuntamente transformavam-se. Tanto o mundo como o ser não estavam dados a priori, se faziam na ação e reflexão, na práxis, que somente como seres humanos eram capazes de efetuar porque compreenderam que suas condições no mundo não eram predeterminadas, preestabelecidas, mas sim um convite à ação.

Afirmam que pelo processo de formação permanente desenvolvido foi assumindo o compromisso com seus educandos, com as condições de vida destes, e também com a ação no mundo. O processo de formação permanente conduzia-as a tornar conscientes essas barreiras que impedem a humanização e requeriam planejar as aulas de forma que levasse os educandos às ações de rupturas e de superação dos problemas vivenciados como pode-se constatar com a educadora Alamanda:

Através da minha área do conhecimento, a gente selecionava os conteúdos e dava um enfoque a partir daquele problema que eles tinham levantado, ou daquela visão de mundo que eles tinham e a partir daí é que a gente contribuía com eles para melhorar ou superar essa visão de mundo que eles

tinham, para que conseguissem perceber a rede de relações porque nada acontece isolado. Perceber como as coisas se desenrolam que sempre uma coisa tem a ver com a outra, e como isso se Da. Nós construíamos as redes de relações e aí entravamos com os conteúdos específicos da área para auxiliar a compreenderem melhor o mundo que vivem.

Os enfoques abordados contribuíam para desmistificar a naturalidade das dificuldades vivenciadas tanto pelos educandos como por elas educadoras. Ajudavam a perceber as barreiras que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, bem como as culturais e ideológicas dificultam cumprir a tarefa histórica dos humanos que propõe Freire (1998) de mudar o mundo por saber que os obstáculos não se eternizam.

Ao tomar a práxis como objeto no processo de formação permanente com os educadores isso significava compreender as razões, os obstáculos, os porquês que impedem construir condições de vida mais igualitárias. Para as educadoras, essa era a tarefa que vislumbravam nas suas aulas, nas reuniões, nos encontros e/ou cursos, como também explicitam que passaram a entender que deve ser em todo processo existencial dos seres humanos e em qualquer situação de vida, seja no campo profissional ou pessoal. Compreenderam a formação permanente como propõe Saul e Silva:

Formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática (2009, p.238).

E ainda, as educadoras revelam que foi com muito estudo e análise teórica/prática, com muitas dúvidas, contradições, acertos e desacertos que foram construindo seu processo de formação que ajudou a qualificar suas práticas e também a capacidade argumentativa delas.

Para dar conta do processo de formação permanente a Secretaria Municipal de Educação realizava o acompanhamento junto às escolas que consistia em momentos semanais, quinzenais e mensais e também entre os diferentes departamentos internos da Secretaria Municipal. De acordo com a Revista, Educação de Jovens e Adultos, a assessoria das equipes da Secretaria Municipal às escolas consistia em:

[...] estudos e planejamentos permanente, num movimento interdisciplinar, dialético, onde teorizava-se a prática, aprofundava-se os conhecimentos historicamente produzidos, avaliava-se as ações de sala de aula e da comunidade escolar, transformando-se em momentos ricos de construção de conhecimentos (Chapecó, 2002, p. 11).

A formação permanente desenvolvida em nível de rede pública municipal, também demandava organizar cursos, seminários, fóruns, momentos de trocas de experiência entre diferentes áreas do conhecimento e entre diferentes escolas. Para dar conta disso a dinâmica da Secretaria de Educação foi organizada³³ de uma forma que possibilitou desenvolver o trabalho exercitando e vivenciando a experiência de tornarem-se sujeitos coletivos tanto os profissionais das escolas como os da Secretaria de Educação.

A nível de Secretaria a dinâmica interna da mesma, sem envolver os educadores e as direções das escolas se dava da

³³ Anexo D – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (1997-2004). As “letras” A – B – C e D que aparecem no organograma da Secretaria Municipal de Educação proporcionarão compreender melhor como se dava o processo de acompanhamento e assessoria aos educadores nas escolas em todos os aspectos que a prática pedagógica da proposta implementada pela Secretaria de Educação exigia, além de mostrar a dinâmica do trabalho dos dirigentes e coordenações pedagógicas da Secretaria.

seguinte forma: semanalmente ocorriam as reuniões e/ou estudos da equipe dirigente; também semanalmente cada departamento realizava reuniões e estudos que envolviam a direção do departamento com a equipe pedagógica daquele departamento. Quinzenalmente ocorriam reuniões e estudos entre os departamentos do Ensino Fundamental, EJA/MOVA e Educação Infantil juntamente com as equipes pedagógicas dos mesmos. Mensalmente ocorriam reuniões e estudos de todos os dirigentes e equipes da Secretaria, algumas vezes com assessorias, outras coordenadas e preparadas pelos próprios departamentos. Essa dinâmica, coordenada pelas diretoras dos departamentos resultava em avaliações, estudos, aprofundamentos e preparação de encaminhamentos junto às escolas.

A dinâmica externa consistia no acompanhamento e assessoria às escolas e Centros de Educação Infantis Municipais - CEIMs. O departamento de Educação Infantil realizava uma intervenção quinzenal em cada CEIMs com todos os educadores daquele local, sendo que uma equipe “volante”³⁴ de educadores atendiam as crianças enquanto os demais participavam da formação. Além de um momento de formação permanente mensal, algumas vezes com assessoria outras realizado pelo próprio departamento.

A assessoria e o acompanhamento nas escolas eram organizados por cada departamento, sendo que no Ensino Fundamental e na EJA, cada pessoa era responsável por algumas escolas e semanalmente realizavam intervenções em cada coletivo de educadores, ou seja, cada turno de trabalho que equivalia a um coletivo, sendo do Ensino Fundamental matutino e vespertino e da EJA noturno³⁵. No Ensino Fundamental, os educandos eram dispensados nos dois últimos períodos de aula

³⁴ Era chamada de equipe volante uma equipe de professores contratados não para atuar num CEIM apenas, mas sim, cumprir essa tarefa de quando a Diretora e a equipe pedagógica do Departamento da Educação Infantil fosse para os locais realizar formação as crianças não eram dispensadas ficando sob a orientação desta equipe volante. Para maior aprofundamento em relação à experiência da política de Educação Infantil consultar a Dissertação de AZAMBUJA (2009).

³⁵ Na EJA exceto a Escola de Educação de Jovens e Adultos – Paulo Freire que atendia Jovens e Adultos nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

e os educadores daquele coletivo sentavam para estudar conjuntamente e com a pessoa do departamento responsável por aquele coletivo. Na EJA, uma noite por semana os educandos não tinham aula e, nessa noite era realizado o trabalho de formação com os educadores. A Escola Paulo Freire, também não tinha aula na quarta-feira e nos três turnos, manhã, tarde e noite ocorria o processo de formação.

Tanto os educadores da EJA como os do Ensino Fundamental tinham mensalmente um dia de formação de área no qual reunia-se todos os educadores por áreas do conhecimento. Também tinham bimestralmente encontros de formação regional (entre algumas escolas) para estudo e troca de experiência sendo que sempre ocorriam em função dos aspectos do currículo construído a partir da pesquisa-ação e os desafios encontrados na prática de sala de aula. Além dos momentos durante o ano letivo com assessorias de fora, de outras universidades, e o professor Gouvêa que prestava uma assessoria para os dirigentes da Secretaria de Educação, para as equipes pedagógicas, para os educadores da Rede municipal e também por escolas conforme a necessidade.

A análise das entrevistas mostra a importância desse processo de acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação às escolas o quanto a práxis havia se tornado real, uma exigência no trabalho das educadoras conforme mostra a fala da professora Gardênia: “Era MUITO³⁶ importante, a gente não queria ficar apenas na nossa escola, tinha que socializar com as outras escolas, nós tínhamos que aprender mais [...] ter outros profissionais para nos ajudar a pensar sobre o que estávamos fazendo”.

Destaca-se ainda que as ações de formação eram sempre voltadas ao fortalecimento da política de educação implementada, de educação popular via abordagem temática na perspectiva freireana. Esta colocava a cada dia novas demandas, novos desafios aos dirigentes da Secretaria, aos educadores de sala de aula e direções das escolas. Para elucidar trago da Revista Educação de Jovens e Adultos a intencionalidade do processo de formação permanente daquele período:

³⁶ Em maiúsculo pela ênfase na fala da professora entrevistada.

Não há fazer, prática, em si mesma. A educação é ideológica e política e a formação deve garantir aos educadores a apropriação de instrumentos para análise de sua prática, bem como seu planejamento e sistematização, debatendo as várias concepções metodológicas que possa aí se explicitar, e aprofundando a análise da concepção metodológica dialética, cujo ponto de partida consiste em buscar na realidade os elementos para a reflexão e teorização, a porta de entrada para a construção e reconstrução do conhecimento. Conhecimento este que se expressa, se materializa numa mudança de qualidade da prática, orientada para a transformação da realidade (CHAPECÓ, 1998, p. 15).

As falas das entrevistadas são unânimes em afirmar que os momentos de estudos proporcionados pela Secretaria de Educação tornaram-se mais profundos, que aprenderam muito e em várias áreas, compreenderam muitos aspectos dos problemas que envolvem os educandos e em alguns os próprios educadores, que passaram a buscar, juntamente com pais, educandos e os outros educadores envolver-se em ações que visavam mudar a realidade. As educadoras dizem que vivenciaram, experimentaram e aprenderam a refletir e teorizar seu fazer, aprenderam a serem questionadoras, a problematizar e repensar suas concepções a partir dessas reflexões.

Complementando, Paludo (2009, p. 98) diz ter sido necessário equipar as bibliotecas das escolas, as salas de aula, investir nos professores, além de criar uma biblioteca do professor, que tanto os educadores podiam contribuir com materiais construídos ou reconstruídos, como solicitar materiais e conteúdos para desenvolverem suas aulas.

1.5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO FORMAL

A metodologia da educação popular crítica e transformadora desencadeou na rede pública municipal de Chapecó na gestão 1997/2004 uma nova cultura escolar.

Bourdieu apesar de não desenvolver o conceito de cultura escolar em seus estudos e pesquisas faz uma crítica à cultura escolar que mantém a exclusão de educandos especialmente os oriundos das camadas socialmente menos favorecidas. Afirma que a educação continua a ser um espaço de legitimação das desigualdades sociais e que os mecanismos de democratização do acesso não significaram inclusão dos educandos, pois a escola “[...] possui mecanismos e códigos implícitos, rotinas, práticas cotidianas, preferências, juízos de valor que legitimam formas de dominação impostas às populações” (BOURDIEU, 2011a, p. 198). Se antes, até o final dos anos 1950, a escola eliminava os alunos culturalmente desfavorecidos pelo processo de seleção, convencendo-os de que não gostavam da escola, agora ela mascara essa exclusão mantendo-os na escola e segregando-os por suas diferenças culturais e sociais (BOURDIEU, 2011b, p. 481-482). E ainda Bourdieu (2011b, p. 187) afirma que mediante “a prática de uma ação complexa que aciona sistemas de classificação – taxinomias que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática”. Há um ritual cotidiano nas instituições escolares que camufla, em doses homeopáticas, a exclusão.

Sampaio (2004) também contribui afirmando que as práticas escolares divorciam aprendizagem e ensino, criando obstáculos para seu avanço no percurso da escolaridade. O modelo instalado contribui para que se mantenha insuficiente introduzir o aluno num processo contínuo e pessoal de aquisição de conhecimento. Que “as possibilidades de avanço pertencem aos alunos que contam com retaguarda cultural fora da escola” (SAMPAIO, 2004, p. 186). E ainda, Sampaio afirma que a escola obrigada a receber uma população numerosa e desorganizada, valeu-se da organização burocrática para responder a uma situação caótica. O processo de ensino e aprendizagem ficou reduzido ao atendimento de massa e consequentemente respaldou-se na tradição, fixando o modelo

de transmissão coletiva, memorização e mecanização. De acordo com Sampaio:

O significado ou as implicações das condições de vida dos alunos para seu processo de aprendizagem vai deixando de ser um problema da escola, ainda que possa se revelar alguma insatisfação dos professores diante dos resultados encontrados. As dificuldades dos alunos passam a constituir fatos consumados, constatações óbvias, que confirmam para os professores sua percepção de que são vítimas da situação e do quanto é difícil trabalhar com a clientela da escola pública (2004, p. 189).

Para perceber essas características das escolas exige compreender os mecanismos que a legitima, impalpáveis, nem sempre transparentes e explícitos. Na Rede Municipal de Educação de Chapecó naquele período buscou-se explicitar tais mecanismos e enfrenta-los, sendo que uma das formas de enfrentamento foi na relação com os conteúdos, na relação entre educandos e educadores, entre os próprios educadores, gestão e comunidade escolar. Partir da realidade dos educandos através da investigação, da pesquisa-ação para definir os temas geradores, problematizá-los no coletivo de educadores e organizar as aulas de forma que cada disciplina proporcionasse uma apreensão crítica aos educadores e aos educandos e, conseqüentemente uma nova ação.

A figura 1 obtida em Silva (2004, p. 97), apresenta de forma sucinta a proposta trabalhada na Rede Pública Municipal de Chapecó no período de 1997-2004.

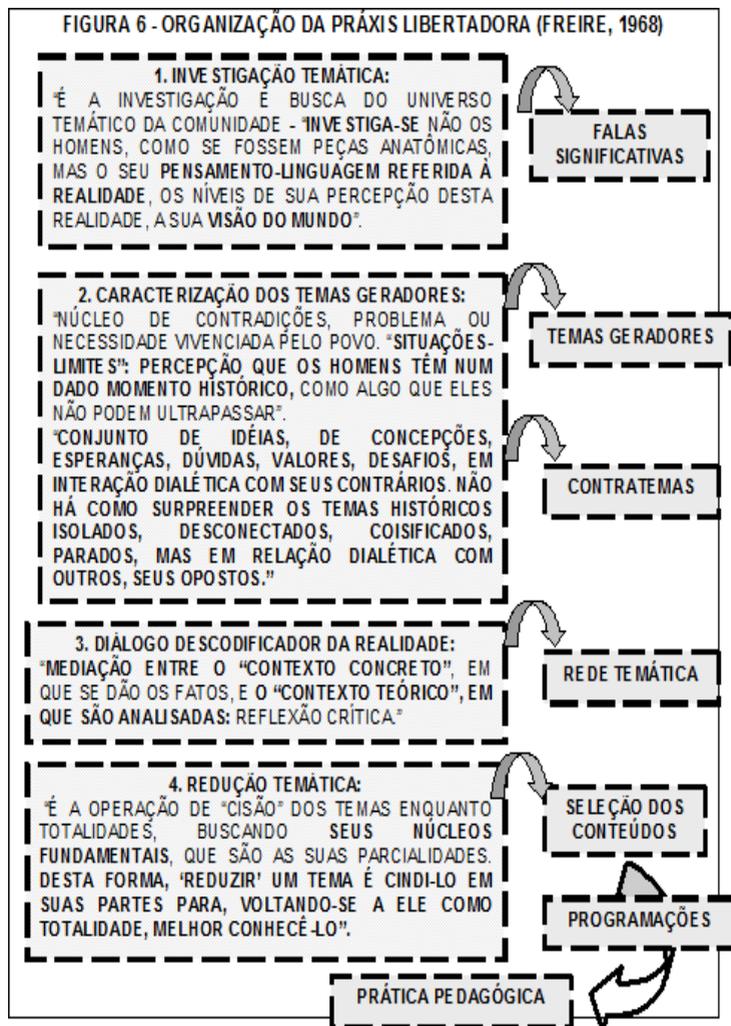


Figura 1 – Momentos metodológicos da educação popular crítica

A figura 1 mostra que em nível de ações e resultados todo o processo de construção e desenvolvimento do currículo popular crítico emancipador mexeu na escola como um todo, inclusive na sua estrutura organizacional. Ou seja, através da pesquisa buscava-se a identificação dos temas na Investigação

Temática proposta por Freire (1987a), e reorganizada por Silva (2004). A Investigação Temática compreende um pensar coletivo das escolas e dos planejamentos, pensados e construídos cotidianamente pelos professores, exigindo tempo e organização para esse fazer, relacionando os saberes dos educandos e os conhecimentos construídos historicamente, de forma interdisciplinar. A lógica da escola muda, não parte mais de um conhecimento a priori, mas parte da realidade dos educandos, de seus problemas e organiza os conteúdos a partir destes.

O diálogo com as professoras entrevistadas aponta que foi uma proposta que buscou construir o currículo dialogando com os diferentes sujeitos, procurando superar o ensino descritivo e desenvolvendo um ensino analítico que partindo da realidade dos educandos grávida de visões de mundo, cheias de explicações, que Freire (1994) chama de situações “gnosiológicas”, tendo na educação a possibilidade de fazer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

As educadoras apresentam ambiguidades vivenciadas por elas durante o processo de reorientação curricular crítica, popular e emancipatória via abordagem temática, especialmente em relação ao que tinham como concepção de escola, de conhecimento, da relação com a comunidade, e que foram construindo durante o processo. Ao mesmo tempo a satisfação por aprenderem uma prática educacional que requeria delas conhecer a realidade dos educandos, e nesta identificar os problemas que em termos de compreensão e explicação pelos educandos, estão no nível do senso comum. Que as aulas precisavam dar conta de analisar, problematizar e teorizar sobre essa realidade para compreendendo-a retornar a ela com outro entendimento³⁷. Segundo elas, esse foi o desafio que perpassou todo o processo e que foi construindo nas educadoras posturas de sujeitos ativas.

De acordo com Silva (2004), o currículo popular crítico na perspectiva do Tema Gerador caracteriza-se por uma prática Interdisciplinar via Abordagem temática. Permite processos pedagógicos de formação permanente dos educadores e

³⁷ É importante considerar que toda a proposta implementada na Rede Pública Municipal de Chapecó (1997-2004), que a figura 1 traz de forma sucinta, encontra-se sistematizada na obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, especialmente no capítulo 3.

coerentes com as perspectivas políticas e sociais desejadas da construção concreta das práticas curriculares com sujeitos históricos, agentes construtores da política na (e da) prática, concebida como referência para o fazer educacional socialmente consciente. Processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que possibilita identificar caminhos e possibilidades para a desalienação educativa e a construção de um saber fazer pedagógico humanizador. E, ainda, tendo como fundamentos comuns a realidade local como ponto de partida, o trabalho coletivo e dialógico no processo de redução temática e a busca de uma compreensão profunda da estrutura social e de possíveis ações na transformação da realidade imediata.

Ao analisar as entrevistas percebe-se que superar a perspectiva tradicional de educação e passar a desenvolver de forma conjunta foi uma busca constante das educadoras. A preparação das aulas por terem temáticas comuns, os temas geradores, requeriam delas o diálogo e a visão das diferentes áreas de conhecimentos em relação aquele problema, buscando parâmetros epistemológicos balizados pelas estruturas de pensamentos e pela capacidade argumentativa dos educadores. Que o fato de partirem dos problemas dos educandos despertava para a participação e o interesse em aula. A educadora Érica elucida esse movimento:

Antes dessa proposta na educação tradicional, não conseguia fazer aquilo que realmente eu tinha que fazer que era os educandos realmente se interessar e se apropriar dos conhecimentos e, além de se apropriar, levar para a vida deles, no seu dia a dia os conhecimentos trabalhados nas aulas.

Outro aspecto muito enfatizado pelas educadoras foi em relação ao trabalho coletivo que realizavam. Este possibilitava a elas construir referenciais interdisciplinares, não privilegiando um ou outro aspecto, mas sim, era um currículo dinâmico onde o diálogo entre os conhecimentos se estabelecia em movimentos sucessivos de avaliação, superação e de reconstrução para dar conta dos conhecimentos necessários para desmistificar cada tema gerador selecionado.

A educação popular da Rede Pública Municipal de Chapecó caracterizou-se também como libertadora, porque carregava em seu significado o sentido de que é tarefa da educação contribuir com uma prática em que “o ser humano como um ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar consciência da sua incompletude” (DAMKE, 1995, p. 54), potencializa um dos traços fundamentais da consciência, a abertura para o novo, o desafiador um permanente processo de busca, de superação e conquista pessoal e do mundo. Nas palavras de Damke (1995, p. 54). “Assumir a posição de sujeito cognoscente, comunicar-se e estabelecer relações consigo, com os outros sujeitos e com a natureza”.

Assumir essa posição de sujeitos cognoscentes, ou seja, que tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento, aspectos da pedagogia freireana, para as educadoras entrevistadas, pode-se afirmar que implicou olhar para as situações vivenciadas por cada educando, suas experiências de vida, sua realidade concreta, seu cotidiano, seu pensar e as significações que davam para esse cotidiano, e, estas, serem “colhidas, estudadas, compreendidas e transformadas em conteúdo mediador de novas interpretações de mundo” (ALVES, 2012, p. 15). Apontam ainda, que naquele período (1997/2004), isso aludiu um fazer pedagógico delas que “trazia” a realidade, os sentidos e significados dos educandos e da comunidade para a sala de aula através da metodologia da pesquisa-ação.

Ainda de acordo com as educadoras entrevistadas, essa proposta era incompatível com uma pedagogia que tem sido prática de dominação, pois, segundo elas foi nessa proposta educacional, que o oprimido tinha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Era uma pedagogia enraizada na vida, a partir dela e com ela, um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação.

Apontam também que foi naquele período que vivenciaram grandes mudanças responsáveis por muitos conflitos e, em muitos casos, rupturas definitivas com o modo tradicional de organização das ações educativas escolares. Foi a partir das bases freireanas de educação que construíram essa nova proposta curricular, que segundo a educadora Gardênia:

Sempre acreditei numa educação onde a gente estudasse bastante, que melhorasse o trabalho da gente para que os educandos realmente tivessem uma noção de conhecimento que vai fazer alguma diferença na vida deles e, quando veio essa proposta de educação popular foi tudo isso.

Em termos genéricos, pode-se dizer que a reorientação curricular, crítica, popular e emancipatória via abordagem temática naquele período significou a implementação de uma concepção e de uma metodologia que, pautada nos princípios fundamentais da pedagogia da libertação, colocou a escola e a docência numa relação orgânica com a comunidade, buscando nas relações sociais e nas representações cotidianas das pessoas, as razões de ser dos conteúdos escolares. Impõe-se, por assim dizer, outra relação com o conhecimento confirmada pela professora Magnólia.

Eu aprendi muito no tempo que participei da proposta. Uma questão que era bem forte na época da proposta também, foi a participação da comunidade, onde os pais iam até a escola, não para discutir a mensalidade ou uniforme, mas sim para estudar [...]. A participação dos pais era muito efetiva.

Outro aspecto foi em relação aos conteúdos escolares que passaram a não serem mais definidos sem levar em conta os problemas da realidade dos educandos, deixando de seguir a sequência no livro didático, ou individualmente, aleatoriamente, serem definidos pelos docentes. A educadora Érica elucida essa mudança:

Eu já não trabalhava matemática pura, só que antes partia de mim e não da pesquisa, da necessidade dos educandos [...]. Daí em noventa e sete eu comecei a trabalhar o inverso, partia do conhecimento deles, dos educandos e da comunidade também. Os conhecimentos passaram a ser definidos a

partir da necessidade dos educandos e, também eram articulados às outras áreas que numa relação dialógica e por decisão dos coletivos de professores, após a realização da pesquisa na comunidade, da análise de falas coletadas, transformavam-se em temas geradores que, no âmbito da sala de aula gerariam novas problematizações e mediações voltadas ao fazer de cada conteúdo, um modo de compreender a vida e o conhecimento em suas complexidades.

A fim de tornar explícita a função do conhecimento na educação libertadora, algumas diretrizes gerais, que nortearam o movimento de reorientação curricular popular crítica segundo as entrevistas analisadas, foram, a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma educacional, do materialismo histórico dialético e sua respectiva implementação crítica. Esse implicava todos os momentos construídos e planejados coletivamente por meio do diálogo, organizados e orientados pelos princípios da democracia. O planejado-concreto nutria o desvelar de novas contradições, suscitando reavaliações e replanejamentos coletivos. (GIROUX apud SILVA, 2004, p. 10).

Isso leva-me a concordar com Alves (2012, p. 15) ao ponderar que: “colocar no chão da escola essa política demandou o enfrentamento severo de questões de ordem tanto estrutural (tempo para planejamento e tomada de decisões pelo coletivo da escola) quanto pedagógicas”. E, ainda, quando essa afirma que:

Transformar implica agir, agir conscientemente, agir construtivamente. A ação global, coletiva, entendendo a escola como mais do que a soma de suas partes. A escola do real vivido que se relaciona organicamente com a comunidade na qual está inserida. Espaço significativo de construção do conhecimento. (ALVES apud SMED/SP – cadernos de Formação, 2012, p.15).

Assumir de forma consciente o fazer educação era o grande desafio educacional fundamentado na concepção do materialismo histórico dialético, onde os estudos da sala de aula não são separados dos processos históricos e sociais como assegura a professora Íris: “eu via que era um contato com a família, com os líderes, de ir em busca sempre de muita coisa [...] ter que buscar nas famílias e ter que falar e levantar os problemas delas e não as coisas boas”.

Buscando a superação do otimismo ingênuo, que atribui à escola uma missão salvífica, na qual a educação é a alavanca do desenvolvimento e do progresso, que a escola é vista como suprassocial, não estando ligada a nenhuma classe social específica, sendo a atividade do educador marcada pela neutralidade.

A educadora Alamanda mostra com emoção a experiência vivenciada com a educação popular que estava superando nos educadores e nos educandos a visão da “neutralidade” da educação por nunca ser neutra, nem na popular e nem na tradicional e que tinha a opção pela construção da criticidade. Diz a professora:

((Risos com lágrimas)) Pena que terminou, porque foi uma experiência ímpar. Eu acho que a gente não vai viver de novo isso ((choro)) [...]. Porque hoje vieram com uma vontade de acabar com isso e acabaram. Acabaram porque isso fazia diferença na vida das pessoas, já pensou se todo mundo compreende o mundo em que vive? Acabou com a dominação. Essa era a preocupação deles, quanto antes terminar com isso melhor. E terminaram.

Também não limitando a educação a uma visão pessimista ingênua na qual a escola tem a tarefa primordial de servir o poder e não a de atuar no âmbito global da sociedade, não passando de um instrumento da dominação, a reprodutora da desigualdade social. Procurou-se a perspectiva da educação que apontava para a natureza contraditória das instituições sociais, entendendo a escola como uma instituição que possui uma função conservadora e inovadora ao mesmo tempo. O educador é alguém que tem um papel político-pedagógico e sua

atividade não é neutra, concepção esta denominada por Cortela (2003) como “otimismo crítico”.

A análise das entrevistas permite afirmar que a educação popular requeria das educadoras o entendimento da realidade como produção humana e histórica, essa realidade que a construção do conhecimento tem na pesquisa-ação como um instrumento pedagógico para buscar a realidade concreta como ponto de partida já que a educação é essencialmente uma prática, mas sempre uma prática intencionada pela teoria que vai constituindo paradigmas expressos em concepções pedagógicas e de conhecimento escolar que contribui para produzir modos de se ser e de viver.

1.6 A INVESTIGAÇÃO DA REALIDADE E OS TEMAS GERADORES

Freire (1987a) diz que são as representações concretas de ideias, valores, concepções e esperanças e também os obstáculos ao ser mais dos homens que constituem os temas de cada época. Esses não têm como serem surpreendidos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações dos seres humanos com o mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” de cada época, e que, também esses temas, assim como os seres humanos, dialeticamente se contradizem.

A análise das entrevistas permite afirmar que ao realizar a pesquisa-ação as educadoras levavam em conta o que propõe Brandão (1999, p. 29) que ao realizar a pesquisa, o pesquisador escolha uma técnica de entrevistas que seja realmente capaz de captar o que o povo pensa e fala, ao invés de ouvir como resposta um simples eco de sua pergunta. A melhor escolha é a técnica da entrevista livre, um diálogo aberto que estimule a livre expressão da pessoa, que amplie o campo discursivo incluindo não só fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, projetos, impressões, reticências.

Também permite reafirmar o que Thiollent (2011) diz que as exigências da pesquisa-ação, sem abandonar o espírito científico, podem conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica que haja um tipo de coparticipação dos

pesquisadores e das pessoas implicadas nos problemas investigados, que o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” nas situações investigadas, não substituir a condição de objetividade, mas respeitada por meio de um controle metodológico do processo investigativo, que em muitos casos a descrição verbal minuciosa é suficiente para satisfazer os objetivos da pesquisa, por ser mais dialógica. Ou, ainda, diz ele:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos (THIOLLENT, 2011, p. 30).

As cinco educadoras entrevistadas expressam com convicção que realizavam as entrevistas tendo um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado para não atirar para todas as direções. Que antes de ir a campo realizar a pesquisa preparavam-se e levantavam hipóteses do que avaliavam ser problemas para a comunidade. Também organizavam as perguntas, as problematizações a serem feitas no momento da conversa com os pais. Os assuntos giravam em torno de núcleos temáticos em relação aos elementos da estrutura socioeconômica da sociedade como, moradia, saúde, transporte, educação, convivência, saneamento, trabalho, lazer, abastecimento, comunicação, política, entre outros³⁸. A professora Íris explicita como faziam esse processo:

³⁸ O anexo E mostra diferentes estratégias para desenvolver a pesquisa e coletar falas dos educandos, uma atividade foi relatar o que faziam no final de semana, outra onde os educandos representaram por desenho do que gostavam e do que não gostavam, ainda pela exposição de gravuras e também de um questionário enviado aos pais, o exemplo demonstra o tempo todo e em todas as atividades a intencionalidade dos professores de compreender como os educandos explicavam seus problemas, quais concepções, interesses e convicções estavam presentes nas suas explicações.

Nós fazíamos a pesquisa com os alunos, com os pais. Saíamos na comunidade e coletávamos as falas, víamos qual que era a visão de mundo deles, que problemas eles sentiam e como que eles analisavam aqueles problemas, se possuíam essa análise porque às vezes eles apenas relatavam, contavam como sentiam, nós que víamos que aquilo era um problema, mas para eles não era. Tinha que problematizar, questionar. Tinha que ser mesmo a visão deles. Nós voltávamos para a escola com essas falas e fazíamos a análise e a partir daí é que se selecionavam os conteúdos para ir para sala de aula, montava o tema gerador a rede de relações. Era assim, foi assim que a gente trabalhou naquele período.

A professora Érica reforça em seu depoimento:

Nós nos preparávamos antes de ir para a pesquisa. Na verdade, nós tínhamos todo o objetivo da pesquisa, todo o caminho, preparado, não era feito a pesquisa pela metade. A gente preparava e ia para a pesquisa ouvir as pessoas, entender as pessoas, também não apenas pegar depoimentos da comunidade, mas, também era para conhecer bem a comunidade, para conseguir intervir naquela comunidade que você estava inserida. Porque não dava para trabalhar independente da sociedade e da comunidade.

As educadoras também afirmam que no momento da pesquisa consideravam não só o dito explicitamente, mas a maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas, os silêncios, porque tudo dizia muito. Aspecto importante a ser considerado, pois, geralmente, nessas hesitações, silêncios, pausas do discurso é que está à ambiguidade e a contradição entre o pensar e o agir e que é importante captar e desvelar. O “não dito”, o “mal dito”, por medo, pudor, desconfiança ou porque

por dizê-lo seria doloroso demais, por isso, são tão ou mais importantes quanto às outras respostas.

Freire (1987a, p. 98) reafirma que: “Investigar o tema gerador é investigar [...], o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Nisso reside à compreensão em Freire de que a metodologia exige no fluxo da investigação, que ambos, investigadores e investigados, se façam sujeitos. Que a investigação não pode reduzir-se a um ato mecânico. Será tão mais pedagógica quanto mais crítica for, o que pressupõe de acordo com Freire (1987a, p. 100) “no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente à preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico”. A professora Érica afirma: “Na conversa com a comunidade, a gente ia explorando, pedindo, perguntando e conduzindo eles a falarem. A gente ouvia muito eles, para que falassem dos problemas que viviam, a gente falava pouco”. A investigação “tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser” (FREIRE, 1987a, p. 101).

Vir a ser da hominização requer a consciência do inacabamento humano característica forte na ação das educadoras, faziam com que redimensionassem as aulas de forma que os educandos davam-se conta do seu inacabamento por isso conseguiam “olhar para si mesmo e saber que pode pensar agir, sentir e saber que pode viver de modo diferente do atual” (GIOVEDI, 2012, p. 224). E, também ao que propõe Freire (1987a), que os homens conscientes de sua inconclusão estão sempre num permanente movimento de busca, é a vocação dos homens, no anseio pela liberdade, pela justiça, na busca pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Esta é a grande empreitada humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores. Uma vez que a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se “formam”, nesse sentido a superação de seu pensar não está clara. Outro aspecto dos oprimidos, segundo Freire (1987a), é o “medo da liberdade”, mesmo que a liberdade seja uma constante busca, que é

conquista que é condição indispensável aos homens como seres inconclusos.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 1987a, p.35).

Na análise das entrevistas ³⁹ percebe-se que as educadoras, através dos conhecimentos buscavam proporcionar aos educandos a compreensão que a realidade concreta de opressão era apenas uma situação que os limitava, mas que podiam transformá-la que, ao reconhecerem o limite que essa realidade opressora lhes impõe através dos conhecimentos trabalhados pelas educadoras, tornassem esses o motor de sua ação libertadora. Que os conhecimentos ajudassem os educandos a desvelarem a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual eles deviam se inserir criticamente. Condições potencializadas nas aulas conforme a fala da professora Érica:

Na matemática, eu não tinha mais como usar livro, não dava mais. Porque você começa pela realidade que o aluno traz e, chega a um conhecimento mais elaborado, mas, sempre relacionando os conteúdos específicos da matemática com os problemas trazidos pelo aluno. Os alunos tinham aprendido fora da escola toda a matemática básica e, já era de conhecimento deles, só que às vezes eles não conseguiam sistematizar essa aprendizagem e, essa era a minha função, sistematizar aquele conhecimento que ele já tinha se apropriado e a partir deste, aprofundar ainda mais

Ainda, constata-se que as educadoras conseguiam entender que as pessoas se orientam, se familiarizam, tomam decisões pela intuição prática, com aquilo que é imediato, mas que esse imediato não proporciona a compreensão das coisas e

³⁹ E também do anexo G.

da realidade numa relação de totalidade. Ou seja, que o senso comum contribui para compreender situações pontuais, corriqueiras, do dia a dia, mas expressa uma práxis fragmentária ao compreender o ambiente material do indivíduo histórico como determinado, pois proporciona uma aparência superficial da realidade, não expressa na aparência as causas da divisão social do trabalho e da sociedade.

[...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” [...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente (KOSIK, 1976, p. 14).

Nesse sentido, afirmam de forma unânime que trabalhar a partir da pesquisa-ação, dos temas geradores foi possível superar a lógica depositária de conteúdos nos educandos, a lógica de repassar conhecimentos e informações sem possibilitar que estes façam relação e análise com suas vidas. Que construíam conjuntamente o conhecimento, partindo das realidades vividas pelos educandos. Exercitavam a investigação conscientizadora que propõe Freire (1987a):

Toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (p. 102).

As educadoras mostram que o fazer pedagógico permitia alterar significativamente a definição dos conteúdos de sala de

aula, não seguindo mais de forma “acrítica” os temas dos livros didáticos e passando a defini-los sob a ótica da pesquisa-ação encaminhada nas entrevistas com educandos e comunidade e estes elencam vivências, culturas, problemas e visões de mundo que se perpetuavam no senso comum. Esse fazer requeria, delas primeiramente, um compromisso com os entrevistados, uma vez que estavam dialogando com seres históricos que apesar de cada um ser único, o jeito de ver o mundo resulta e faz parte de uma teia social, pois cada cultura constrói sua própria forma de apropriação e organização do mundo. Posteriormente, supunha outra maneira na organização curricular, um trabalho conjunto, coletivo, uma visão interdisciplinar das programações e das aulas que proporcionava conhecer as redes de relações da realidade e do conhecimento.

Era a prática e o exercício da ética, da vocação universal (ontológica) dos seres humanos serem mais, mais humanos. Que tinha uma implicação de fundo nessa sociedade de classes porque implicava “tomar posição” (MEKSENAS, 2011). O OUTRO é um ser que tem história, que toma decisões, que constrói ações, tornando-se agente de transformação da história, buscando superar a desumanização que não é um “destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência” (FREIRE, 1987a, p. 30).

De acordo com as entrevistas analisadas, a principal tarefa da educação escolar era trabalhar conhecimentos importantes e significativos, que ao analisar as entrevistas, permite-me afirmar que só o eram na medida em que promoviam, nos educandos, a sua capacidade de estabelecer novas relações consigo e com a realidade vivida. Sem essa articulação com o real, o saber transforma-se em acúmulo de informações desconectadas do modo de existência dos educandos frente à vida e a história. Torna-se também incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos mesmos convertendo-se em inutilidade formal.

Os temas geradores segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) compreendem o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo o estudo da realidade, desta que emerge uma rede de relações entre situações significativas individual, social e histórica que orienta a discussão, interpretação e representação da realidade, pode-se

dizer que é uma prática que tem no método dialético sua efetivação.

As educadoras ⁴⁰ vivenciaram na prática os cinco princípios, que propõem Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 166) como sendo da natureza dos temas geradores, que exercita a práxis, de partir da prática, refletir, entender e problematizar essa prática estabelecendo relações entre problemas e contextos locais e amplos. Ou seja, na proposta vivenciada na rede pública municipal de Chapecó, tinham presente:

Princípio um: Uma visão de totalidade e abrangência da realidade, todas as educadoras entrevistadas destacam esse princípio com ênfase, porque requeria delas compreender a realidade local num contexto maior, amplo, como um todo articulado, atravessado por contradições, que se relaciona. Onde os maiores problemas vivenciados pela população local não são situações isoladas e pontuais, mas resultado dessa totalidade que se caracteriza pela luta de classes e que hegemonicamente exclui, discrimina, ilude, manipula, produz morte, violência e desumanização perceptível no dizer da professora Alamanda:

Depois que a gente trabalhou com a pesquisa, com o tema gerador e com a rede temática a gente fazia esse trabalho mais global [...], você enxergava o problema na totalidade, buscar a totalidade, buscar perceber essas implicâncias nos vários setores, vários aspectos, entender o porquê [...] A gente compreende melhor o mundo, sempre tem uma intenção. Os problemas não são naturais, eles têm uma razão de ser, alguém esta sendo beneficiado com aquilo. É isso que as pessoas às vezes têm dificuldade de compreender.

Princípio dois: A ruptura com o conhecimento no nível do senso comum, a professora Magnólia, revela também o empenho e o compromisso delas com esse princípio.

⁴⁰ E também o exemplo nos anexos E, F, G e H, que trazem um momento completo do trabalho desenvolvido pelos educadores antes da organização das aulas.

A gente tinha que estudar muito, a gente respeitava muito o senso comum, mas a gente mostrava outras possibilidades, através do conhecimento para que eles decidissem qual rumo seguir.

Trabalhar a partir da realidade não significava para as entrevistadas, tê-la como pretexto para sentirem-se “modernas”, “democráticas”, na “moda”, ao contrário, para elas implicava mergulhar nela para compreender os nexos lógicos que produzem desigualdades, injustiças e subsidiar através da problematização e do acervo científico sua desmistificação. Na fala da professora Érica, podemos identificar como era desenvolvido o trabalho a partir da realidade dos educandos, do senso comum.

[...] você começa pela realidade, pelo conhecimento que o aluno traz e desse conhecimento você vai construir um conhecimento mais elaborado [...], você parte daquilo que é real dele do aluno e que ele já conhece [...] só que às vezes eles não conseguiam sistematizar e essa era a minha função.

Princípio três: Adotar o diálogo como sua essência. Adotar o diálogo nas relações de ensino-aprendizagem, que segundo Freire (1987a), o diálogo como exigência existencial, que não é um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tampouco tornar-se simples troca de ideias, mas é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo como ato de criação e de amor, de coragem, de compromisso com as causas da libertação dos oprimidos. Diálogo que é tarefa de sujeitos, que cria as condições de superar o conhecimento no nível do senso comum para o nível da análise, da fundamentação, que problematizados como seres no mundo e com o mundo os educandos se sentam desafiados e obrigados a responder de forma crítica o desafio captado como problema em suas conexões com os outros. Diálogo que segundo as educadoras implicava planejar muito bem as intervenções em sala de aula. A fala da professora Gardênia traz elementos que auxiliam na compreensão do que era o diálogo:

[...] tudo o que se fazia nenhum exercício, nenhuma folha, nenhum vestígio que se levasse para a sala de aula era sem ter uma intenção. Tinha que ser sempre algo que problematizasse com o aluno. A partir do tema gerador, então eu não poderia levar na sala de aula, uma folha para eles pintar, simplesmente para passar tempo, não, tudo tinha que ser realmente pensado e planejado de forma diferente.

Princípio quatro: Exigir do educador uma postura de crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação. Freire (1987a) afirma que a educação problematizadora, aqui sendo concebida como construída a partir dos temas geradores, parte do caráter histórico e da história dos homens, por isso reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, assim como também a realidade que, por ser histórica, é inacabada. Nesse sentido, a educação é um que fazer permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Para ser tem que estar sendo. Práxis que a análise das entrevistas permite afirmar que as educadoras buscavam construir, como podemos constatar na fala da professora Alamanda:

[...] é um processo contínuo. Você vai retomando, reorganizando, porque você construía uma rede de relações, mas depois você ia recheando, complementando, mudando, era dinâmico, era um processo contínuo. Ia colocando, mais coisas conforme ia aparecendo a gente ia colocando [...] pressupõe que você respeita, considera o OUTRO um sujeito também. É um ser humano, o OUTRO não está ali para sentar e absorver, não é esponja, ele é um ser que está ali e ele interage, questiona, exemplifica, entende outra coisa, então se a necessidade era outra, a gente entendia essa necessidade e depois voltava, mas a gente não perdia o foco da aula.

Princípio cinco: Apontar para a participação, discutindo no coletivo e exigindo disponibilidade dos educadores, que de acordo com a professora Íris esse trabalho no qual realizava-se a pesquisa para organizar os conteúdos demandava dos educadores:

A gente podia não saber para onde ir, não saber que rumo tomar, que conteúdo escolher. Podia ficar perdido, mas a gente pedia ajuda e tinha um respaldo [...] ela é uma proposta interdisciplinar [...] a gente não consegue fazer isso sozinha [...], caminhar, fazer todo esse tramite. Uma porque a gente tem uma parte do conhecimento, a gente não tem conhecimento das outras áreas, então vai ficar uma coisa fragmentada. Ficam lacunas. Daí a gente escolhia o tema gerador, construía a rede de relações, começava por aquilo que estava mais próximo da gente depois ia aprofundando. E aí a gente olhava o que artes, o que português o que matemática dentro daqueles caminhos na rede temática, por onde cada área poderia seguir, para explicar aquele problema qual era o caminho na rede temática, e um ajudava o outro.

Todo acervo científico selecionado, programado e executado tinha a intenção de auxiliar os educandos a problematizarem a realidade, desenvolverem senso-crítico e construir alternativas de superação. Uma educação que proporcionava o tempo todo e em todos os aspectos perguntar-se o porquê de certas situações vivenciadas por eles e por muitos outros, esse perguntar-se relacionado com os problemas vivenciados e com o acervo científico. Exercitando o que adverte Freire (1985b, p. 49) “o importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou referidas”. As entrevistas apontam que isso requeria das educadoras, não descrever os fatos e, sim, entendê-los, relacioná-los, proporcionando aos educandos irem descobrindo “a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre

palavra-ação-reflexão” (FREIRE, 1985b, p. 49). A vida e a realidade dos educandos eram o foco dos questionamentos e do conteúdo trabalhado em sala de aula.

1.6.1 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO AOS TEMAS GERADORES

A reorientação curricular crítica popular, via abordagem temática era construída a partir dos temas geradores, definidos a partir da pesquisa, que concretizavam a concepção de currículo que propõe Freire (1987a), ou seja, que dialogando entre os diferentes sujeitos, mediatizados pela realidade e pelo acervo científico construam uma concepção crítica da realidade enquanto totalidade, visando à sua transformação. Para isso Freire (1987a, p. 116-139) apresenta essa proposta metodológica definindo cinco momentos que apresento a seguir, mas que Silva (2004, p. 7) reestruturou-os, aprofundando-os, que em Chapecó as entrevistas mostram que foram adotados esses procedimentos metodológicos na organização e implementação do currículo popular crítico.

Freire propõe:

- 1) Levantamento preliminar da área selecionada para trabalho;
- 2) Análise das situações e escolha das codificações;
- 3) Diálogo decodificador;
- 4) Redução temática;
- 5) preparação de atividades para sala de aula.

Silva aperfeiçoando o que propõe Freire estabelece:

- 1) Levantamento preliminar da realidade local (este o procedimento que implica a realização de pesquisas sendo tanto qualitativa como quantitativa);
- 2) Escolha de situações significativas;
- 3) Caracterização dos temas e contra temas geradores sistematizados na rede temática;
- 4) Elaboração de questões geradoras;
- 5) Construção da programação;
- 6) Preparação das atividades para sala de aula⁴¹.

⁴¹ Os anexos E, F, G e H, apresentam exemplos desses procedimentos antes da organização das aulas.

A sala de aula também tinha uma metodologia específica na organização que foi sistematizada por Delizoicov (1991), sendo: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Ou seja, assim como os conteúdos não eram definidos a priori, sem a realização da pesquisa-ação, também não trabalhava-se a sala de aula desconsiderando que aquela realidade apreendida na pesquisa e tornada tema gerador carecia de problematização e análise. Para tal propósito organizavam-se esses três momentos propostos por Delizoicov, tornando a sala de aula um lugar da produção do saber, do conhecimento de forma crítica e conscientizadora, conforme propõe Bachelar (1983, p. 148).

Portanto a sala de aula conforme análise das entrevistas era o lugar do exercício da práxis que propõe Bachelar (1983, p. 148), nada se pode fundamentar sobre a opinião: é preciso primeiramente destruí-la. Ela era o primeiro obstáculo a ser superado, pois o espírito científico nos impede de ter opiniões sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. Antes de tudo, é preciso saber formular problemas e, na vida científica os problemas não se apresentam por si mesmos. Para o conhecimento científico, todo conhecimento é resposta a uma questão, na proposta estudada, a questão era apresentada através dos temas geradores. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é dado. Tudo é construído.

De acordo com as educadoras afirmar isso era ter presente que a sala de aula é um espaço da produção do conhecimento numa concepção materialista histórica dialética e que exigia rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, mas criticidade. Por isso nas aulas, não partiam do “conteúdo” do professor, mesmo que este tinha vindo da realização da pesquisa-ação, partiam da metodologia que propõe Delizoicov, porque na sala de aula, o aluno também expressava seu senso comum, construía análises e relações sobre o tema gerador, que mediados pela problematização e mediação das educadoras à luz do acervo científico buscavam construir também a ação. Traduzindo, diria que a metodologia da sala de aula era da práxis, seja, da prática, teoria e prática.

Delizoicov (1991 p. 54-55) sistematizou esses momentos pedagógicos da sala de aula nos três momentos que abordo a seguir.

O primeiro momento, o Estudo da Realidade (ER) refere-se à problematização inicial. Muito mais que uma motivação inicial é fazer a ligação dos conteúdos específicos com situações reais que os educandos conhecem e presenciam, mas que não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente. Esta problematização pode ser sobre o que os educandos já sabem, ou tenham noção sobre as questões colocadas e também que os educandos sintam necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não tenham. Ou seja, este primeiro momento, caracteriza-se pela compreensão e apreensão dos educandos frente ao assunto tratado, a postura do professor é de problematizador, de questionador, de lançar dúvidas em relação às explicações feitas pelos educandos.

O segundo momento envolve a Organização do Conhecimento (OC). Neste momento o conhecimento necessário para a compreensão do tema da problematização inicial é sistematizado sob orientação do professor. Serão trabalhadas definições, conceitos, relações de forma que o aluno aprenda a perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e também que possa comparar esse conhecimento organizado e estruturado pelo professor com o seu, desenvolvendo assim condições de usá-lo para melhor interpretar àqueles fenômenos e situações.

O terceiro momento é a Aplicação do Conhecimento (AC), que os educandos consigam incorporar sistematicamente os conhecimentos que vêm sendo trabalhado, de forma que façam uso para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, como outras situações que são explicadas pelo uso dos mesmos conhecimentos. Os educandos vão percebendo que o conhecimento, além de ser uma construção histórica, está disponível para qualquer cidadão apreendê-lo e dele fazer uso. Isso permite evitar a dicotomização entre processo e produto, ciência e vida, cientistas e não cientistas.

A sala de aula é permeada pelas dimensões da ação e reflexão, uma comunhão entre ambas porque proporciona o existir humanamente, ou seja, a denúncia e o anúncio, a problematização e a ação no mundo. Não o espaço de depositar conteúdos, mas no diálogo entre realidade, acervo científico e sujeitos mediadores (educandos e educadores) com diferentes

papéis e responsabilidades, que exige uma sala de aula, onde os educandos se percebam, entendam e ajam no mundo, buscando humanizá-lo.

CAPÍTULO II

2 A PEDAGOGIA FREIREANA E A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

2.1 A PESQUISA-AÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A pesquisa-ação de acordo com Carlos Rodrigues Brandão propõe conhecer a realidade para transformá-la, constituindo-se em uma opção metodológica do processo de ensino e de aprendizagem. Uma concepção na perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais, uma vez que “a forma hierárquica e desigual da organização social não esgota toda a realidade nem constitui o único real possível” (BRANDÃO, 1999, p. 25). A pesquisa-ação enquanto opção metodológica parte da realidade dos educandos não para contemplá-la, mas, sim, para compreendê-la e superá-la através da relação de diálogo e reflexão com os conhecimentos produzidos historicamente.

Também segundo Thiollent,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação e com uma resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2011, p. 20).

Inicialmente na Rede Municipal de Ensino, tendo a pesquisa participante como diretriz na condução e identificação da realidade local, que segundo Brandão (1999) recria de dentro para fora formas concretas de grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seus saberes, superando a divisão entre o lado “popular” e o lado “científico”, especialmente no tocante ao instituído de que pesquisar é coisa de intelectual, de universitário e não tem nada

a ver com a vida real. E que “na verdade os problemas estudados não são nunca os problemas vividos e sentidos pela população pesquisada” (BRANDÃO, 1999, p. 19).

Brandão defende que a pesquisa participante propicia:

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que em condições e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (1999, p.11).

A pesquisa participante, como estratégia pedagógica na definição e organização dos conhecimentos escolares, implica na finalidade da produção do conhecimento escolar possibilitando o aumento da consciência e da capacidade de iniciativas transformadoras dos grupos com os quais trabalhamos⁴².

Thiollent (2011, p. 13-14) afirmar que frequentemente usa-se pesquisa participante e pesquisa-ação como sinônimos e não são, porque segundo ele, a pesquisa-ação vai além da participação e supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas da pesquisa participante. No entanto na Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó, a pesquisa participante era encaminhada contemplando a forma de ação planejada por buscar na realidade local problemas passíveis de serem compreendidos na relação em sala de aula com o acervo científico, logo mesmo que o que predominou foi a “terminologia”

⁴² O anexo E apresenta uma pesquisa realizada por educadores do 1º ciclo da rede pública municipal de Chapecó. E, em seguida, uma organização completa com tema gerador, contra tema, rede temática, problematizações, tópicos de conteúdos e programações que foram trabalhados com as crianças a partir da pesquisa.

pesquisa participante, aqui pesquisa-ação e participante serão tratadas como sinônimos por entender que não ficou restrita no que problematiza Thiollent e será adotada a “terminologia” pesquisa-ação.

Nas entrevistas com as educadoras é possível perceber que na Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó no período de 1997 a 2004, a pesquisa-ação fazia parte do currículo crítico por visar à construção do conhecimento como um processo que ocorria a partir da prática de pesquisar. Outro aspecto é que o processo de ensinar e aprender tornara-se significativo, pois provinha de posturas investigativas dos educadores que proporcionavam compreender os nexos lógicos entre contextos e problemas reais que, mediados por intencionalidades, por projetos, numa relação de totalidade produziam o conhecimento.

A produção do conhecimento a partir da realização da pesquisa-ação como estratégia pedagógica remete compreender que há diferentes caminhos percorridos na produção do conhecimento, sendo que naquele período, a produção do conhecimento estava ancorada na perspectiva materialista histórica dialética⁴³ contrapondo-se à produção do conhecimento positivista⁴⁴. O que requer um olhar panorâmico, ainda que de forma parcial e sucinta à produção do conhecimento na história.

Ao analisarmos a história é possível considerar que o desenvolvimento ímpar da ciência e da pesquisa se deu no início do século XVI, com a mundialização do comércio e com as

⁴³ Termo utilizado na filosofia marxista para designar a concepção materialista da história, segundo a qual os processos de transformação social se dão através do conflito entre interesses das diferentes classes sociais. O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideias – a qual estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Segundo Marx, analisar o capitalismo a fim de revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la (Dicionário Básico de Filosofia, 2008).

⁴⁴ Influenciado pelas ideias de Comte (França, 1798/1857), Newton (Reino Unido, 1642/1727) e Locke (Inglaterra, 1632/1704) que acreditavam existir uma realidade a ser estudada e conhecida, independente da observação humana.

primeiras manufaturas. Nos séculos XVII e XVIII, com as revoluções burguesas, na afirmação da indústria e, por conseguinte, no modo de produção capitalista, temos a produção da ciência moderna, pelo método do empirismo.

A ciência moderna caracteriza-se pelos princípios da observação, da experimentação e na análise de hipóteses, ou seja, a pesquisa baseia-se na quantidade, no acúmulo de informações, na produtividade e na funcionalidade, considerando um conhecimento verdadeiro aquele que serve para alguma coisa prática e útil. Depois, seu auge incide no século XX, com o início da modernidade. Em que o turbilhão de mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX permite afirmar que a modernidade e a sociedade capitalista passaram a constituir realidades unívocas. Nesse sentido é possível afirmar que “a modernidade fez a ciência e a pesquisa assim como estas fazem a modernidade” (MEKSENAS, 2011, p. 74).

O modelo de conhecimento dominante na sociedade burguesa a partir do Século XIX é o científico positivista. Influenciado pelas ideias de Comte (França, 1798/1857), Newton (Reino Unido, 1642/1727) e Locke (Inglaterra, 1632/1704) que acreditavam existir uma realidade a ser estudada e conhecida, independente da observação humana. A teoria do empirismo lógico⁴⁵ que tem uma crença fundamentada na realidade objetiva, diante da qual o pesquisador mantém seus preconceitos e crenças sobre controle durante a pesquisa, sem intervenções, seguindo procedimentos ordenados e disciplinados.

A ciência moderna se afirma na perspectiva de conhecer as naturezas físicas e humanas a partir de um método positivo, que consiste em saber para fazer. Isso pressupõe compreender que no Século XX fazer ciência, na maior parte dos casos, consistia em considerar científico apenas o que servia a objetivos práticos dos que detêm o poder.

Damke (1995), afirma que o poder científico dos que detêm o poder não se limita no âmbito de cada país e, ainda, que é científico aquilo que serve aos que detêm o poder. A autora

⁴⁵ No dicionário básico de filosofia Japiassú e Marcondes (2008), encontramos que empirismo lógico, fiscalismo, positivismo lógico ou neopositivismo, são sinônimos. Sua ideia central é que a linguagem da física constitui um paradigma para todas as ciências, natural e humano, estabelecendo a possibilidade de se chegar a uma ciência unificada.

traz a contribuição de Dussel (1986) ao referir-se que o mundo, assim como a América Latina no contexto de modernidade, foi articulando e construindo-a a partir do século XVI. Que em nível mundial, a modernidade se faz à custa do Terceiro Mundo nas questões das transnacionais colocarem a concentração de capital tecnológico e financeiro e sua administração planejada a serviço do capital, do aumento de mais-valia e do lucro e não das pessoas que têm ainda por realizar as necessidades mais básicas e urgentes do mundo periférico. Nesse cenário, as classes empobrecidas constituem um dos suportes para as elites econômicas, como forças produtivas dos países periféricos e para os demais, pela extração da mais-valia.

Esta sociedade da modernidade, industrial, liberal e capitalista organiza-se de forma que uma classe social controla os meios de produção e a organização do trabalho, incluída aí a tecnologia⁴⁶. Nesse viés, Meksenas (2011, p. 47) afirma que “o maior problema da ciência burguesa é a redução do conhecimento a realizações utilitaristas”. Vivemos o dia-a-dia em que o discurso científico adentra em nossas vidas como fator imprescindível de um dia a dia melhor, do bem-estar da humanidade, de libertá-la de seus sofrimentos. Entretanto, o que percebe-se é que essa se afirma como atividade que ajuda a vender bens, comportamentos e estilos de vida, a ciência comercializa-se. Sua forte produção é mercadológica e numa sociedade em que a outra classe é desapropriada dos meios de produção, ficando na condição de mera força de trabalho e subordinada aos desejos de quem controla o capital, tornam-se

⁴⁶ Não se pode ignorar a forte presença da ciência e da tecnologia na vida cotidiana das pessoas e que sua ausência é inadmissível. No entanto cabe incluir no currículo escolar uma melhor compreensão do balanço benefício – malefício da relação ciência – tecnologia. Ou seja, conhecimento científico e tecnológico deve ser mediado pelo trabalho docente direcionado para uma apropriação crítica pelos alunos, proporcionando no universo das representações sociais a incorporação como cultura, que a ciência e a tecnologia constituem-se numa atividade humana, sócio-historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas e ainda pouco acessíveis a maioria, por isso ainda precisa ser apropriado e entendido. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002).

“iscas”⁴⁷ de consumo uma vez que a produção do capital tem sido o eixo de desenvolvimento da sociedade burguesa.

Do Século XIV ao XXI, a ciência foi o fator principal do desenvolvimento da tecnologia integrada ao processo produtivo global, permitindo economizar tempo de trabalho e reduzindo-se à tecnologia produtiva e de mercado. Chauí (1996, p. 256) afirma que “a ciência moderna tornou-se inseparável da tecnologia”. Porém, não foi a produção de conhecimentos da lógica do que é melhor para a humanidade, mas do que é melhor para vender, para lucrar procurando reduzir todas as dimensões da vida à lógica de mercado e produzindo uma ciência instrumental. Que de acordo com Meksenas (2011, p. 55) “a ciência instrumental, serve de instrumento para a manutenção das desigualdades sociais, reduzindo tudo a uma questão de compra e venda”. Ou seja, a uma questão de mercado. A ciência não é neutra, pois perpassa os níveis socioculturais e econômicos, de transformação ou legitimação.

Pelo princípio da desigualdade e conscientes de que na atualidade o conhecimento tem sido a força produtiva central na construção de ideias, de valores, na sociedade do conhecimento, temos o fato de, a ciência, que é se não outra coisa, a produção de conhecimentos feita pelos seres humanos, atendendo a interesses diferenciados, mas mantendo-se fortemente voltada à valorização e recriação do capital. Na perspectiva da ciência positivista procura trabalhar com verdades absolutas e com a fragmentação do conhecimento, dissociando a realidade do fazer científico. Nas palavras de Brandão (2002, p. 10) os que pensam essa sociedade, esse estilo de produção de conhecimento vendem a ideia de que existe um único tipo de mundo social real e viável, hoje é o pós-moderno, neoliberal, globalizado, atentam que o presente e o futuro da sociedade devem ser fundados nas leis e na lógica ética dos interesses do mercado de capitais, de bens e serviços.

⁴⁷ É importante considerar que no século XX, a epistemologia, ou o estudo crítico da ciência, avançou muito servindo de alerta sobre os estudos neutros, lineares, respaldados na lógica e na racionalidade, com forte base empírica e isenta de crenças e indiossincrasias. Do exagero da especialidade e do excesso da fragmentação que comprometem visões mais abrangentes dos objetos recortados sob investigação (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002).

Essa ciência, que procura abandonar qualquer vestígio de subjetividade, considera a observação racional dos fatos, tornando um conhecimento objetivo, sintético, procurando legitimar o positivismo como ciência necessária ao desenvolvimento tecnológico da sociedade. Essa ciência produziu a valorização da neutralidade como a principal condição do fazer científico, cujo grande lema é o da ordem e progresso ou nas palavras de Chauí (1996, p. 256) “evolução e progresso”, que conjectura a crença na superioridade do presente, que pressupõe que evoluir é tornar-se superior e melhor do que se era antes e progredir é ir num rumo cada vez melhor na direção de uma finalidade superior. Brandão (2002, p. 10) afirma que nessa perspectiva há o interesse de uma única pessoa desejada e formada, o homem “bom de negócios”, o executivo bem-sucedido e o operário “bom de serviço”, dócil, competente e competitivo. O Homem educado para ser útil aos que controlam o poder e a cultura do mundo dos negócios assim pode dispor do direito de comprar desde que os sirva com eficácia e fidelidade.

No entanto, é fundamental destacar que todo conhecimento científico submete-se a um processo de produção e que sua dinâmica envolve transformações no comportamento da natureza que impedem esse conhecimento de ser caracterizado como pronto, verdadeiro e acabado, além de ser fundamental ao abordar a conceituação científica contida nos modelos e teorias e não descaracterizar a dinâmica que a produziu, que o conhecimento científico e tecnológico é social e historicamente construído (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

A análise das entrevistas permite-me afirmar que as educadoras tinham clareza da dinâmica da produção da ciência e da história, ou seja, do que propõe Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo” (1998, p. 85). Explicitam essa concepção de mundo em processo, como construção humana, assim como também do conhecimento, quando afirmam que passaram a ser capazes de intervir, mudar, transformar, especialmente na sua principal função, o ensino, mas que ia além, que mudaram também em suas vidas particulares. Na sala de aula, dizem terem se dado conta que através dos conhecimentos trabalhados nas aulas podiam contribuir para diminuir os danos à vida humana, que passaram a primar por conhecimentos e relações que ajudassem desenvolver senso-crítico nos educandos e que

compreendessem melhor o mundo para agir no sentido de transformá-lo.

A mudança em relação à compreensão que tinham do que era conhecimento escolar e a que passaram a ter ao irem trabalhando com a reorientação curricular crítica, popular e transformadora via abordagem temática foi muito significativa. Nas palavras da educadora Gardênia:

Antes, a gente sempre tinha um rol de conteúdos que deveriam ser trabalhados, ou seja, repassados, o conhecimento escolar limitava-se a esse rol de conteúdos, não era definidos por nós e nem a partir da realidade dos educandos.

A educadora Íris também salienta essa mudança: “porque antes a gente recebia a criança e a gente partia do que a gente já tinha escrito, do que a gente já tinha planejado”.

As cinco educadoras entrevistadas são unânimes em afirmar que aqueles conteúdos não “chegavam” nos educandos, não animava-os, não interessava-os, e, que isso mudou quando aprenderam pesquisar para definir os conhecimentos de sala de aula. Fato que podemos constatar com a educadora Íris: “então, como fazer para trazer um conteúdo diferente para a sala de aula? É a pesquisa que traz isso!⁴⁸”.

Ao realizar a pesquisa as educadoras coletavam falas significativas junto aos educandos. As falas significativas apresentavam um limite de compreensão para os problemas vivenciados pelos educandos que, ao referirem-se a estes problemas, os descreviam, os analisavam e propunham soluções, mas sempre na perspectiva do senso comum, carecendo de outros conhecimentos e análises. Após análise das falas organizavam os conteúdos conforme as necessidades levantadas pelas mesmas, especialmente nos aspectos que se apresentavam como contraditórios, faltando compreensão,

⁴⁸ É importante perceber no anexo E que ao invés dos professores partirem do que tradicionalmente é considerado conteúdo de primeira série ou 1º ciclo, inicialmente produziam estratégias de pesquisa junto aos educandos para que expressassem a visão de mundo, as contradições presentes em seu cotidiano, o senso comum, para a partir daí organizar os conteúdos e as aulas.

informação, conhecimento. A professora Íris apresenta como realizavam a pesquisa:

Primeiro só a coleta de falas de alunos e da comunidade, depois saíamos para as ruas, fazer visitas nas casas, não só de pais de alunos, mas de toda a comunidade, do loteamento todo. Conversávamos com todas as pessoas que estavam nas casas, ouvindo-as e vendo a realidade que estavam inseridas. Todas as pessoas que estavam ali a gente selecionava, dividia o grupo e ia chegando nas casas, ia conversando com as pessoas e vendo, ouvindo. Uma visita. Um bate papo. Todos os professores faziam isso.

A coleta de falas realizada pelas educadoras necessitava que fossem astutas, pois não se captava falas aleatoriamente, mas sim as que falavam de problemas vivenciados pelos alunos e pela comunidade e apresentavam limite explicativo por eles, ou seja, atribuíam esses problemas a forças sobrenaturais e ou, incapacidades individuais. De acordo com a fala da professora Íris exercitavam a ação e a reflexão na análise e coleta das falas com bastante rigorosidade.

Depois de coletarmos as falas sentávamos em pequenos grupos, compilávamos aquela, primeira conversa. Sistematizávamos aquilo para depois apresentar e discutir no grupo de educadores, que levantava as hipóteses e buscava novos elementos para problematizar. Aí, dentro das hipóteses levantadas é que a gente buscava qual que era a visão das pessoas (alunos e comunidade) sobre aquele assunto. Chamávamos pequenas reuniões com os pais para falarem sobre aquelas hipóteses levantadas pelos professores a partir das visitas. Acontecia que às vezes não confirmavam algumas hipóteses levantadas pelos professores a partir da primeira coleta de falas. Às vezes aquilo era um grupo apenas que identificava, ou aquilo era a visão de um professor apenas. Então

encaminhávamos a partir do que aquele grupo reunido levantava, das hipóteses que se confirmavam e, se não confirmavam nenhuma voltávamos à pesquisa na comunidade, coletar novas falas.

Pode-se dizer que realizar a pesquisa para definir os conhecimentos a serem trabalhados com os educandos vai ao encontro do que propõe Freire:

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...] de estudar por estudar [...] descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (1998, p. 86).

O dizer da professora Alamanda ajuda a elucidar ainda mais as mudanças que ocorreram em relação à compreensão da relação com os conteúdos:

Antes, os temas dos conteúdos eram sempre limitados aquele rol de conteúdos mínimos e parece que aquilo não chegava nas pessoas, não se via assim uma função para aqueles conteúdos e, a partir da pesquisa ficava uma coisa mais interessante por que a gente pegava e selecionava os conteúdos a partir da necessidade, a partir daquilo que eles, os educandos, estavam apontando como problemas para a gente.

O conteúdo escolar tinha a função social de firmar o compromisso com os interesses humanos, sobrepondo-se aos interesses do mercado. Reafirmava a concepção de conhecimento na perspectiva do materialista histórico dialético, tornando o conhecimento escolar uma forma de leitura do

mundo, ancorado em Freire (1998) ao afirmar que “é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado” (p. 112).

A professora Gardênia diz que “para não ficar decorando conteúdos para as provas e depois esquecer tudo por não se relacionar com a vida dos alunos” e procede, nós:

Partíamos das necessidades deles. Eu precisava ter recortes de conhecimentos realmente aprofundados para saber explicar. Então as crianças não ficavam no senso comum, nunca. O conhecimento era além do rol de conteúdos da escola tradicional, eu pesquisava tanto que nunca conseguia pegar um livro didático a nível da primeira série para trabalhar com eles nessa proposta e eles compreendiam muito por que era da vivência deles e eles perguntavam muito, faziam relações entre o que estava acontecendo e o que estavam estudando e, quando iam para a biblioteca eles não pegavam qualquer livro, pegavam livros que faziam relação com aquilo que você estava trabalhando com eles de verdade na sala de aula, mesmo sendo crianças de primeira série conseguiam estudar em livros bem mais avançados.

Ou seja, o conhecimento escolar construído a partir da pesquisa superava o pragmatismo pedagógico e o treino técnico-científico, que valoriza a prática mais do que a teoria, que dá mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos, que valoriza mais o treinamento de habilidades e competências e, focava em sua formação que incluía a preparação técnica-científica, mas ia além. As entrevistas analisadas trazem a concordância com Freire: “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim, sua significação” (1998, p. 147), para as educadoras, a escola assumia conscientemente que é ideológica e que todo conhecimento trabalhado pode

potencializar diferentes e antagônicos projetos de vida e de sociedade.

O desafio para o qual Freire chama atenção era perceber enquanto educadoras a quem suas produções de conhecimentos estavam servindo, preocupações constatadas nas entrevistas analisadas. As educadoras manifestam que a grande preocupação com o conhecimento era no sentido que ele dessa conta de ajudar os educandos perceber que o discurso ideológico anestesia a mente, confunde a curiosidade e distorce a percepção das coisas, traduzindo-se em desafios permanentes na organização e seleção dos conhecimentos, que primavam em partir da realidade dos educandos buscando compreendê-la para intervir⁴⁹.

Os alunos, eles chegavam em casa e eles conseguiam conversar com os pais sobre o que a gente foi trabalhando na escola, sobre o que a gente foi construindo na escola, eles conseguiam passar uma nova visão sobre o problema, uma nova visão de mundo ou do porque estava tendo aqueles problemas. Saía daquela lógica do senso comum, porque você realmente trazia elementos de reflexão e não era a tua ideia imposta para as crianças, mas através do conhecimento historicamente construído, você fazia as reflexões, problematizações. Conseguia problematizar a situação vivenciada. Ou seja, não era mais uma coisa pré-definida, era uma dúvida, gerada pelo conhecimento em relação ao que antes era um problema, uma verdade que antes era entendido que era causado por alguma coisa do além do acaso. (fala da professora Gardênia).

Constata-se também que o conhecimento trabalhado tinha o compromisso com os valores éticos que potencializam a humanização assumindo esse atributo à educação, que a ciência

⁴⁹ Nos anexos G e H pode-se perceber a problematização dos professores em relação a visão de mundo dos educandos e o contraponto, a proposição dos professores através de estratégias didáticas e conteúdos escolares para problematizar a compreensão dos educandos.

e a tecnologia avancem no sentido de produzir mais vida como propõe Cortela (2013), “a ética, numa época em que a ciência nos anima imensamente, não pode ser deixada de lado. Ela é consistência para a docência” (p. 16). A educação buscava superar o avanço da ciência e da tecnologia que Freire chama de “desordeira” porque só as minorias do poder podem esbanjar e gozar da abundância, enquanto que argumentam às majorias que a fome é uma fatalidade do fim do século. “O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos” (FREIRE, 1998, p. 113), princípio perseguido no fazer educacional das educadoras segundo análise das entrevistas. “Nós coletávamos as falas nas visitas, com uma intenção, de fazer a criança perceber e entender o que é ser pobre, por exemplo. Os alunos se percebiam como trabalhadores, assalariados, pertencentes de uma classe social”. (fala da professora Alamanda).

Ainda, de acordo com as entrevistas analisadas a busca consciente das educadoras requeria pensar sobre o fazer, entender, problematizar e encarar com muita seriedade a questão do conhecimento escolar. Snyders (1988) considera que a escola precisa ser renovada naquilo que ela tem de essencial, ou seja, “renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais” (1988, p. 11). As educadoras dizem que a Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó-SC naquele período buscou construir essa renovação. Mesmo com todas as dificuldades e contradições afirmar terem superado a dicotomia entre os que pensavam o conhecimento e os que executavam as atividades escolares. Que elas, conjuntamente com os demais profissionais das escolas vivenciaram na prática a construção curricular em processo que propõe Saul e Silva (2009).

O que propõe Saul e Silva (2009, p. 230), a construção curricular em processo, as educadoras valendo-se da pesquisa como estratégia na definição e organização dos conhecimentos escolares, buscaram superar a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania. Construíram outra lógica na produção do conhecimento que considerava conteúdos escolares tanto a realidade local dos educandos, sendo aspectos de uma totalidade e de um contexto sócio histórico de construção ampla, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, encaminhado a partir do diálogo entre os saberes populares e os sistematizados, no qual, a apreensão dos conhecimentos

aconteciam de forma coletiva a partir da análise das contradições vivenciadas nas realidades locais. E, por conseguinte, o fazer pedagógico passava a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

Trago a fala da professora Érica que elucida o compromisso do conhecimento escolar na construção da cidadania.

A proposta veio [...] e, eu não tinha muita clareza, só no momento que iniciamos aquele trabalho com a rede temática e a pesquisa, [...] eu disse: “Pronto!” Eu já sei agora [...]. É partir dos problemas da realidade e, vou trabalhar tudo o que a matemática pode fornecer para o ser humano ir pensando, tenha atenção na vida, que ele cresça que ele construa que faça e que ajude na vivência dele. Para mostrar que literalmente ele pode se apropriar desse conhecimento matemático em qualquer ramo que vai exercer na vida.

A professora Gardênia admite que as educadoras passaram a planejar as aulas a partir da realização do diagnóstico, da pesquisa. Admitem que não conseguiam mais repassar um rol de conteúdos que não fosse a partir das necessidades trazidas pelas pesquisas, diz ela: “porque a escola não podia mais ser algo separado da comunidade”. E ainda que antes dessa proposta elas iam muito pelo senso comum, mas depois foram percebendo que em relação aos problemas da comunidade a escola podia contribuir muito analisando-os à luz dos conhecimentos produzidos historicamente.

Antes trabalhava-se os conteúdos e nem se ouvia os educandos, a não ser a resposta que o professor estava esperando, depois dessa proposta, os educandos passaram a ser ouvidos, conversava-se com eles e perguntava-se o que houve? Por quê? A gente procurava instigar as crianças para que elas falassem (professora Gardênia).

Ao realizar a pesquisa como estratégia pedagógica na organização e produção do conhecimento as educadoras admitem terem exercitado o movimento dialético de não isolar a realidade dos conteúdos, de estarem diretamente ligadas às preocupações e experiências cotidianas dos educandos, mas também de não usar os conteúdos para ajustar à realidade e, sim, exercitar a análise crítica e relacional dos problemas vivenciados com a ciência produzida.

Paulo Freire afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1998, p. 32).

Parafraseando Freire, ao analisar as entrevistas, diria que pesquisar era proporcionar a implementação do currículo em processo, cada educadora afirma estar sempre buscando o aprofundamento em sua área específica de conhecimento, mas também no grupo, na relação com as outras áreas de conhecimento. Era um exercício de análise e problematização permanente seja da realidade, seja dos conhecimentos produzidos historicamente, já que naquele período, de acordo com a fala das educadoras, o conhecimento deixou de ser a lógica de transmitir conteúdos e tornou-se a relação entre realidade local, o diálogo entre os diferentes saberes (populares, diferentes áreas do saber) e o aprendizado conjunto, coletivo⁵⁰.

A professora Íris afirma:

⁵⁰ Os anexos C e F trazem os Temas Geradores (T.G), os Contra Temas (C.T), as Questões Geradoras (Q.G) e as Redes Temáticas (R.T), aspectos metodológicos fundamentais para exercitar a análise e a problematização da realidade local (trazida pela pesquisa) na relação com os conhecimentos produzidos historicamente e realizados conjuntamente pelos professores.

[...] a gente era acostumada a trabalhar só com os domínios básicos e com a pesquisa ela te dava abertura para você trabalhar um leque de conteúdos além daquilo que a gente era acostumada e conseguia abranger. Então a gente tinha que ir em busca, porque quem não fosse em busca não conseguia trabalhar.

Para as educadoras, realizar a pesquisa-ação era um exercício de comunhão com os sujeitos humanos e com o mundo, de ação e reflexão, que consistia ter consciência do nosso inacabamento como humano era a busca incessante de *ser mais*⁵¹ no mundo visando transformá-lo e construir o *inédito viável*. Diz a professora Magnólia: “a pesquisa me dava o norte do trabalho, os conteúdos a serem trabalhados para que o aluno entendesse aqueles conteúdos. Eu não tinha conteúdo pré-estabelecidos”. A educação era concebida como o ato cognoscente que parte das relações homens-mundo, que possibilitava sua apreensão e conseqüentemente sua inserção crítica.

Ao indagar a professora Gardênia sobre o que muda trabalhar com o conhecimento definido a partir da pesquisa-ação, ela diz:

Muda o envolvimento dos pais dos educandos [...], das crianças com aquele tema [...] elas conseguiam falar muito mais sobre aquilo. Elas participavam muito mais, elas vinham de casa com ideias dos pais [...] era uma dinâmica muito maior.

⁵¹ Conceito cunhado por Freire (1987a) que ele busca em Husserl, em *Pedagogia do oprimido* (1987a) significa que os homens com consciência da sua inconclusão humana buscam em sua vocação ontológica a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, é que a violência dos opressores, que os faz desumanizados, instaura a vocação do ser menos. Pois a desumanização se verifica tanto nos que têm sua humanidade roubada como, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é uma distorção da vocação do ser mais. É distorção na história, mas não vocação histórica dos homens, senão nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero.

Percebe-se “vida” envolvimento, satisfação das educadoras que realizavam o trabalho e também dos educandos. Ou seja, nas entrevistas analisada elas falam desses aspectos e do quanto mudou o interesse dos educandos, o envolvimento, a participação, pois eram assuntos que eles iam relacionando com suas vidas, suas dúvidas, seus medos e isso exigia delas cada vez mais compromisso, envolvimento, estudo, mas compensava ao perceberem a satisfação nas aulas. Podemos constatar na fala da educadora Gardênia:

Trabalhar a partir das necessidades das crianças, o conhecimento ganha outro sentido, elas passam a compreender o porquê dos seus problemas. Nós buscávamos recortes do conhecimento bastante aprofundados que realmente ajudassem a explicar os problemas, com isso as crianças não ficavam no senso comum, o conhecimento ia além de um rol de conteúdos, os educandos compreendiam muito porque relacionavam com a vivência deles. E, ao chegarem em casa conseguiam conversar com os pais sobre o que foi trabalhado em sala de aula e conseguiam expressar uma nova visão em relação aqueles problemas, conseguiam explicar, argumentar do porquê estavam acontecendo aqueles problemas com eles. “Saía daquela logica do senso comum, porque você realmente trazia elementos de reflexão e não era a tua ideia imposta para as crianças, mas através do conhecimento, do diálogo fazia as reflexões as problematizações.

A produção do conhecimento, à luz da perspectiva freireana, remetia os pesquisadores a um compromisso social, ético e político, interferindo para melhorar a qualidade de vida e as relações sociais especialmente dos marginalizados e dos excluídos. A produção do conhecimento requeria explicitar a responsabilidade social, proporcionar avanços científicos e humanos produzidos por sujeitos reais, concretos, históricos, que sofrem, choram, se emocionam, tomam posições, amam e odeiam, que tem as marcas da história, das condições de vida,

da capacidade ou não de problematização em todo seu desenvolvimento.

2.2 O MÉTODO DIALÉTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Ao analisar as entrevistas é possível afirmar que pensar uma reorientação curricular que tem na prática, os problemas vivenciados pelos educandos e comunidade escolar, culminou com a concepção de ciência que Marx apresentou em suas obras, o materialismo histórico dialético, que assegura três categorias fundamentais: a matéria, a consciência e a prática social. Para Marx (1998), a dialética é uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. A dialética é a construção lógica do método materialista histórico que é a possibilidade teórica de interpretação da realidade, das visões de mundo, da práxis. O método dialético pressupõe que compreender a prática implica na necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem essa prática, ou seja, compreender a prática da forma mais ampla possível, uma vez que para Marx a prática é o critério da verdade, aspectos percebidos nos dados analisados.

O método materialista histórico dialético proposto por Marx, ao lermos algumas de suas obras e também de Engels, por exemplo, *A Ideologia Alemã*; *Manuscritos Econômicos Filosóficos*; e *O Capital*; encontramos os fundamentos de sua aplicação nas análises ali empreendidas. Pensadores como Gramsci (1986), Kosik (1976), Freire (1987a), Konder (1981, 1998), entre outros, dedicaram-se a estudos e à construção de propostas acerca do método materialista histórico-dialético de produção do conhecimento.

O método materialista histórico-dialético possibilita compreender o movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, o que pressupõe o princípio da contradição na compreensão e apreensão da realidade, Marx (1998) afirma que: “na vida, a contradição não é a mera manifestação de um defeito: é uma realidade que não se pode suprimir” (p. 50). O que requer compreender a realidade a partir das leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante toda a história da humanidade e considerar

o caráter material e histórico para a compreensão e interpretação da realidade.

O fazer educacional das educadoras requeria criticidade e capacidade argumentativa para fazer o que propõe Marx, conhecer a realidade da forma ampla, que a contradição não é apenas um defeito. Que isso não era tarefa fácil, ao contrário, exigia muito delas, mas buscaram o tempo todo e em todo o processo ser intensas nas análises da realidade e na definição dos problemas para a partir deles organizar as aulas e programações de conteúdos. Todas as entrevistas analisadas demonstraram a grande preocupação das educadoras de superarem seu senso comum em relação aos conhecimentos para entender de fato os problemas dos educandos à luz da produção histórica. Conforme podemos constatar na fala da professora Íris:

Exigia de a gente aprofundar conhecimentos diferentes, estar sempre buscando muito, muito, sempre, sempre, sempre, sempre [...] precisava estar o tempo todo estudando, pesquisando, analisando.

Ou seja, contata-se que para não ficar em análises superficiais buscavam mergulhar na lógica da realidade para compreendê-la e compreender os problemas vivenciados pelos educandos, explicitá-los, torná-los conscientes, identificar o senso comum em suas explicações para nas aulas construir a análise dialógica mediatizada entre as educadoras e os educandos à luz da problematização entre senso comum e conhecimentos sistematizados para conjuntamente desmistificar os problemas e/ou situações problemas materializados no dia a dia⁵².

Os conteúdos trabalhados tinham a intenção de identificar as contradições nos problemas como forma de denúncia dessa construção histórica e através da problematização, da reflexão com o auxílio do acervo científico e mediados pelo diálogo entre educadores e educandos construir as possibilidades de anúncio. Ou seja, que as educadoras

⁵² O anexo G mostra esse exercício realizado pelos professores ao detalhar e problematizar a visão de mundo dos educandos apresentados nas falas coletadas na realização da pesquisa – ação.

pesquisavam para organizar as aulas e selecionar os recortes do conhecimento de cada área tendo a prática como critério de verdade que propõe Marx. O foco estava direcionado na produção dos conhecimentos para a superação de situações que iludem que alienam que mascaram discriminações, exclusões e marginalizações e que eram vivenciadas pelos educandos e comunidade escolar, tornando-se um exercício diário o método dialético na superação da dicotomia entre sujeito e o objeto a ser analisado, estudado e compreendido. A educadora Alamanda elucida essas implicações práticas do método dialético na construção curricular crítica, popular e emancipatória:

É a pesquisa que vai proporcionar a organização do currículo, pois é a partir dela que os conteúdos são selecionados e, é por isso que acontece a construção do conhecimento, inclusive interferindo na postura do professor porque a gente assume uma responsabilidade muito maior, que exige muito mais, pois, a gente precisa perceber quais são os conteúdos necessários para dar conta de compreender aquele problema. Nunca está pronto, tem que ser pesquisado, organizado, buscado. Tem que buscar o senso comum, aquilo que os educandos veem e pensam sobre o mundo.

O desafio que foram superando no decorrer da vivência daquela proposta curricular foi no sentido de compreender as situações gnosiológicas, materializadas em forma de problemas na realidade dos educandos, esta, que Freire (1998) assim como Marx asseguram sua complexidade, suas contradições e o envolvimento dos sujeitos de maneiras diferenciadas, com posturas diferenciadas, com condições diferenciadas, ora como sujeitos, ora como objetos. Aspectos que segundo as educadoras vem ao encontro do que Freire afirma:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é

algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1999 p. 35).

A perspectiva educacional dialética e libertadora de Freire (1987a) permitia às educadoras exercitar a lógica da práxis, o movimento do pensamento, a materialidade histórica, as relações sociais. Elas construía o movimento de partir do mais simples para problematizar, relacionar em relação a análises mais complexas, amplas permitindo retornar ao simples, mas com outras apreensões, novamente indo ao encontro do que propõe Freire:

[...] Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. [...] Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. “E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na prática” (FREIRE, 1999 p. 35).

Se a prática é o critério da verdade como concebe Marx, é nela também que se percebe a quem o conhecimento produzido serve. Marx considera um conhecimento verdadeiro quando está comprometido com a emancipação e com a humanização, mas reconhece também que o conhecimento é relativo de acordo com cada época histórica. Nesse sentido de acordo com as entrevistas analisadas, não havia conhecimento a priori na educação escolar e, sim, a realização da pesquisa-ação

dizia quais os conhecimentos necessários para problemas locais, mas que se relacionavam ou eram determinados por lógicas mais amplas, estavam inseridos em totalidades estruturadas, organizadas e ideologizadas⁵³.

A educadora Gardênia também exemplifica o que era vivenciar na prática o método dialético:

Algumas vezes através da realização da pesquisa chegou-se ao tema gerador do consumismo e, ao ir trabalhando na escola esse tema, percebíamos as mudanças das crianças em relação a isso, no sentido de não chegarem em casa e ficarem pedindo o tempo todo para os pais “eu quero tal coisa, tal coisa, a tal Barbie ou outras coisa”, elas mudavam o comportamento em relação ao consumismo.

Ou seja, se o consumismo estava levando à desumanização que fala Marx, que fala Freire, ou a coisificação dos sujeitos humanos, o conhecimento tinha a responsabilidade de explicitar tais situações, de dizer a quem estava servindo.

Partir da pesquisa era ter o propósito de conhecer a realidade dos educandos e organizar as aulas para dar conta de compreendê-la em sua totalidade, como propõe Meksenas (2011), quando afirma que para Marx, “os contextos econômicos que norteiam a dinâmica do capitalismo devem ser entendidos na medida em que revelam as contradições desse sistema, por apontarem os caminhos para sua negação/superação” (MEKSENAS, 2011, p. 85). Que as educadoras compreenderem a ciência como produto da história, das relações entre indivíduos e natureza, logo, para elas, conhecer implicava entender as

⁵³ O anexo F traz mais um exemplo de Rede Temática (R.T), após análise das falas, sendo que desenvolver esta no coletivo de professores era vivenciar o exercício de compreender os problemas dos educandos inseridos em totalidades estruturadas, partindo do Tema Gerador (T.G) que era a visão de mundo dos educandos, o Contra Tema (C.T) visão de mundo dos professores e a Questão geradora (Q.G), que era a problematização entre as duas visões de mundo não negando e nem afirmando uma ou outra, mas problematizando as duas e a partir dessa problematização os professores iam construindo o caminho dos conhecimentos a serem trabalhados com os educandos.

relações sociais de produção e distribuição das condições produtoras da riqueza e da miséria. A professora Alamanda contribui nesse sentido:

Se o problema, por exemplo, fosse o desemprego, aí a gente voltava para a escola fazia um estudo e buscava os conteúdos para explicar o porquê do desemprego, o que provoca essa situação, no que esse problema está relacionado com a forma da sociedade estar organizada, que conhecimentos precisavam para compreender isso.

Esse objetivo buscado no fazer educacional da Rede educacional 1997/2004 de acordo com a professora Gardênia não agradava a todos:

Não agradava a todos. Tinha muita resistência inclusive na sociedade. Porque fazer os sujeitos pensar através da educação é perigoso, eles começam a questionar as diferentes situações, na própria escola não tem mais como conduzir de uma forma autoritária, pequenas ações do dia a dia também começam a ser questionadas, pequenas ações na sala, questões de gênero, submissão, isso tudo faz com que os educandos comecem a agir diferente entre eles, perceber seu próximo de um jeito diferente, mudam o comportamento, a ação, agem com outros valores, são mais amigos, mais solidários.

Pode-se perceber nas entrevistas analisadas que a concepção de conhecimento vinha ao encontro do que Meksenas (2011), afirma que Marx revolucionou a concepção do que é a produção de conhecimento ao afirmar que são os homens reais, condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, que transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Logo, não é possível compreender o ser humano desvinculado da história. Ou dizendo de outra

forma, por ser histórico o ser humano não só usufrui da natureza, mas transforma-a, torna-a social, deixa sua marca em todos os objetos que produz e conseqüentemente ao transformar a natureza se transforma enquanto ser humano aperfeiçoando sua subjetividade.

Como afirmam Marx e Engels (1987, p. 36 – 37): “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. Trazendo para a especificidade da escola, pode-se constatar que as educadoras buscavam trabalhar com os conhecimentos de forma que a consciência ia sendo construída, não se dava a priori, mas sim nessa relação dialética nos diversos modos que organizavam o seu trabalho e também a sala de aula. Isso vem ao encontro do que afirma Meksenas (2011, p. 40):

A partir de Marx [...] foi possível: 1) compreender que o conhecimento inato de Platão implicou, na verdade, desqualificar o trabalho manual na sociedade que se mantinha pela escravidão; 2) demonstrar que o empírico e o experimental (defendido por Locke) relacionou-se à necessidade da indústria capitalista de deter um conhecimento propício ao aumento dos lucros e à produção de quantidades cada vez maiores de bens, com o menor custo possível; 3) defender que um conhecimento cognitivo e empírico (proposto por Kant) não transforma o mundo porque não questiona a historicidade do conhecimento.

Essas constatações possibilitaram às educadoras assegurar que nenhum conhecimento é neutro⁵⁴, nele perpassam propostas políticas favorecendo toda a humanidade ou não. Também sugere levar em conta a historicidade e buscar a transformação dessa história, dessa realidade. Considerar a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento, as

⁵⁴ O anexo F mostra o Contra Tema (C.T), a visão dos professores em relação ao Tema gerador (T.G) que era a visão dos educandos, demonstrando claramente a não neutralidade, a intencionalidade ao trabalhar para desmistificar e compreender aspectos apresentados pelos educandos no tema gerador (T.G).

diferentes ciências, superando a fragmentação e tendo na realidade, na cotidianidade, situadas no tempo e no espaço como ponto de partida e de chegada com a produção científica é um compromisso ético com toda humanidade, mas especialmente com os mais sofridos, mais excluídos. Para elas, isso é ser radical no sentido que propõe Freire: “o radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (FREIRE, 1987a, p. 27).

A análise das entrevistas permite afirmar que as educadoras compartilhavam da concepção de Alves (2012, p. 34): “o homem é um ser social [...] o homem é um ser ativo, social e histórico”, ou seja, não é alguém que apenas contempla a história, mas a faz e, ao fazê-la faz-se também. Que a sociedade e a trama de relações que a caracterizam também são produção histórica. O que não significa que somos seres livres, a vida em sociedade não se reduz a simples escolhas de cada um, mas como afirma Marx e Engels (1987, p. 35): “[...] indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas”. Também não significa que somos uma relação mecânica, mas sim, somos uma relação dialética.

Para as educadoras, a vida em sociedade é uma construção histórica e no caso da nossa sociedade, de uma construção desigual, por isso é dialética no sentido que propõe Konder (1981, p. 143): “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Esses eram desafios que elas vivenciavam e iam constituindo-se como sujeitos ativos.

Por entenderem essa dialeticidade da vida materializada no cotidiano, nas relações e práticas vivenciadas e construídas nas instituições que também são produções históricas, buscaram colocar no chão da escola da rede pública municipal de Chapecó uma perspectiva educacional que explicitasse as diferentes manifestações de violências cotidianas normalizadas através do currículo, que (GIOVEDI, 2012, p. 8) vai chamar de “violência curricular”. Deram-se conta que o currículo produz/reproduz violências, que nega os sujeitos, que há uma normatização do

fazer que tende a ser visto como neutro, não intencional, por isso “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Ou nas palavras de Valle: “o que é visível oculta o invisível que o determina” (2008. p. 96).

Também entenderam o que Sampaio (2004) afirma em relação ao currículo tradicional que já está montado para encaixar educandos e suas fases de desenvolvimento às séries e aos cursos. Que este se organiza nas escolas tomando como base a previsão de certa margem de insucesso criando mecanismos que distanciam os educandos, e impedem o sucesso aos que tropeçam pelo caminho. Sua articulação é mais dissimulada como fator de seleção e discriminação. Em relação aos conteúdos é possível desvendar seu caráter ideológico e reforçador de preconceitos e estereótipos, inculcador da visão dos poderosos, estimulador da submissão. Um conteúdo distante, pronto, indiscutível, acabado e a-histórico, de indiscutível autoridade, para ser absorvido e nada mais, reforçando a pequenez do sujeito que se aproxima para conhecê-lo e o poder da disciplina, do professor e do texto impresso. Nesta cultura de submissão colonizada é possível aprender a ler e escrever um pouco, ter contato com as grandes verdades e memoriza-las para depois esquecer a maioria do que ouviram na escola sendo flagrado o currículo com nítida função de controle social.

Como apresentado no capítulo anterior, e confirmado pelas entrevistas analisadas, foi preciso alterar toda lógica de funcionamento escolar e criar as condições para que o trabalho fosse assumindo as formas de um fazer crítico, consciente, coletivo e intencional. O método dialético implicou ter a pesquisa-ação como estratégia de docência confirmando o que propõe Thiollent (2011, p. 17) “a pesquisa-ação enquanto estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas do mundo real”. Conhecimentos que permitiram o exercício da práxis nas atividades escolares através da metodologia da prática-teoria-prática, ou seja, da realidade local para a compreensão e relação com a realidade macro, das interferências do macro no local e do local no macro analisadas à luz da práxis, do acervo científico que contribuía para desmistificar e explicar tais fenômenos visando uma ação sobre esta realidade, incluídas tanto as

relações internas da escola como externas com a comunidade, com a sociedade.

As educadoras dizem que a pesquisa-ação buscava enxergar, identificar, as dimensões visíveis, mas também as ocultas na trajetória da vida das pessoas, as construções das explicações que davam para as situações reais que viviam os educandos e os pais e organizavam as aulas tendo essa realidade como ponto de partida. Que isso exigia posicionarem-se, pois a pesquisa traz isso à tona, desnuda o problema e não podiam ficar no senso comum. Érica ilustra essas implicações na prática:

Nós também precisávamos fazer recortes do conhecimento aprofundados que nos davam elementos para poder superar o nosso senso comum [...] tínhamos que negociar! Tínhamos que ler, tinha que argumentar.

Pode-se dizer analisando as entrevistas que a escola estava a serviço da construção de sujeitos críticos e com autonomia intelectual, com capacidade de analisar e interferir nas situações problemas vivenciadas.

2.3 HISTÓRIA, REALIDADE E MÉTODO: FUNDAMENTOS DA PESQUISA AÇÃO

Ao realizar a pesquisa e coletar as falas, os educadores iam problematizando-os e assim as pessoas entrevistadas iam falando mais e explicitando com o maior índice de informações possíveis suas visões em relação aos problemas que eles mencionavam, exercitando o que propõe Thiollent (2011, p. 21): “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Isso de acordo com as entrevistas pressupunha as educadoras situar o conteúdo e estabelecer as relações possíveis, como as que Marx e Engels apresentam no manifesto comunista, de compreender a não manifestação mágica das situações de vida em que se encontravam mergulhados nossos educandos. Como também Paulo Freire (1987a; 1998) apresenta nessas obras as implicações em conhecer-se enquanto ser inacabado, situado num tempo e espaço passível de superação,

pois entendia que “o meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 1998, p. 58).

Freire (1987a) fundamenta-se em Marx e Engels quando propõe conhecer a realidade, apreender a realidade, para transformá-la e, mais, quando aponta para o nosso inacabamento e da influência das forças sociais em nos fazer, também ao abordar as questões dos opressores e oprimidos, quando chama para a responsabilidade da radicalidade para conhecer a realidade e conhecendo-a transformá-la, compromisso que segundo análise das entrevistas as educadoras buscavam no fazer educacional daquele período⁵⁵.

Assim como para Freire, para Marx e Engels (1986) a história da sociedade se confunde com a história da luta de classes. Que opressores e oprimidos vivem em permanente conflito entre si, ora abertos, ora camuflados. E, ainda, historicamente as experiências mostraram que essas lutas entre as classes sempre terminou ou numa reestruturação da sociedade toda ou no aniquilamento das classes em choque.

Portanto, ter presente em cada pesquisa analisada, em cada aula preparada, em cada recorte do conhecimento selecionado de que a sociedade burguesa contemporânea mantém os antagonismos sociais, que cada momento na formação histórica é acompanhado por um processo político. Que a burguesia fez da propriedade pessoal um simples valor de troca. Estabeleceu a implacável liberdade do comércio que caracteriza-se por uma exploração aberta, cínica, direta e brutal, era uma necessidade das educadoras e procuravam aclarar essas constatações nas aulas que desenvolviam.

E, ainda, que a burguesia só pode existir se constantemente revolucionar os meios de produção, as relações de produção e todas as relações sociais. Para continuar mantendo-se e mantendo o sistema emplacado por ela, promove a subversão contínua da produção e o abalo constante de todo sistema social. Caracteriza-se também pela permanente agitação e insegurança. Suprime todas as relações estáveis. “O que

⁵⁵ O anexo G explicita o detalhamento das falas dos educandos, suas visões de mundo, seus limites explicativos, elementos da estrutura social presentes nas explicações dos educandos para os problemas e a visão dos professores em relação a esses problemas e explicações.

parecia sólido desaparece; o que era sagrado é profano, e finalmente, os homens são obrigados a encarar, com serenidade, suas condições de vida e suas relações recíprocas” (MARX, 1986, p. 22).

Essas instabilidades que a análise das entrevistas contribuem para compreendermos como manifestavam-se nas falas dos educandos e eram desafios a serem identificados pelas educadoras, problematizados e aprofundados à luz do acervo científico em sala de aula. Que problemas que pareciam não terem nada a ver com a vida dos educandos, na verdade geravam impactos tão grandes que levavam toda uma comunidade a uma crise. A professora Alamanda exemplifica afirmando:

[...] um exemplo foi da crise suína vivenciada na época. Tivemos que argumentar porque os educandos precisavam compreender como e que aspectos daquela crise implicava na vida deles e das demais pessoas da comunidade, inclusive do município. Através dos conhecimentos e do diálogo problematizador levamos os educandos a perceberem os impactos no comércio, nos produtores, nas agroindústrias, nos transportes, na produção de ração, nas compras no comércio, na redução das exportações, na redução do número de funcionários, na redução da criação de porcos nos integrados e, tudo isso levou a diminuição do dinheiro em circulação e da arrecadação de impostos. Que é toda uma rede de relações que está implicado um problema. Foi bem interessante porque os educandos começaram a compreender as implicações de um problema em outros setores.

Ainda a mesma professora traz presente a necessidade que tinham de se aprofundar nos conhecimentos para dar conta das demandas vindas da realização da pesquisa-ação. Ela diz:

[...] a gente tinha que estudar muito, tinha que buscar, não era aquela coisa mecânica que você chegava ali, e aquele conteúdo estava pronto, não estava lá pronto, não. Com a pesquisa é muito diferente. A gente precisa estudar a gente também precisa compreender. Compreender melhor o mundo que a gente vive que as coisas acontecem.

A análise das entrevistas permite-me afirmar a máxima de Marx, “o que era sólido se desmancha no ar”, a partir da exemplificação dada pela professora, permite-me apontar que no município havia toda uma lógica de produção organizada e esta implicava a vida de muitas pessoas de diferentes setores e que uma mudança nesse sentido desembocara em consequências sérias para os trabalhadores. Que os conhecimentos como ela afirma acima tinham que ajudar os educandos a perceberem essas tramas, essas redes de relações que provocam problemas diretos na vida deles como o desemprego. Ao ser identificado pela realização da pesquisa-ação esse problema do desemprego, não dava para titubear, não dava para ser simplista na explicação e entendimento do mesmo, exigia delas mergulhar no acervo científico, dialogar com outras áreas do conhecimento e entender para poder desenvolver as aulas com sentido e significado para os educandos.

Nessa mesma lógica, compreender que a necessidade de expansão de mercado fez com que a burguesia se expandisse por todo o globo para estabelecer-se, explorar e criar vínculos em toda parte. Que ela imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo, em todos os países, por meio da exploração do mercado mundial. As antigas necessidades, antes atendidas pela produção nacional, cedem lugar a novas necessidades, que só podem ser satisfeitas mediante produtos oriundos das mais variadas e distantes regiões. É um fenômeno de globalização que abarca tanto a produção de matérias como intelectual.

As educadoras explicitam que necessitavam entender para identificar os problemas vivenciados pelos educandos, que além desses ainda tinha os aspectos que propõem Marx e Engels:

O sistema burguês sujeitou o campo à cidade. Gerou aglomerados urbanos descomunais, multiplicando desmesuradamente a população das cidades com o esvaziamento dos campos [...]. Submeteu o campo à cidade, os países atrasados ou pouco evoluídos aos civilizados, subordinou os povos agrícolas aos burgueses, o Oriente ao Ocidente [...]. Criou aglomerados humanos, impôs a centralização de meios de produção e concentrou em mãos de poucos a propriedade (1986, p. 23).

E, iam além, naquilo que propõe Marx e Engels (1986), entender que a burguesia também desenvolveu a centralização política. A burguesia foi capaz de gerar forças produtivas mais variadas e potentes do que todas as gerações precedentes juntas. O inteiro controle das forças naturais pelo homem, a maquinaria, a vasta utilização da química para fins industriais e agrícolas, o emprego do vapor para a navegação, as ferrovias, a telegrafia, a exploração de continentes inteiros, a retificação de rios, o surgimento, como por encanto, de populações inteiras – quem poderia suspeitar, em séculos anteriores, a existência de tamanha força produtiva, como potencial do trabalho social? A livre concorrência com a organização sócio-política própria, sob o domínio econômico e político da burguesia. E, ainda:

[...] o operário se desenvolve em ritmo paralelo ao desenvolvimento da burguesia. Essa classe de operários modernos só pode viver se houver trabalho para eles e só encontram trabalho na proporção em que a burguesia aumenta o capital. Esses operários, obrigados a se venderem diariamente, transformam-se em mercadorias e artigos de comércio e por isso sujeitos a todos os trâmites da concorrência, a todas as oscilações de mercado (MARX e ENGELS, 1986, p. 24).

Ao trabalharem uma proposta fundamentada em Freire, das situações gnosiológicas, constata-se que é esta realidade

apresentada por Marx e Engels quem indica quais as intervenções que as educadoras deviam realizar com os educandos através dos conhecimentos, ou do acervo científico para desmistificar, relacionar e compreender os porque dos problemas vivenciados.

Portanto, a análise das entrevistas permite afirmar que assim como Freire, Severino (1995) também compartilha das ideias de Marx e Engels e complementa em relação à realidade, objeto de análise e organização dos conteúdos escolares para as educadoras. Diz ele que, nessa realidade, no tecido social onde as relações histórico-sociais dos homens se realizam, os interesses reais dos que dominam acabam impondo também seus valores e esses intervêm e interferem na atividade cognitiva e valorativa da consciência transformando em conteúdos ideológicos⁵⁶. Desse modo, a mesma atividade da consciência subjetiva, produtora do saber, lugar privilegiado da alienação, levado facilmente pelo viés ideológico, também é o instrumento qualificado para a libertação dessa alienação através da crítica que pode fazer aos discursos do poder social e pela denúncia que pode apresentar contra esse viés. Sendo que a ideologia sempre é uma tomada de posição frente à realidade social procurando explicar e legitimar as condições sociais, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. Ela se constitui de conteúdos conceituais e de atribuições valorativas nas quais suas representações se apresentam como verdadeiras e válidas ao mesmo tempo.

Ou seja, o fazer educacional das educadoras era ideológico e político, como todas as propostas educacionais são, a professora Íris afirma:

⁵⁶ É possível perceber no exemplo dos anexos C e F que os Temas geradores (T.G) trazem questões transformadas em “valores ideológicos” da nossa sociedade. No primeiro, o desemprego é atribuído as máquinas, ou seja a tecnologia e o estudo avançado vai resolver esta situação, não atribuindo a forma de como organizam-se as relações de produção. No segundo o fato do pai beber e surrar a mãe, de não gostar de pobres, destes serem pobres por não quererem trabalhar. Ou seja, os educandos explicam esses problemas a partir de uma “normalidade neutra”, o homem pode mandar bater, é o “macho” da nossa sociedade. Os pobres são porque não querem trabalhar e não pelas razões estruturais e científicas que produzem a pobreza e o desemprego.

Na época com a pesquisa se trabalhava com coisas que antes nem se imaginava, a gente tinha que dominar mais conhecimentos só que ao mesmo tempo tinha um entendimento maior. Você acabava sempre trabalhando mais conhecimentos. “Eu acho que o senso comum deles tem que aceitar também, mas você não pode aceitar e pronto”. Você tem que mostrar outras possibilidades de construção do conhecimento, mudanças, outras visões. Ou a criança vai falar acreditar que os problemas são porque Deus quer e pronto [...] não isso é senso comum tem que mostrar que você pode sim mudar de vida e depende de conhecer e muitas vezes depende de você.

Severino (1995) contribui para entender o que significa pesquisar para definir os conhecimentos. O autor diz que a atuação ideológica da consciência, na maioria das vezes ocorre de forma inconsciente e assume dimensão coletiva. Os conteúdos conceituais e valorativos são vivenciados e cristalizados pelos grupos sociais, movendo o agir do coletivo e do individual, e os indivíduos e grupos não se dão conta, com clareza, do processo todo, portanto:

A consciência que se instaura antropologicamente como equipamento novo para que os homens pudessem desenvolver com maior flexibilidade e eficácia suas atividades produtivas e sociais acaba se transformando num exercício do relacionamento de dominação, em arma ideológica (SEVERINO, 1995, p. 165).

Logo, para as educadoras da rede municipal desvendar esses mecanismos contraditórios entre o que é visível e o que não é em relação à realidade como apresentado por Freire, Marx, Engels e também por Severino, mecanismos esses que fazem a sociedade e nos fazem ora mais humanos, ora menos humanos, requeria um conhecimento mais abrangente, mais crítico e mais profundo que possibilitasse compreender e explicitar essas relações e representações da realidade.

E ainda, que a pesquisa-ação proporcionava coletar nas entrevistas os temas geradores que apresentavam “essa surpresa” dos aspectos da realidade e, diante desses que se constituíam em problemas aos educandos, caracterizados por seus limites explicativos organizava-se os conteúdos⁵⁷. Exemplificando trago a professora Íris que ilustra como se dava a construção do conhecimento:

É aí que se dava o conhecimento, a construção do conhecimento [...] a gente chamava de construção do conhecimento porque era a partir de uma necessidade que a pesquisa apontava. Era através da pesquisa, da coleta de falas que se analisava os problemas e buscava-se compreendê-los à luz dos conhecimentos, em que relações esse problema implicavam.

Thiollent, também se fundamenta em Marx e Engels e destaca que é preciso organizar os conhecimentos para as adequadas respostas sociais, ou seja:

[...] sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (THIOLLENT, 2011, p. 7-8).

Isso requeria um empenho grande das educadoras para decifrar os limites explicativos dos problemas e para organizar os conhecimentos, como afirma a professora Gardênia: “realmente você fazia [...] aquela reflexão e aí você precisava de muitos momentos para estudar, preparar o material, muitos recursos [...] de diferentes áreas para te ajudar na aula”. Ou seja, não bastava

⁵⁷ O anexo H traz exemplos de conteúdos organizados a partir da realidade dos educandos.

identificar os problemas era preciso um empenho grande para compreendê-los de forma relacional.

Kosik (1976), em sintonia com o que propõe Marx e Engels, traz importantes contribuições na desmistificação do que é a realidade, esta que a pesquisa-ação buscava para depois organizar os conteúdos a serem trabalhados e que os autores a caracterizam como construção humana.

Compreendendo a realidade como totalidade concreta, portanto, todo problema ou tema gerador pode ser compreendido como momento do todo⁵⁸, que são momentos artificialmente separados do todo, mas que somente “quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade⁵⁹. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio” (KOSIK, 1976, p. 49). Na análise das entrevistas este é um elemento forte apresentado por todas as entrevistadas, que compreender essa realidade é compreendê-la impregnada de interesses, que não é isolada, não é espontânea e nem mágica.

A fala da professora Alamanda permite fazer uma relação com Severino (1995) quando este afirma que as relações entre os homens em sociedade são atravessadas e impregnadas de poder e é pela lucidez do saber que isso será constatado que: “[...] o desvendamento desse discurso do poder, a sua denúncia como enviesamento⁶⁰ ideológico é, por sua vez, o poder da verdade, fruto amadurecido do saber” (SEVERINO, 1995, p. 164). Ao ser indagada por mim se essa metodologia de trabalho não acabava deixando conteúdos de fora por partir da pesquisa-ação, da identificação dos temas geradores a organização dos conteúdos, ela responde que “não” e, ainda explícita o enviesamento ideológico de que fala Severino:

⁵⁸ Percebido e entendido na realização das Redes Temáticas (R.T) conforme anexos C e F que explicitam essas relações de totalidade entre os problemas locais (micro) e relacionados nos aspectos mais amplos (macro).

⁵⁹ No dicionário básico de filosofia Japiassú e Marcondes (2008), encontramos que concreticidade é o estado ou qualidade do que é concreto, real, verdadeiro.

⁶⁰ No dicionário básico de filosofia Japiassú e Marcondes (2008), encontramos que enviesamento é o ato ou efeito de enviesar (-se), inclinação, entortamento, condução de forma desastrosa.

Eu acho que a gente lidava também com o desenvolvimento de outras habilidades dos alunos, de serem competentes [...] além de saber os conteúdos a gente se preocupava que ele tinha que produzir, saber escrever, saber interpretar, saber relacionar, saber avaliar, saber criticar, eu acho que isso é mais interessante do que o próprio conteúdo. Porque, quem disse que este ou aquele conteúdo é o mais importante ou menos importante? Alguém seleciona! Você nunca vai passar todo conhecimento, nem com currículo a priori nem a partir da pesquisa [...]. Então é feito uma seleção e essa seleção é alguém que escolhe dentro daquilo que ele acredita ser o mais importante. Nessa proposta a seleção era feita a partir da pesquisa, da coleta de falas e dos temas geradores [...] o que mudava nesse período [...] a seleção era feita por nós professoras! Mas não fazíamos por vontade nossa, fazíamos a partir do que a pesquisa apontava como tema gerador.

Percebe-se o exercício na prática das educadoras entrevistadas de buscar o que Kosik (1976) aponta que a realidade não se mostra aos homens à primeira vista, e que os indivíduos enquanto seres sociais no trato prático-utilitário com as coisas em que a realidade se revela, criam suas próprias representações das coisas e produzem todo um sistema correspondente que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

O que significa afirmar que os problemas vivenciados pelos educandos e captados pela pesquisa-ação, e que tornavam-se temas geradores eram a base da organização e seleção dos conhecimentos escolares e necessitavam considerar que muitas situações percebidas e explicitadas pelos educandos eram “diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1976, p. 14). Ou seja, encontravam-se em nível de senso comum, o que implicava uma atitude das educadoras frente a essa realidade como seres que agem objetiva e

praticamente, isto é, “um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 13).

Ainda, de acordo com Kosik, a imediata intuição prática da realidade, ou seja, a práxis utilitária e o senso comum proporcionam aos homens condições de orientarem-se no mundo, de familiarizarem-se com as coisas e de manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade, para exemplificar ela acrescenta que: “Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro” (KOSIK, 1976, p. 14). Esse exemplo contribui ainda mais na percepção que os conhecimentos requerem, de perceber as intenções e contradições presentes nas ações humanas, mesmo que corriqueiras e, compreendê-las, situá-las, desmistificá-las requer estudo, apropriação do saber, reflexão e análise embasadas e fundamentadas em conhecimentos que evidenciam essas tramas. Características visualizadas nas entrevistas analisadas e que permitem afirmar que naquele período esta era a função do conhecimento.

Para Kosik:

Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; o seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional. A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente

material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual e que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana (1976, p. 14).

Definir os conhecimentos escolares a partir da pesquisa-ação implicava reafirmar o compromisso social e científico desta e, também, como Kosik já apresentou que mesmo a realidade sendo objetiva ela também constrói representações com base no conhecimento humano. E, ainda que Thiollent (2011) diz serem construções complexas e por isso a realidade não é independente da consciência humana. Que a pesquisa-ação orienta-se em função da resolução de problemas do mundo real e/ou de objetivos de transformação e não de modo retórico ou simbólico, já que por trás dos problemas há sempre uma série de condicionantes sociais apontados anteriormente a serem evidenciados pela investigação.

Na análise das entrevistas constatou-se um investimento grande de conhecimentos, de criticidade, de racionalidade e inclusive de liberdade de reflexão das educadoras em relação a análise e interpretação dos problemas como pode-se confirmar com a professora Gardênia:

Tinha que negociar! Tinha que ler, que argumentar. Eu pedia ajuda para as meninas da Secretaria da Educação [...] elas iam atrás de materiais de diversas concepções, porque nós não podíamos levar só uma concepção para falar, para problematizar, precisávamos de diferentes concepções [...] era uma dinamicidade maior para nós, para nosso trabalho em grupo.

Pode-se afirmar que para dar conta de problematizar, entender e situar os problemas as educadoras necessitavam compreendê-los não como algo isolado frente aos contextos. Precisavam “penetrar na lógica deste objeto/problema, para poder com ele dialogar adequadamente e estabelecer sínteses superadoras do conhecimento acumulado” (JANTSCH;

BIANCHETTI, 1995, p. 178). Entender as relações entre o problema, a posição e/ou situação dos indivíduos que os vivenciavam, e que os conhecimentos estavam imbricados, as intenções que perpassavam nele, a materialidade de seu existir, pois: “o problema/tema jamais se esgota nos polos sujeito ou objeto. O eixo de investigação situa-se na relação destes polos” (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 182)⁶¹.

Jantsch; Bianchetti (1995, p. 182) afirmam que “a materialidade histórica é uma das [...] bases para reflexão mediata. Sem ela não existe, portanto, sujeito”. Isso significa que eram as pessoas reais carregadas de sentidos e significados nas suas práticas tanto os educandos que vivenciavam e as educadoras que analisavam os temas geradores, essa materialidade que não deixava o conteúdo tornar-se vazio de significação para não “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987a, p. 57). Jantsch e Bianchetti vão completar afirmando que: “[...] é inapropriado analisar a sociedade capitalista a partir de elementos não capitalistas. Isso significa que é preciso mergulhar na lógica do objeto para esgotá-lo epistemologicamente” (1995, p. 183).

Perceber a realidade capitalista eram elementos fortemente presentes nas entrevistas analisadas, inclusive com a preocupação de dialogar com as diferentes visões de mundo dos educandos, que segundo elas, uma das escolas tinham o cuidado de realizar a pesquisa-ação junto à comunidade e considerar a geografia do bairro porque tinha uma região das pessoas com um bom poder aquisitivo, outra região que as pessoas tinham menor poder aquisitivo. Isso levava-as a compreenderem e confrontarem diferentes concepções de mundo em relação aos mesmos problemas, o que exigia sentar no grupo de educadores e analisar, conforme o dizer da professora Magnólia:

⁶¹ Que no anexo F mostra um exemplo da Questão Geradora (Q.G) que cumpre essa função de situar o problema nas relações entre sujeitos, objetos e contextos.

Às vezes nós precisávamos pôr duas concepções de mundo no nosso tema gerador por causa da parte de baixo e da parte de cima do bairro. Porque nós não podíamos levar as concepções de mundo só de uma ou de outra parte.

Pode-se afirmar que vivenciavam o exercício da práxis proporcionando aos educandos elementos de análise das contradições vivenciadas na sociedade, que não “diziam” qual deveria ser a solução, mas problematizavam através da relação com o acervo científico para que os educandos construíssem capacidade argumentativa que levasse-os a agir buscando superar esses problemas. Diz a professora Gardênia: “Nós também tínhamos as nossas limitações”.

2.4 A PESQUISA-AÇÃO COMO DESAFIO NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS

A pesquisa-ação tornou-se Rede Pública Municipal de educação de Chapecó uma das estratégias metodológicas do processo educacional na definição dos conteúdos por proporcionar a busca, a organização e a definição dos conteúdos escolares, além de ter por finalidade potencializar a emancipação e humanização dos envolvidos nos processos, bem como suas implicações pedagógicas, políticas e éticas. Como estratégia pedagógica, a pesquisa-ação era pensada e encaminhada de forma contextualizada, uma práxis não neutra, inserida em um contexto histórico, atravessado por interesses de classe. Segundo Silva (2004, p. 08):

Partir da realidade do aluno, diálogo, projetos interdisciplinares, “cidadania crítica”, passaram a ser jargões que, já há algum tempo, fazem parte do repertório do educador, incorporados, muitas vezes, de forma linear a outros antagônicos. São, muitas vezes, falas ostentosas que procuram, por um lado, aludir a uma suposta atualização no campo pedagógico e, por outro, inibir qualquer possibilidade de ingerência externa na prática educativa.

Entretanto, basta perguntarmos como tais qualificações vêm sendo implementadas na prática para termos um silêncio desconcertante como resposta.

Enfrentar o silêncio e encarar os desafios que a realidade apresenta na realização da pesquisa foi um trajeto percorrido pelas educadoras, também que fazer a pesquisa junto à comunidade não era uma coisa tranquila nem com os educadores e muitas vezes nem com a comunidade. Muitos sentiam vergonha, não se sentiam a vontade e outros educadores consideravam até uma desvalorização dos mesmos, pois, era ter que mudar seu jeito de dar aula, sua relação com os educandos, com os colegas e principalmente com o conhecimento⁶².

A partir da análise das entrevistas pode-se afirmar que o maior problema enfrentado era em relação ao conhecimento. Muitos educadores vivenciaram crises, era outra relação com a comunidade e com os conteúdos, ouvir a comunidade exigiu abertura e disponibilidade para o novo processo e especialmente superar a lógica delas definir o que trabalhar com os educandos sem ao menos ouvi-los. Através do testemunho da professora Íris podemos constatar que:

Antes era nós que definíamos, ou a escola definia, ou o livro didático definia, ou alguém já tinha definido que conteúdos trabalhar com os educandos. Com a pesquisa tínhamos que ir conversar com as pessoas e não podíamos chegar com nossas concepções definidas. Tinha que saber ouvir e, era tão difícil saber ouvir.

Outro aspecto percebido que essa concepção curricular crítica, popular e emancipatória mexia na questão do orgulho das educadoras por considerarem conhecimento o que haviam aprendido em sua formação. Que muitas vezes antes dessa proposta, até se questionavam em relação às suas aulas por perceberem que não atendiam aos interesses dos educandos, mas não sabiam como fazer diferente. Foi com a vivência desta

⁶² Como ilustrado no anexo H.

que mudaram, mas segundo elas, não sem crises, especialmente porque os educadores colocam-se como os que sabem e não precisam aprender, não precisam socializar com os colegas, não precisam ouvir os educandos para definir os conteúdos. Para ilustrar trago a professora Íris:

“Os professores reclamavam e diziam: o que vou fazer lá nas casas com aquelas pessoas que são simplesmente pais dos educandos que muitas vezes nem estudaram”? Mas depois a gente via que essas pessoas conseguiam passar coisas maravilhosas [...], a gente foi percebendo com o tempo.

Ou seja, foram correspondendo ao que encontra-se na Revista da Secretaria de Educação de que: “o educador investigador, o problematizador da realidade da comunidade é o que facilita a compreensão e a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente” (CHAPECÓ, 2001, p. 7).

Outro aspecto que aparece na revista é: “não pense que isso foi fácil para quem sempre competiu [...] na ótica do Sistema de Ensino Tradicional, se aprende a ser individualista e ficar num pedestal onde só o professor sabe alunos e pais não podem dar opiniões” (CHAPECÓ, 1998, p.9). A afirmação na revista assim como a análise das entrevistas do objeto em estudo permite perceber a inquietação e a busca da superação de uma prática que as próprias educadoras definem como tradicional.

Pode-se afirmar que com o passar do tempo as educadoras foram valorizando cada vez mais o senso comum dos educandos e da comunidade e, que em muitas situações aprenderam muito com pessoas muito simples, mas que também tem outras questões relacionadas à forma de como a sociedade está organizada que tem explicações que vão além do senso comum e, especialmente nestas situações, é que entra os conhecimentos dos educadores.

Mesmo que em muitas situações no momento de realização das pesquisas algumas pessoas entrevistadas se sentiam constrangidas, porque não queriam “mostrar” as condições que viviam às educadoras, também porque para muitos pais os educadores irem até suas casas chegava a ser chocante, uma prática que antes não havia acontecido. E ainda,

os pais tinham a lógica construída de que o professor é quem sabe e eles não sabem, isso levava-os em muitos momentos a falarem o que os educadores queriam ouvir. Quando isso acontecia, competia aos educadores analisar e planejar as estratégias que usariam para fluir a conversa.

De acordo com as entrevistas, despir-se de pré-conceitos, descer do pedestal de serem os “donos da verdade” era uma busca permanente das educadoras. Não cabia a elas chegar às casas dos entrevistados e dizer qual era o problema, precisavam saber perguntar, fazer muitas perguntas, saber problematizar. Tarefa que apontam não ser tão fácil de realizar, que era mais fácil dar as respostas, mas se desafiaram e fizeram, procuraram sempre perguntar sem ferir as pessoas, sem inibir, deixando a conversa fluir. Essa ação exigia bem mais tempo para ser de qualidade, tinham que ter mais elementos em relação à concepção sobre aquelas situações que iam aparecendo deixando liberdade para as pessoas se manifestarem.

Percebe-se que as educadoras o tempo todo vão relacionando ao que era antes da administração popular e o que foi vivenciar aquela proposta, destacam que o que mais aprenderam, também mais sofreram para aprender foi que antes ganhavam tudo pronto e na vivência da proposta de reorientação curricular crítica, popular e emancipatória pesquisavam, planejavam, estudavam conjuntamente, mudaram a relação com os educandos, entre elas e com a comunidade. Sentiam-se mais próximas com esses setores, eram relações mais abertas que permitiam questionar mais, pensar mais sobre o que trabalhariam. Que antes, muitas vezes, elas copiavam umas das outras os planejamentos, os conteúdos que trabalhariam com os educandos cumprindo uma formalidade exigida sem saber o que realmente precisavam para desenvolver aqueles conhecimentos. E, que, ao realizar a pesquisa, definir os temas geradores e os conteúdos, aquela prática não era mais possível e, essa foi uma grande diferença vivenciada por elas.

E ainda, afirmam que mesmo trabalhando mais, sendo mais exigidas trabalhavam com mais satisfação e mais responsabilidade, que sabiam de onde tinha saído àquela necessidade dos conteúdos. Que para elas foi um grande aprendizado, saíram de relações e práticas mecanizadas,

[...] antes era mecânico, agora os pais tem a confiança em nós, eles param para conversar. Agora estamos mais dispostos a escutar os pais, o nosso relacionamento melhorou. No começo foi uma frustração total, a gente era bitolada, não sabia criar [...] choramos (CHAPECÓ, 1998, p.19).

Pode-se afirmar que as educadoras se sentiam sujeitos, que na ação sobre o mundo criavam o domínio da cultura e da história, constituindo-se em seres da práxis. A práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, era fonte de conhecimento reflexivo e de criação. Como seres em permanente ação transformadora da realidade, simultaneamente, criavam a história e se faziam seres histórico-sociais. A práxis possível porque a pesquisa trazia a dialeticidade do mundo, da realidade dos educandos para a sala de aula que era problematizado, refletido e levava-os a agir constituindo-se em seres históricos tanto os educandos como as educadoras.

Também naquele período as educadoras construíram a superação da fragmentação da prática escolar. Que o espaço escolar tornara-se o lugar de um Projeto Educacional com um conjunto articulado de propostas e planos de ações em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos. Que a construção curricular crítica, popular e emancipatória, orientada a partir do Tema Gerador, da realidade concreta/objetiva, como objeto pedagógico crítico, revelava conflitos, tensões e intenções e suas contradições permitiam planejá-la e construir novas ações.

Silva (2004, p. 07) diz ser esta uma prática pedagógica, como prática política que pressupõe “[...] um “por quê” se ensina, consubstanciado no “para quem” e “para quê”, tais pressupostos se revelam nas concretudes do sobre “o quê”, do “como” e do “com quem” se faz o processo ensino-aprendizagem: o discurso pode ser contundente, mas a contradição está na prática”. É na prática que materializa-se a ação política, a intencionalidade que desencadeando uma racionalidade crítica, orientava o fazer permitindo serem explícitas, conscientes, comprometidas e coerentes. “Intencionalidade entendida como sendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos coletivamente”

(SEVERINO, 1995, p. 170). Ou seja, um currículo com uma concepção de sujeito e de mundo, um contexto de validade para o conhecimento ministrado e um processo metodológico de organização da prática educacional.

As educadoras buscavam que o conhecimento trabalhado na escola oportunizasse aos educandos a discussão sobre seus direitos de participar e não meros receptores de ideias prontas e palavras vazias. Desenvolviam um trabalho educativo que possibilitava a passagem de uma compreensão mágica ou ingênua da realidade para predominantemente crítica, fruto do pensamento organizado e reflexivo através da apropriação e da produção do conhecimento. Não era um conhecimento que Pinto (1997, p. 22) problematiza:

Não se trata da entrega de um embrulho de uma pessoa para outra, mas de possibilitar uma modificação no nosso modo como essa outra pessoa, que é o aluno, está capacitado para receber embrulhos [...] a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral [...] para se reflexionar de acordo com as circunstâncias.

Essa concepção de conhecimento requereu trabalhar toda “comunidade escolar” (FREIRE, 1991), na qual inserem-se o corpo docente, os técnicos administrativos, os educandos, os funcionários e todas as demais pessoas da comunidade, as organizações sociais e comunitárias do bairro e região onde a escola estava inserida. Ou seja, era uma escola que transcendia a fragmentação em seus múltiplos fatores, em que a comunidade “a partir de sua experiência, através do diálogo, da reflexão crítica, da análise das ideias e das concepções implícitas ou explícitas no discurso dos membros, possa sistematizar e recriar a própria cultura” (DAMKE, 1995, p. 34).

A organização das escolas possibilitou superar a fragmentação das mesmas via Projeto Interdisciplinar⁶³, superar o que problematiza Severino (1995), que é espantoso perceber que na prática da educação os conteúdos das diversas áreas do conhecimento não se integram, não se somam por integração e convergência. Apresenta-se a cultura sem nenhuma unidade interna e os educandos vivenciam a aprendizagem sem os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber, acontecendo por acumulação e por justaposição, é como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, estanque e oriundo de fontes isoladas entre si. As ações dos docentes com as administrativas não convergem e não se articulam em função de uma unidade do fim, além da divisão técnica do trabalho se sobrepor à divisão social, baseada na distribuição desigual de poder. E ainda, que a desarticulação fragmentária também está presente nas diversas instâncias do sistema educacional de ensino e também na ruptura entre o discurso e a prática.

⁶³ Severino (1995) concebe a escola como um espaço com projeto educacional, com propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos. De propostas e planos fundados numa intencionalidade como força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos considerando tanto o campo epistemológico como o antropológico em função da prioridade que a prática assume nas discussões e planos epistemológico e curricular, como também nas demais esferas da existência humana, na malha dos diversos processos que o constituem. Considera que o saber não estabelece nexos puramente lógicos entre conceitos e relações formais, ele penetra a dimensão axiológica, dos valores, envolvendo questões de natureza ética e política, tem também a ver com o poder e não apenas com o ser e o fazer. Logo, o ser é uno e múltiplo ao mesmo tempo. A pluralidade não se sustenta sem uma transdisciplinaridade interdisciplinar. As relações do conhecimento relacionado com o universo social perpassam a existência humana mediada pelo tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Portanto, o conhecimento pressupõe um solo de relações sociais como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento onde um elemento específico interfere no social humano, o poder, tornando política a sociedade. Destes aspectos decorre a intencionalidade do projeto educacional constituindo a interdisciplinaridade.

Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador (SEVERINO, 1995, p. 169 e 170).

E, ainda, segundo esse autor:

[...] é possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do micro social com o macrossocial. Tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical (SEVERINO, 1995, p. 170).

A análise das entrevistas aponta que foi construída uma educação libertadora, que aludiu uma concepção de escola com espaços abertos e democráticos de participação coletiva de toda comunidade escolar como espaços de construção de conhecimentos que partiam do senso comum, mas ultrapassavam o mesmo e estes se tornavam instrumentos de luta dos educandos e da comunidade. De acordo com a professora Magnólia:

Os professores tornarem-se mais gente, mais humanos, foi quando a gente podia olhar para o OUTRO e compreender porque as pessoas vivem as situações que viviam [...] que a sociedade é dividida em classes e, em qual nós estamos inseridas. O conhecimento foi de extrema importância. Eu lia muito!

Percebe-se que o conhecimento encorajava tanto educadores como educandos buscando a vocação ontológica do ser humano, de *ser mais* que pela reflexão crítica compreendiam as concepções nos discursos, nas leituras e buscavam recriar a própria cultura.

Dizer isso é dizer que o senso comum nessa perspectiva sempre é o ponto de partida e de chegada do processo educacional, o que remetia de acordo com a análise das entrevistas a compreender a pesquisa como instrumento metodológico no apuramento, na identificação e explicitação do senso comum para, a partir deste, organizar os conhecimentos científicos a serem trabalhados de forma que possibilitasse o “dar-se conta”, entender, relacionar, situarem-se. “Tarefa árdua”, dizem as educadoras, pois, compreender os contextos da elaboração do conhecimento em ciências humanas e os desafios postos à prática da pesquisa não era tão simples.

Ainda, que não podiam ficar na superficialidade de uma ou outra atividade solta desconectada. Exemplificando esse processo trago a fala da professora Gardênia:

[...] não podia ficar com um monte de atividades superficiais como no tradicional, soltas desconectadas como fazíamos, que era, por exemplo: hoje uma ou duas frases sobre animais, amanhã um desenho sobre o planeta, sobre o sol, etc., decoreba e superficial [...]. Partindo do senso comum deles iam construindo o conhecimento e eles iam construindo as habilidades de ler muito bem, de escrever muito bem, de saber interpretar muito bem, de calcular muito bem, de se localizar geograficamente. Eles iam construindo a autonomia intelectual iam atrás do conhecimento que fosse necessário “porque tudo que você relaciona com a vida deles, com o que eles vivem, isso fica muito mais, fica para a vida deles, isso permanece”!

Pode-se afirmar que havia uma intenção na realização da pesquisa-ação não reduzindo-a às preocupações que Thiollent (2011) apresenta ao afirmar que, em muitos casos, a realização

da pesquisa, seja participante ou pesquisa-ação chega-se a muita participação e pouco conhecimento e que é necessário ter a pesquisa-ação fundamentada dentro de uma perspectiva de investigação científica, de modo aberto, que ciência não seja sinônimo de positivismo e que a pesquisa-ação não deixa de ser uma experimentação em situação real onde os pesquisadores intervêm conscientemente e onde os participante desempenham um papel ativo, aspectos constatados na fala acima como nos demais dados analisados. Realizar a pesquisa-ação tinha uma intencionalidade epistemológica a ser perseguida.

Carminati e Meksenas (2008, p. 139) afirmam que:

O real não é apenas aquilo que ocorre aqui e agora ao meu lado, como também o é condicionado ao que acontece ali e acolá, distante de mim. Não só o ocorrido hoje, como também o ontem, pois o real contém a força do passado e do presente.

Logo, para as educadoras o conhecimento era significativo quando possibilitava compreender os contextos, a realidade como social, como construção humana, como processo, como uma totalidade⁶⁴. Também, compreender o real no nível do senso comum, entender como os educandos, os pais, explicitam em suas ideias, em suas representações esse real. Quais concepções eram a força motriz de seu fazer e fazer-se ao estar com seus pés fixados em uma realidade de sobreposição de uma classe sobre a outra, de interesses também contrários e de conhecimentos que servem a valores antagônicos.

A pesquisa cumpre a tarefa de buscar no real imediato o senso comum, em que:

Tomar o imediato como realidade significa ater-se aos elementos emitidos pela percepção primeira dos objetos. Assim, o fenômeno passa a ter significado e sentido real. Para o senso comum, e para quem se guia por ele, realidade é a primeira manifestação do fenômeno e esta constitui sua visão de mundo. Sua “criticidade e ação

⁶⁴ Perceptível nos exemplos dos anexos C e F.

refletida” têm o limite da não percepção da totalidade, porque não percebe que a realidade é maior que o fenômeno percebido (CARMINATI; MEKSENAS, 2008, p. 141).

A pesquisa explicitava a contradição de que assumir o fenômeno como imediato, que oriente suas vidas carecia de reflexão e de sentido que estabeleça relações. Em Freire (1987a, p. 77), podemos entender ainda mais quando afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. E ainda, que o “diálogo para Freire é a busca por explicitar a educação necessária à superação da compreensão ingênua do mundo” (GIOVEDI, 2012, p. 229-230). Que segundo as educadoras, pressupõe criticidade, ou seja, o exercício pelo qual a consciência vai se apropriando do conhecimento do mundo de modo cada vez mais rigoroso. Onde os homens ultrapassam as “situações-limites”⁶⁵, o senso comum e, através da sua ação sobre a realidade concreta em que estas se dão e, ao serem superadas, outras surgirão, pois é próprio dos homens estarem com a consciência de si e do mundo, em uma relação de enfrentamento com sua realidade que, historicamente se dão as “situações-limites”.

A metodologia da pesquisa-ação tornou-se uma proposta político-pedagógica que procurou realizar uma fusão entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do

⁶⁵ Conceito esse cunhado por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, (1987a, p. 90 - 91) e também por Álvaro Vieira Pinto em *Consciência e Realidade Nacional* (1960, p. 284). Freire define que: As “situações – limites” são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade e que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis. São dimensões desafiadoras dos homens em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. Superação que só existe nas relações homens-mundo, da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Portanto, se dão historicamente como seu enfrentamento e superação também só podem ser feito historicamente. Não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. Somente a percepção crítica que se instaura e desenvolve um clima de esperança e confiança leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites.

pesquisador numa dinâmica que segue uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, visando disponibilizar os conhecimentos científicos a serviço dos seres e organizações com os quais estavam envolvidas, potencializando a aquisição de uma consciência crítica para que assumissem com maior lucidez e autonomia o papel de protagonistas sociais (BRANDÃO, 1999, p. 27).

Para Freire (1987a), são as “situações limites” de compreensão que a comunidade possui de sua realidade, que se apresentam como se fossem determinantes históricos e que diante dos quais não tem alternativa senão adaptar-se. Diz ele: “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987a, p. 87). E, propõe que “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1987a, p. 86). Esse momento, na experiência investigada e objeto deste estudo, se materializavam na realização da pesquisa-ação, preparada e encaminhada pelos educadores. Conforme Freire (1987a, p. 86), “temos que propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, [...] o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Após a realização da pesquisa junto aos educandos e comunidade, interdisciplinarmente as educadoras analisavam e organizavam as programações e as aulas de cada disciplina, buscavam suscitar dúvidas sobre as certezas e verdades absolutizadas pelos educandos quando, na verdade, encontravam-se no nível do senso comum e careciam de fundamentação científica para melhor serem compreendidas e desmistificadas. De acordo com a compreensão do período:

Na educação popular, o professor tem uma função política, com responsabilidade social, e, portanto, acredita na utopia da inclusão das massas [...] é na interação dialógica entre os diferentes saberes que se faz necessário respeitar, valorizar, considerar

epistemologicamente o saber e a cultura produzidos pelos grupos populares, sem esquecer a responsabilidade do educador mediador, em construir/reconstruir conhecimentos nesse confronto de saberes entre o senso comum e o conhecimento sistematizado (Revista Movimento de Reorganização Curricular, 2001, p. 3).

Por isso, pode-se afirmar que o fazer educacional encaminhado por estas educadoras reafirmava o que propõe Freire (1987a, p. 88): “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos em seus “temas geradores”. E também o que Thiollent (2011) afirma que a função política da pesquisa-ação está intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e com seus atores, pois a investigação está inserida numa política de transformação.

Constata-se que realizar a pesquisa-ação para compreender a visão de mundo dos entrevistados, exigia, das educadoras, perspicácia, intencionalidade, curiosidade, inquietude e muito trabalho para não definir as problemáticas a partir da ótica delas. Dizem que faziam a pesquisa coletando falas dos educandos e da comunidade e que todos os educadores faziam isso, depois retornavam à escola e em grupos, no coletivo compilavam os dados. Depois de sistematizarem os dados chamavam reuniões com lideranças da comunidade para eles falar sobre aqueles dados compilados. Quando confirmavam as problemáticas seguiam o trabalho, se não confirmassem voltavam a pesquisar, porque às vezes o que elas percebiam como problema, não era o que os pais percebiam.

Dizem elas que assim que confirmavam os problemas no coletivo de educadores construíam o tema gerador, o contra tema e a rede temática⁶⁶, organizavam as programações de cada

⁶⁶ Anexos C e F apresentam como exemplos os temas geradores, visão dos educandos e da comunidade, o contra tema, visão daqueles coletivos de professores em relação àqueles problemas e as redes temáticas que são as análises dos educadores em relação aos temas geradores, realizadas

disciplina e as aulas. Naquele momento os educadores, a equipe pedagógica, a coordenação e a direção, todos sentavam juntos, analisavam as falas e chegavam ao tema gerador.

E ainda, que outra forma de coletar as falas⁶⁷ era durante a realização de eventos nas escolas, que enquanto alguns organizavam as atividades, outros ficavam no meio do público escutando as conversas, puxando assunto, conversando e coletando falas, visão de mundo dos pais e educandos que também eram levadas para análise e definição dos temas geradores. Pode-se afirmar que as educadoras usavam diferentes estratégias para saber qual a visão de mundo da comunidade para organizar as aulas a partir desta. Também que esse trabalho requeria ter um Projeto Político- Pedagógico na escola que desencadeava uma intencionalidade, um compromisso do grupo de educadores em todas as ações desenvolvidas incluindo os eventos, as promoções. Diz a professora Magnólia:

Não era só a homenagem para as mães ou aquele dia de brincadeira ou dia dos pais [...] era muito mais que isso, era o momento que a gente fazia pesquisa, as pessoas nem sabiam [...], mas a nossa intenção era clara.

conjuntamente pelos professores. Um momento que vão dialogando e construindo os caminhos dos conhecimentos necessários para dar conta de desmistificar e entender à luz do acervo científico aqueles problemas relacionados com a totalidade do conhecimento.

⁶⁷ No anexo E pode-se perceber diferentes estratégias desenvolvidas para a realização da pesquisa e coleta das falas dos educandos.

CAPÍTULO III

3A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E CONHECIMENTO ESCOLAR E O MODO FREIREANO DE PARTIR DAS FALAS À SALA DE AULA

3.1 A INTENCIONALIDADE NO FAZER EDUCACIONAL: UMA VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

As entrevistas analisadas vão ao encontro do que Brandão (2002, p. 54) diz ao afirmar que a escola sempre almeja “criar um tipo de pessoa” e também Ceccon, Oliveira e Oliveira (1987, p. 71), “A escola não transmite apenas conteúdos. Ela ensina também determinados valores e modos de comportamentos”.

Toda educação sonha uma pessoa [...] um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. Define quem ela aceita e quem ela exclui, pelo tratamento cultural de teor político, também nas diferenças e desigualdades no como trata aqueles a quem ela se dirige. Ou seja, a educação aspira estilos ora diferentes, ora desiguais de atores sociais. As diferenças culturais fazem parte de sua virtude. As desigualdades sociais reiteram a sua perene imperfeição. A escola aspira poder não abdicar de participar do trabalho cultural destinado a criar identidades sociais. O trabalho vivido entre símbolos e significados, visando formar estilos e modos de viver em sociedade, produzir não apenas pessoas competentes, mas imagens e ideias de ser, de sentir, de pensar, e de agir através de algo sempre mais além da simples habilidade profissional. Identidades sociais cada vez mais múltiplas de pessoas que venham a construir, consagrar, subverter ou transformar os mundos de sociedade e

cultura onde vivem e em que se espelham os seus sujeitos, educandos através da escola (BRANDÃO, 2002, p. 54 – 55).

As educadoras afirmam que a elas competia a responsabilidade de ter consciência que os educandos chegam à escola em situações desiguais tanto econômicas como culturais e sociais. Elas buscavam organizar os conhecimentos com o compromisso de não “tratar da mesma maneira alunos que se encontram em situação desigual, fingindo que todos têm a mesma possibilidade de aprender o que a escola ensina” (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA 1987, p. 51). Ao não escamotear as diferenças as educadoras buscavam estratégias pedagógicas possibilitando o aprendizado de todos, indo ao encontro do que propõe Paulo Freire (1998, p. 27) “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. As educadoras buscaram fazer uma educação diferente do que Bourdieu (2011a) considera como segregadora e discriminadora, indo em direção a uma proposta potencializadora da curiosidade epistemológica.

Foi preciso pensar e organizar as escolas construindo conhecimentos capazes de manter nos educandos o gosto da rebeldia, esta que aguça a curiosidade e estimula a capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, que de certa forma “imuniza” contra o poder de tornar passivo do “bancoarismo”, que é a força criadora do aprender exercitando a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que superava os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1998, p. 28).

A professora Magnólia diz: “Os educandos eram mais participativos, eles eram mais atuantes, eles tinham mais autonomia de decidir, não tinham medo de falar eram bem mais críticos, se interessavam mais”. Ou seja, potencializavam nas aulas a vantagem humana de serem capazes de ir além de seus condicionantes.

As educadoras davam-se conta cada dia mais que a escola trabalha com códigos, estruturas físicas, conhecimentos, linguagens, comportamentos, pré-definidos e, geralmente distantes do que está acontecendo e onde os educandos se

encontram mergulhados em suas vidas, em seus meios, em suas realidades.

Ao analisar as entrevistas pode-se constatar o conhecimento das educadoras do que Bourdieu afirma: “[...] os alunos oriundos de “boas famílias” podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela que foi seguida pelos pais ou avós (2011, p. 219a). Dizem que antes de vivenciarem a reorientação curricular popular crítica, via abordagem temática não se davam conta que a escola possui regras e práticas de funcionamento que se impõem e passam a ser produzidas e reproduzidas em todo sistema escolar, fazendo com que perpetue um jeito de funcionar da escola, atribuindo à responsabilidade individual o que é resultado da construção e responsabilidade coletiva.

Perceber, dar-se conta do funcionamento do sistema escolar foram aspectos possibilitados para as educadoras como fala a professora Gardênia:

[...] para nós a educação tradicional já estava superada, mas a gente não tinha muito como fazer diferente até porque a gente estava sempre na sala de aula e a gente tinha muitas horas em sala de aula, não tinha muito tempo para você sentar, planejar e organizar as aulas de uma forma diferente, em conjunto com nossos colegas, porque não tínhamos como fazer algo sozinha na primeira série, fazer os alunos pensar, refletir, e, na segunda série, voltar para o tradicional. Era tudo individual. Depois com a educação popular, nós enquanto escola tínhamos que fazer a escola ter uma função social diferente. Na verdade assumir essa real função social que é o próprio conhecimento.

A escola também funciona através de uma segregação interna, separando os educandos conforme seu itinerário escolar, tipo de estudos, estabelecimento de ensino, salas de aula e opções curriculares. Bourdieu (2011a, p. 221) contribui dizendo que: “estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por

excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”.

As educadoras explicam como antes da gestão 1997/2004 a escola não conhecia e valorizava muito pouco o que os educandos já sabiam, também não valorizava suas experiências de vida, desconsiderava as diferenças tanto sociais, culturais como os ritmos de aprendizagem cognitivas diferenciados e trabalhava com os educandos ideais mesmo que muitos não correspondiam, ou de acordo com elas, nem entendiam o que a escola estava esperando deles, com a educação popular a professora Magnólia diz: “exigia muito mais que o tradicional dos professores e das crianças também, você fazia realmente a criança pensar em hipóteses e não receber uma versão e pronto”.

Corroborando Sampaio (2004) explicita alguns aspectos que geralmente predominam nas escolas e que vem ao encontro do que as educadoras afirmam. A expectativa dos professores é que os educandos venham prontos, que os pré-requisitos, as atitudes em sala de aula, os hábitos de estudo e a falta de acompanhamento em casa são problemas dos educandos. Não cabe à escola interferir uma vez que não se vai mais adiante no sentido de rever o trabalho que pode ser muito desinteressante, de parar e explicitar o aprendizado de algumas habilidades, ou também de tentar conhecer as condições de vida dos educandos, nem sempre compatíveis com a necessidade da escola pelas tarefas que realizam em casa. Em outras palavras Sampaio afirma:

A expectativa é que os alunos venham prontos, com pré-requisitos, como boas maneiras, disciplina para assistir e participar das aulas, hábitos de estudo, competência para ler e escrever bem, e que resolvam seus problemas fora da escola (2004, p.102).

As educadoras afirmam que deram-se conta de que “partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdam” (BOURDIEU, 2011a, p. 53), passou a ser considerado um desrespeito com os educandos, especialmente os que mais tinham dificuldades. Logo, ouvi-los, entendê-los era

fundamental como relata a professora Érica: “Eu trabalhava com as crianças, adultos e adolescentes e, todos eles já vinham na fala relatando os problemas”. Ou seja, deixaram de pressupor que o ponto de partida de todos era o mesmo e não ignoravam as desigualdades culturais, sociais e seus ritmos de aprendizagens cognitivas, percebem que estes são fatores determinantes na aprendizagem, inclusive a linguagem, a forma de comunicação, os métodos e técnicas de trabalho, os conteúdos selecionados e também os critérios de avaliação.

Ou seja, reproduziam que “o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2011a, p. 53). E, quando levadas em conta tais desigualdades e diferenças no processo educacional na maioria das vezes era para seccionar os educandos em aptos e não aptos e, não para ser o ponto de partida no desenvolvimento deles no trabalho escolar.

A análise das entrevistas mostra como as educadoras gostariam de levar a todos a possibilidade de aprender, de colocar os educandos em movimento no sentido da busca, da apropriação e da intervenção no processo da construção do conhecimento. Mas elas não sabiam como fazer, acabavam contribuindo no sentido que as diferenças sociais, tornavam-se uma diferença escolar e conseqüentemente para esses estudantes, suas trajetórias escolares eram marcadas por insucessos e desmotivações.

Era comum nas escolas trabalhar com conhecimentos pré-definidos como se fossem neutros e imutáveis ao que Freire vai dizer que: “[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia de opressão” (1987a, p. 60). De acordo com a análise das entrevistas, essa perspectiva de escola vai contribuindo para consolidar as desigualdades tanto no interior das escolas como na sociedade, vai ensinando que cada um tem um lugar merecido, conquistado por competência e mérito individual. A professora Érica elucida como sua disciplina pode contribuir para tal situação:

[...] o livro didático é um fragmento e, você tem que trabalhar o todo do conhecimento matemático! Sem fragmentos, uma fração, uma potenciação, uma radiciação tudo é em

função do que é uma soma, ou é uma divisão. A matemática foi fragmentada realmente para se apoderar do poder econômico, é o empoderamento que o professor usa para controlar, para o controle dele e da sociedade. No dia a dia as pessoas estão vivenciando problemas que não vão resolver com apenas um conhecimento matemático, é um todo.

Bourdieu (2011a) explicita os processos escolares onde o fracasso escolar é compreendido como responsabilidade individual ocorrido devido a “inaptidões naturais” (2011a, p. 58), ao passo que o sucesso do aluno, quando ocorre, é creditado ao modelo pedagógico da escola⁶⁸.

As entrevistadas afirmam como faltou-lhes em muitas situações escolares senso crítico, conseqüentemente produzindo nos educandos um saber ingênuo, sem a curiosidade epistemológica dos sujeitos, sem proporcionar a reflexão crítica de suas condições de vida, sem deixar manifestar o que Freire propõe: “Está errada a educação que não reconhece na raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (1998, p. 45).

As educadoras também afirmam que ao negligenciarem as diferenças dos educandos, sejam cognitivas, culturais, econômicas ou sociais podem estar comprometendo o aprendizado ao não comprometerem-se em ensinar a reconhecer a existência de problemas reais, concretos e pelo conhecimento possibilitar experimentar, testar, analisar e escolher soluções possíveis verificando os resultados. Freire propõe:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as

⁶⁸ Sampaio (2004) traz um estudo que desenvolveu na primeira metade da década de 1990, no universo da rede pública estadual e da cidade de São Paulo, explicita uma escola internamente hierarquizada e estratificada, atravessada pelas contradições do modelo absolutamente, concentrador de renda e de acesso aos benefícios sociais, aspectos comuns das escolas brasileiras.

forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (1998, p. 47).

Para as educadoras entrevistadas o conteúdo importante era aquele que ia ganhando sentido e significado na vida dos educandos, indo ao encontro do que propõem Ceccon, Oliveira e Oliveira: “é procurando resolver problemas concretos, é testando e verificando os resultados obtidos que as pessoas aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender sempre mais” (1987, p. 67).

A reorientação curricular popular, crítica, via abordagem temática foi o que proporcionou terem se dado conta do quanto o conhecimento é uma questão imprescindível da relação escolar. Entenderam que é pelo conhecimento que constrói-se as análises de inserção ou não no mundo, uma postura de busca, de indagação, não apenas de adaptação, mas, sobretudo de transformação da realidade, intervindo e recriando-a.

E, afirmam que ao não saberem lidar com as diferenças e dificuldades dos educandos, não consideram a situação real desses educandos e trabalham os conteúdos de maneira padronizada, com ritmos cognitivos diferenciados também padronizados que não tinham relação com a realidade, estavam contribuindo para formar educandos acríticos, dóceis, passíveis com o que Freire (1987a) afirma serem conteúdos narrados, que tendem a petrificar-se, algo quase morto tanto em relação aos valores como dimensões concretas da realidade, pois não proporcionavam condições reais de análise crítica e intervenção.

Aparentemente esses conteúdos sem relação com a realidade concreta trabalhados nas escolas de modo geral podem parecer algo inofensivo, alheio a qualquer intenção, mas na verdade também estão cumprindo com uma formalidade que contribui para tudo permanecer como está e não proporcionar através dos conhecimentos que os educandos entendam como a sociedade funciona que as desigualdades não são naturais e assim a escola contribui para que tudo permaneça como está⁶⁹.

⁶⁹ A Rede municipal de Chapecó, durante o período (1997/2004), implementou a proposta de reorientação curricular que partia dos temas geradores nos ensinos de: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Nas três modalidades de ensino realizava-se

Romano (1997) assinala que na concepção positivista de escola ainda está fortemente presente os contornos do pensamento de Augusto Comte quando propunha que a educação, assim como a política científica, devia transformar o cérebro humano num espelho exato do mundo exterior; e mais, que a consciência crítica e a democrática é um perigo já que o estado normal da inteligência humana é o dogmatismo. Teoria presente e que pauta a ação dos muitos educadores mesmo que esses em varias situações nem possuam plena consciência das consequências e realidades que vão sendo consolidadas a partir dessas concepções.

As análises das entrevistas permitem afirmar que subverter esse “padrão” escolar requeria das educadoras um empenho grande na perspectiva da humanização dos sujeitos sociais, do compromisso com estes no sentido que propõe Barata-Moura (1997) que a humanização de Marx requer conhecimentos, experiências, transformações materiais e fortes índices de empenho social em todos os níveis, que obriga a todo um esclarecimento radical, científico, objetivo, estoico, do lugar ontológico da produção, das formas sociais em que ela constitutivamente se estrutura e decorre, da dinâmica contraditória intrínseca em que se processa. Ou seja, a intencionalidade das educadoras no processo de ensino buscava ser uma práxis intencional que através do diálogo, da mediação pedagógica, trabalhava-se das situações contraditórias vivenciadas pelos educandos e buscadas na realização da pesquisa-ação, com o auxílio do acervo científico tornar explicitas

a pesquisa-ação para a partir dos limites de compreensão dos educandos e/ou comunidade organizar os conteúdos escolares. Também nas três modalidades de ensino buscou-se construir uma educação conscientizadora, não contribuindo para que tudo permanecesse como estava, ao contrario, criando condições através de aulas críticas e significativas, que partiam da práxis das crianças e dos educandos proporcionando a construção de novas posturas, novas reflexões e ações frente à realidade. Para melhor compreender esse processo que culminou com a experiência de educação popular, crítica e transformadora, organizada a partir dos temas geradores da rede pública municipal de Chapecó durante os anos (1997 a 2004), consultar as seguintes fontes: Dissertações: PALUDO (2009), VALTER (2009), STUANI (2010), SCHNEIDER (2006), SORDI (2003); além da obra de ALVES (2003).

as razões destas tornando o processo de ensino e de aprendizagem a construção da consciência crítica⁷⁰.

O diálogo para Freire (1998) é a buscar de superar a curiosidade ingênua, mas continuando a ser curiosidade, se criticizar, tornando-se inquietação indagadora, pergunta que procura esclarecimento. A fala da professora Gardênia, apresentada abaixo pode constatar essa intencionalidade no fazer, no entanto, estava presente no fazer das cinco entrevistadas.

[...] a gente queria que o aluno soubesse ler muito bem, soubesse escrever muito bem, tivesse uma excelente integração, tivesse conhecimentos de diferentes áreas, mas conhecimento que realmente ele soubesse que ele tivesse a sua opinião que tivesse senso crítico que tivesse autonomia intelectual.

Para dar conta da construção da criticidade que desenvolvesse a autonomia intelectual nos educandos, exigia das educadoras ter intencionalidade em todo fazer do processo de ensinar, exigia delas planejar tudo, não trabalhar nada por acaso, utilizar sempre o que os educandos traziam para sala de aula nas questões que manifestassem suas visões de mundo, seus equívocos, seus medos, mas de uma forma organizada e se fosse preciso confrontando com outras notícias, outras visões em relação aos mesmos assuntos.

A intencionalidade no fazer educacional pressupunha um “ser social” que não era uma categoria abstrata e sim referia-se a um conjunto de relações, acontecimentos que se entrelaçam para compor a complexa trama que os seres humanos tecem e tecem a si próprios que simultaneamente constrói a rede para as gerações vindouras. Relações que segundo Alves (2012) passa pela mediação de outra pessoa, que não é automático porque se efetiva ou não dependendo do significado que o OUTRO dá ao objeto ou fenômeno da relação mediadora. Ou seja, esse pressuposto orientando a ação educativa implicava:

⁷⁰ Perceptível também no anexo H.

[...] reconhecer a trama social que o constitui como um ser que habita por assim dizer, um conjunto de relações e as significa desde o lugar que ocupa nessas relações. Lugar esse circunstanciado pelo movimento histórico dessas relações que se verificam na produção e distribuição de riquezas (materiais e simbólicas); nas formas de organização e manifestações culturais e ideológicas que compõem o universo das relações de trabalho, nos modos de organização social, de caráter macrossocial e na peculiaridade do significado dado no âmbito microgenético de cada indivíduo, ou seja, o significado particular, pessoal, singular, construído, notadamente, nessa trama social, mas que explicita a atividade consciente e singular de cada sujeito (ALVES, 2012, p. 169)

Às educadoras como intelectuais, competia planejar suas aulas, a partir das situações reais, concretas da vida dos educandos, das tramas de relações, trazidas para sala de aula na realização da pesquisa-ação. Suas aulas visavam proporcionar o diálogo entre as situações de denúncia e de anúncio, isso exigia organizar de forma metódica as programações e as aulas para auxiliar na problematização e apreensão do real visando transformá-lo. E, ao transformá-lo, transformarem-se a si próprias de formas diferentes, específicas de acordo com o lugar singular construído, em ritmos e processos diferenciados de cada um, mas amparados numa intencionalidade da humanização dos sujeitos sociais.

3.2 O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A análise das entrevistas remete a percepção das diferentes concepções de educação a que Freire (1987) designa como bancária⁷¹, ou tradicional, que o paradigma desejado de

⁷¹ Em Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987a) encontramos a definição do que ele caracteriza como “educação” “bancária”. Esta sugere uma dicotomia inexistente entre homens-mundo, estes são concebidos como simples espectadores e não recriadores do mundo. Inevitavelmente

homem, como diz Freire, era de espectadores, depositários, hoje, no cenário da pós-modernidade, pessoas com criatividade, capacidade de trabalhar em grupo, liderança, entre outras características. Ou segundo Brandão (2002, p. 10-11) a educação:

Existe para esse homem uma única educação recomendada: aquela que forma cidadãos [...], pessoas que se reinventem através do saber e do desenvolvimento de suas capacidades, para virem a ser exatamente isto: os competentes competitivos destinados a vencer na vida. Isto é, no mercado.

Essas concepções de educação a que se referem Freire e Brandão, ambas não consideram os sujeitos históricos em seus processos, buscam adaptar os seres a uma realidade dada como a única perspectiva viável e possível, a mercadológica. As duas mantêm relações de homens sujeitos e de homens objetos. Com roupagens diferentes. A bancária desejava educandos espectadores, depositários que fossem capazes de domesticarem o corpo e a mente para serem bons educandos e cidadãos serviçais que não contrariassem. Não problematisassem o que lhes era ensinado e, conseqüentemente, suas condições de vida. Na perspectiva que aponta Brandão, hoje, desejam-se pessoas com outras características, que se reinventem, mas que não reinventem as hierarquias, as estruturas socioeconômicas da sociedade, se reinventar para serem bons consumidores a serviço do mercado e do lucro.

Brandão (2002) ainda assegura que “o futuro da educação no Brasil do futuro” de acordo com consultores de empresas é a que tem como raiz comum a empregabilidade, a

uma educação fundamentalmente marcada por relações narradoras e dissertadoras. Em que os conteúdos tendem a petrificarem-se, quase mortos, sem os valores e as dimensões concretas da realidade. São retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e ganhariam significação. Onde a palavra se esvazia da dimensão concreta e se torna oca, verbosidade alienada e alienante. Assim a educação se torna um ato de depositar onde os educandos são os depositários e o educador o depositante.

cidadania, a criatividade e a globalização. Essas ideias balizam a educação que temos que está fora de tempo e lugar, defasada e requer pensarmos uma educação inovadora, radicalmente diferente, capaz de motivar e formar pessoas que queiram estar sempre aprendendo e que sejam capazes de junto se transformar.

O que se percebe é uma crítica direta à educação e não às causas desta ser o que é. Não é uma crítica ao mundo cultural que gerou esse tipo de educação, não uma crítica ao paradigma de educação positivista. E mais, a “nova era” requer que “toda instituição seja um ambiente educacional” que tem como papel principal formar pessoas que amem trabalhar, sejam criativas e produtivas no mercado que as deseje comprar.

Brandão (2002) também reforça suas críticas ao mundo pós-moderno, globalizado trazendo as contribuições de Chauí ao dizer que neste admirável mundo novo, regido pela globalização e o poder neoliberal, não mais os produtos são descartáveis, mas sim nós próprios. Essas constatações vão explicitando a não neutralidade da ciência como ideologicamente se propaga.

Silva (2000) faz a crítica à educação que nas práticas pedagógicas primam frequentemente pela descaracterização e a negação dos sujeitos e dos contextos socioculturais envolvidos. Que por diversos mecanismos, processos e métodos desenvolvidos diariamente são convencidos a não assumir o comando, não assumir a autoria de suas práticas educativas e conseqüentemente a responsabilidade nas construções do conhecimento e das análises socioculturais nelas presentes, legitimando o senso comum como se este fosse neutro e, por conseguinte, a aceitação passiva das condições existentes.

Nesse fazer educativo este que predomina a troca de interesses individuais, administrativos, funcionais minimizando as questões político-pedagógicas nega-se a participação e a negociação dos diferentes segmentos na sistematização e implementação da prática, também as contradições sociais desveladoras do real são ocultadas.

Assim, essa concepção de educação mantém relações que reportam a uma degenerescência da consciência crítica aceitando as condições materiais precárias, as salas de aula superlotadas, a jornada de trabalho estafante, a impossibilidade do planejamento coletivo das práticas educativas, levando um

grande número de educadores a optarem pela simplificação no preparo das aulas.

E ainda, de acordo com Silva (2000), nessa concepção de educação, a prática curricular como prática política é rejeitada ocultando interesses ideológicos comprometidos com interesses econômicos. O trabalho coletivo é desvalorizado na organização não proporcionando a construção de identidades coletivas, de sujeitos coletivos, o planejamento e processo de ensino-aprendizagem instituindo um empobrecimento nas relações entre a escola e a comunidade e também nas práticas curriculares dentro e fora da sala de aula.

Há uma tendência cultural e epistemológica dos educadores que procuram incorporar qualquer inovação de forma linear e mecânica, sem considerar os diferentes paradigmas. Falta discernimento dos pressupostos e dos compromissos político-filosóficos das diferentes propostas pedagógicas, o que faz com que todas sejam entendidas como um aperfeiçoamento instrumental e harmônico e não uma ressignificação das práticas. E mais, o fato de o trabalho e a organização coletiva não serem valorizados faz com que falte uma organização e uma ação consciente de resistência coletiva às condições institucionais e profissionais na conquista da autonomia política.

Essa concepção de escola seja bancária, pós-moderna, ou tradicional, implica análise das políticas educacionais para melhor compreender os porquês de posturas hegemônicas de passividade e de inércia que a escola enfrenta. De acordo com Silva:

[...] aguardando propostas salvadoras que, ao “reciclarem” os educadores, possibilitem aperfeiçoamentos e reformas lineares para as práticas cotidianas, na perspectiva de aumentar a eficiência do processo de indiferença e de escamoteamento dos conflitos e das contradições vivenciadas (2000, p. 4).

Ou seja, analisando as entrevistas posso afirmar que não há como negar as implicações sociais nas práticas pedagógicas. A educação não é neutra nem quando transita entre polos socioculturais de adaptação ou de transformação mesmo que a

ciência positivista tente dizer o contrário, ela sempre está comprometida com uma intencionalidade na construção ou desconstrução epistemológica de sentidos e significados. A concepção epistemológica que conduz à adaptação fundamenta-se a partir da tradição cultural fragmentária que secundariza contextos, intenções e relativizações, faz uso do empirismo como verdade. Esta previamente delimita significados, organizando práticas sociais e ordenando sentidos culturais. Juntamente traz a demanda do isolamento, da seleção, enfatiza o momento, o pontual ao priorizar o particular.

Triviños (1987) afirma que essa perspectiva de ciência positivista em ciências sociais começou a perder espaço por volta dos anos 80. A crítica mais forte era oriunda do neomarxismo ou Escola de Frankfurt e também da fenomenologia. A perda da importância do positivismo na pesquisa nas ciências sociais estava vinculada à prática da investigação que havia se transformado num fazer mecânico, alheia às necessidades dos países, por isso, sem sentido, opaca, estéril, pois, a busca de resultados prioritariamente estatísticos amarrou o pesquisador ao dado. E que os dados separados de um contexto maior tornam-se inúteis, na melhor das hipóteses usados como porcentagens para justificar situações sem uma maior profundidade, sem a experiência da reflexão, elemento imprescindível numa investigação que requer usar o dado estatístico como uma informação auxiliar e não para justificar tarefas e projetos.

Damke (1995), afirma que é em Freire, que o conhecimento tornou-se a principal categoria nas abordagens político-pedagógicas. Procurando compreender a apropriação e a produção do conhecimento, em especial das camadas populares da sociedade, qual seu valor para a formação da consciência crítica e como pode ajudar no processo de organização do povo e na transformação da realidade. Essa categoria ganha um sentido especial nas produções de Freire (1987a) e na experiência vivenciada pelas educadoras entrevistadas foi o fio condutor de toda a produção, problematização e diálogo. Uma vez que conhecer implicava uma educação que oportunizasse aos educandos o direito de participar, de superar uma compreensão mágica ou ingênua da realidade para uma educação crítica que pressupunha o pensamento organizado e reflexivo através da apropriação e da produção de conhecimentos e não da educação que transmite ideias prontas

e palavras vazias. A professora Alamanda contribui exemplificando esse processo:

Àqueles professores que eram receosos no início da proposta acabavam cedendo depois, porque nós mostrávamos pra eles o quanto as crianças estavam aprendendo, não só para ir pra faculdade ou pra fazer uma prova, mas para a vida para o dia a dia.

Superar a compreensão ingênua ou mágica ⁷² da realidade demandou uma concepção de ciência não positivista por entender que esta, ao priorizar a parte, a fragmentação na política educacional não abandona a premissa de uma totalização. Já que toda fragmentação se gera de uma totalização explícita ou implicitamente mesmo que ideologicamente esta esteja sendo ocultada. Portanto “não há fragmento gerado fora de uma totalização [...] no desvelamento dos interesses e das intencionalidades de uma política educacional, é fundamental a sua contextualização totalizadora” (SILVA, 2000, p. 5). Que de acordo com a professora Alamanda essa totalidade era preciso ser identificada no problema a ser analisado.

[...] ao analisar as falas coletadas íamos compreendendo que relações aquele problema implicava. Isso era transformado em conteúdo, e através destes buscava-se compreender aquele problema e as suas implicações, as suas relações, assim se dava o conhecimento, a construção do conhecimento, porque era a partir de uma necessidade que a pesquisa apontava.

A totalidade que Damke (1995) apoiada em Dussel pressupõe entender a dominação eurocêntrica por legitimar projetos de dominação, vistos como o sistema dado, que exerce a opressão a outras nações e outros seres humanos. Nesse

⁷² Os anexos G e H trazem exemplos das contradições entre como os educandos explicavam os problemas e, as estratégias e conhecimentos preparados pelos professores para na sala de aula ir problematizando e desmistificando tal explicação.

sentido a totalidade legitima os projetos de dominação. Isso requeria das educadoras compreender, problematizar e relacionar os problemas no sistema político, econômico, social, cultural pedagógico ou qualquer conjunto de sistemas cuja tendência é totalizar-se, autoconcentrar-se.

A análise das entrevistas aponta que os conhecimentos proporcionavam a alegria aos educandos, mas não a alegria dos jogos, dos métodos agradáveis, das relações simpáticas entre os educandos e educadoras, e sim, isso tudo incorporado ao que a escola pode oferecer de particular, de insubstituível, ou seja, “uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural” (SNYDERS, 1988, p. 13). Assim, uma escola onde o conhecimento escolar implicava pensar os sujeitos concretos nela envolvidos, no presente, incorporando a preparação técnica-científica, mas indo além, como propõe Freire. Que de acordo com a professora Alamanda os colegas professores da escola foram entendendo seus educandos e suas condições de vida não mais no sentido de rejeitá-los, mas sim de compreendê-los e a partir destas situações e seres reais trabalhar os conhecimentos.

Os colegas que eram contra começaram a se organizar e a ceder, a gente se reunia, e sempre tínhamos argumentos para mostrar àqueles professores que rejeitavam a proposta, que falavam que as crianças eram sujas, maltrapilhas, e isso me doía muito, e aí eles começaram a perceber que aquela criança vinha com aquele chinelo, porque ela não tinha outro, que ela era suja porque não tinha condições, que a criança não se alimentava e tinha que se alimentar na escola. Essas relações que a escola passou a ter com a comunidade, juntou professor/aluno/comunidade/profissionais/escola. Foi uma mexida geral.

Proporcionar uma cultura capaz de transformar os educandos, que se fortalecem na ação, que não ficam limitados a preparação para o futuro, ou na contemplação do passado, mas potencializados pelo conhecimento constroem as condições para

entender, relacionar, situarem-se e desenvolverem senso-crítico que levava a ação.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria (SNYDERS, 1988, p. 14).

O conhecimento pressupunha a produção de um novo conhecimento e conhecer o que já existe, porém isso ocorre simultaneamente, não são momentos separados. Esse que vai dando satisfação não ocorre fora da prática, mas faz parte da ação, do próprio ato de estudar.

Para Freire (1994), a educação deve proporcionar aos educandos a reflexão dos problemas e de si mesmos, seus tempos, suas responsabilidades e seus papéis culturais. Uma educação que proporciona a reflexão sobre o próprio poder de refletir e contribuir no desenvolvimento desse poder explicitando as potencialidades que deriva a capacidade de opção.

De acordo com as educadoras buscava-se possibilitar aos educandos entender, discutir e agir em relação aos seus problemas vivenciados. Caminhando no sentido da transformação dos sujeitos, chamando-os e formando-os na responsabilidade epistemológica, social, e política. Que se para Snyders (1988) é alegria, para Freire (1994) é amor. Amor como sinônimo de coragem, pois não temia o debate, a análise da realidade, não fugia às discussões criadoras.

Essa concepção de conhecimento, de acordo com as entrevistas, aludiu para um currículo crítico-popular emancipatório por entender e compartilhar ao que propõe Freire (1994), que a educação não deve ser feita para os educandos e sobre os educandos, mas com eles. Uma educação identificada com as condições de vida dos envolvidos, integrada no tempo, que possibilitava a reflexão sobre a vocação ontológica do ser humano como sujeito. E ao que propõe Snyders (1988) a cultura como um dos meios de conquistar a satisfação, porque a alegria

da cultura fortalece a confiança no próprio indivíduo; na vida; no amar mais o mundo, aprendê-lo como mais estimulante, mais acolhedor. De acordo com as falas: “os educandos se apropriavam tanto [...] se a gente parte do senso comum dos educandos é aprendizagem que realmente acontece e, isso dá satisfação ao aluno e para a gente também” (Professora Iris).

Portanto, uma educação que requeria conteúdos escolares definidos a partir da necessidade dos educandos, que fez uma opção em ser uma educação popular, porque nesta os conteúdos estabelecem um compromisso com os sujeitos reais, concretos, situados no tempo e espaço, marcados por uma vida de sofrimento, de fome, de desemprego ou subemprego, de salários injustos, de doenças, de moradias precárias, enfim, marcados pelo processo histórico da desigualdade, da negação de direitos, de projetos desumanizadores. A educação que de acordo com as educadoras, buscou desmistificar essa realidade compreendendo-a através do conhecimento. A realidade é a materialização de uma totalidade desigual e concentradora e não uma fatalidade, um tecido de malhas grandes expresso em experiências de sujeitos históricos que ia proporcionando impacto na autoestima dos educandos “as crianças eram muito mais, muito mais felizes em todos os sentidos” (fala da professora Gardênia). E, ainda, de acordo com a mesma:

[...] você via as crianças realmente se dando bem no que elas iam fazendo, elas conseguiam se expor, elas conseguiam produzir conhecimentos, poesias e coisas lindas, que se você tem só um fragmento do conhecimento, desvinculado, solto, ele não tem elementos suficientes para fazer uma bela poesia, para fazer um belo texto, para fazer oratória, para fazer análise, isso fica muito limitado e isso frustra a gente e frustra o aluno também.

É perceptível em todas as entrevistas⁷³ que os conteúdos escolares na educação popular tinham a intenção de tornar explícitas as relações através da reflexão, problematização e do diálogo entre realidade (problemas), educandos, educadores e

⁷³ Como no exemplo apresentado nos anexos G e H.

acervo científico. Vivenciar a práxis, dar-se conta de que os problemas vivenciados têm relação com a totalidade na sociedade, por mais que aparentem serem isolados. Através da investigação temática, análise dos problemas, definição dos temas geradores, e, no diálogo, planejar os conteúdos escolares, que se caracterizavam sendo a relação entre a realidade local, o diálogo entre diferentes saberes dos educadores e também entre, o popular e o sistematizado incorporando a apreensão coletiva vivenciada na realidade local.

[...] a pesquisa, ela trazia questões que você como professora não tinha domínio suficiente para trabalhar [...]. Você fazia realmente a criança pensar e não receber pronto. Qualquer atividade se você esta com o livro você não cria. Sem o livro, você vai construir, seja um problema, um texto, você vai construir a partir de um fato vivenciado pelo aluno. Ele tem que te ajudar na construção da ideia, da frase contando argumentando o que ele vivenciou, agora se você pega um texto pronto ele só vai ler, ele não produziu nada. O aluno se envolvia mais, bem mais. Tanto o professor como o aluno, professora Íris.

Pode-se afirmar que os conteúdos escolares desenvolviam-se na contramão da lógica do mercado e da ciência positivista, pois visavam à conscientização, à libertação, à alegria e à satisfação (Freire, 1996, 1994; Snyders, 1988). Era uma educação que trabalhava o conhecimento a partir da realidade, da prática como balizadora da verdade, que constrói o conhecimento na análise, na relação, com sujeitos concretos e problemas reais, vivenciados, enfrentados, mal entendidos, mal explicados e passíveis de superação. Uma educação a exemplo da que Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular:

A sua opção política pela educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e de justiça social [...] uma escola voltada para a formação social e

crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade (SAUL, 2012, p. 41).

Essa perspectiva de currículo, de conhecimento requeria dos educadores a não separação entre ensino e pesquisa e também a pesquisa-ação como estratégia pedagógica trazendo para sala de aula a realidade dos educandos. Construir o conhecimento na relação entre realidade, acervo científico e sujeitos reais imbricados, refletindo, analisando, problematizando, exercendo a práxis em sala de aula que proporcionava exercer a cidadania.

Eu acho que assim, negar o conhecimento para a criança, a gente não pode [...] as pessoas que têm conhecimento, que sabem o que estão fazendo conseguem se defender na vida, também não é um ser que os outros conseguem abafar. Não é um oprimido abafado, tem voz, sabe se defender e aonde querem chegar. (professora Íris).

As educadoras entrevistadas dizem que é função da escola possibilitar conhecimento científico e outros conhecimentos capazes de tornar as pessoas mais potentes, mais fortes, mais criativas, mais sujeitas de suas escolhas e possibilidades. Tais educadoras afirmam que buscavam esses objetivos pesquisando, solicitando ajuda para a secretaria de educação, pois não queriam deixar de fora ou para trás nenhum aluno.

3.3 O PROFESSOR INVESTIGADOR E OS CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS

Afirmar-se como professor investigador a partir da escola era cada vez mais um dos desafios colocados às educadoras, ou seja, articular as atividades do ensino com a pesquisa permitindo romper com a tradição metafísica quanto empírico-positivista (BIANCHETTI, 2008). Que Meksenas (2011, p. 56) afirma: “[...] construir uma ciência anti-instrumental, isto é, uma ciência de

classe”, pressupunha ter na produção científica de suas aulas a intencionalidade de utilizar teorias capazes de questionar a ciência instrumental e favorecer os interesses das classes trabalhadoras em detrimento do mercado. Esta ciência, que Bianchetti e Meksenas referem-se à produção acadêmica, universitária, dizem as educadoras entrevistadas é a que buscaram construir também em nível de escolas.

Uma ciência que, além dos conteúdos político e econômico, leva em conta o conteúdo ético presente no ato de pesquisar. A ética marxista, da igualdade e da liberdade, da emancipação social, da práxis da realização pessoal – íntima cotidiana - como uma realização social – pública e histórica. Ética que implica fazer escolhas em relação às teorias produzidas, ou seja, exigia das educadoras posicionar-se, selecionar qual das lentes usariam na produção da pesquisa, era ter consciência das dimensões políticas e econômicas da ciência “ser ético significa posicionar-se” (MEKSENAS, 2011. 58) e não ser instrumento de grupos poderosos.

Ser uma professora investigadora ou pesquisadora requeria das entrevistadas compreender a produção do conhecimento como processo humano possível a partir do lugar social que ocupavam, na prática escolar, que de acordo com Messias:

Um dos possíveis caminhos para a formação do professor-pesquisador é a compreensão do processo de produção do conhecimento em seus múltiplos entrelaçamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos, superando a fragmentação do saber, assim possibilitando a compreensão, teorização e sistematização da prática pedagógica. O processo de produção de saberes e conhecimento é construído com todas as contradições e marcas do humano e nos encontros e desencontros intrínsecos ao seu próprio processo. Daí a necessidade de um grupo onde se possa discutir os conflitos e os avanços construídos nessa aventura (1997, p. 8).

As educadoras afirmam que assumir uma posição consistia em saber a quem os conhecimentos trabalhados estavam servindo. Que depois de trabalharem com a pesquisa, com os temas geradores, com a rede temática, elas passaram a enxergar os problemas na totalidade. A professora Alamanda elucida essa percepção:

Começamos a entender o porquê das coisas. Eu acho que a gente compreendeu melhor o mundo, compreendeu melhor as coisas, conseguiu também perceber que sempre tem uma intenção em tudo o que é feito.

Pode-se dizer que foi imprescindível a educação desenvolver sua tarefa fundamental em trabalhar conhecimentos importantes e significativos à medida que promoviam, nos educandos, a capacidade de estabelecer novas relações com a realidade vivida.

As educadoras assumem-se como investigadoras, ou pesquisadoras indo ao encontro do que propõe Gadotti (2006) ao dizer que o professor pesquisador precisa ser um professor reflexivo, mas que dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido em cada ato da vida cotidiana. O que pressupõe que ela deve ser crítica. O saber profissional dos educadores é feito de experiências, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, ou seja, uma totalidade e não a redução às competências técnico-profissionais⁷⁴.

Em todas as entrevistas as educadoras assumiam que: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 1996, p. 44). Mudar requeria delas mais ainda o compromisso com as camadas mais excluídas, que perpassava por trabalhar com os educandos conhecimentos críticos, que transcendiam o saber meramente opinativo, exerciam um esforço em unir o pedagógico ao político que Freire, de acordo com Damke, propõe:

⁷⁴ O saber dos educadores é feito numa totalidade que nos anexos C e F trazem exemplos dessas totalidades aplicadas às práticas educacionais naquele período na rede pública municipal de Chapecó.

Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, segundo o autor, deveria possibilitar o desenvolvimento da capacidade intelectual e de uma estrutura cognitiva que permitisse, ao homem e à mulher, a discussão corajosa dos problemas do seu tempo, bem como a inserção crítica nessa problemática (DAMKE, 1995, p. 29).

Às educadoras competia a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados com os educandos, estes, que sempre eram resultado da pesquisa-ação, da análise coletiva com os demais colegas educadores, no momento da construção da rede temática ⁷⁵ permeados de intencionalidades explícitas, que contribuíam para confrontar diferentes concepções legitimando ou buscando a superação das desigualdades, ou seja, o fazer das educadoras estava implicado a práxis individual e coletiva.

Plekhanov (2000) afirma que os homens fazem a história, ao fazerem podem fazê-la avançar ou atrasar dependendo de sua atuação, pois a história de acordo com suas leis de desenvolvimento prepara as condições das transformações, porém sem indivíduos que se dediquem a essa transformação ela não ocorre. E, ainda, Plekhanov (2000, p. 9) diz: “nenhum sistema social, por mais caduco, morre por si só. Somente a luta o conduz a tumba”. Nesse contexto que os homens nascem, crescem e atuam, uma transformação social depende de sua ação consciente.

As entrevistas analisadas permitem afirmar que era uma atividade de classe enfrentar os desafios colocados às educadoras. De desenvolver os conteúdos de suas áreas do conhecimento se contrapondo à perspectiva de sociedade lucrativa e mercadológica. As educadoras, por decorrência do processo de formação permanente desenvolvido na rede municipal de educação foram em suas aulas procurando projetar uma sociedade diferente, entendendo-a, problematizando-a e agindo, convertendo desejos em ações políticas, orientadas pela utopia da possibilidade, do *inédito viável*.

Entenderam a prática humana como uma ação não estática e nem neutra, mas resultado da história dos homens e das contradições que lhes são intrínsecas. Por isso, pode-se

⁷⁵ Anexos C e F.

dizer que recuperaram a máxima de Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (1987, p. 128). Que também assumiam com clareza o que propõe Meksenas (2011, p. 50) “fazer ciência, fazer pesquisa também é uma forma de exercício do poder a favor das classes dominadas e contra os dominantes, ou o contrário”.

Para elucidar trago a fala da professora Alamanda que reforça o que propõe Meksenas em relação ao poder que é realizar a pesquisa e trabalhar os conhecimentos a partir desta.

[...] no início dessa proposta foi difícil porque a gente não compreendia [...] não relacionava os conteúdos com a realidade. [...]. Tivemos que desconstruir essa lógica de escola, construir uma nova, de deixar de ser um professor que apenas pega o livro e passa os conteúdos, se tornar um professor comprometido com os educandos, com o conteúdo que ia ensinar, com a escola, com um projeto [...] É, a gente não lidava com pouca coisa. Já pensou se todo mundo descobre como é que a sociedade funciona? Acabou! Já era, ela vai perder essa dinâmica porque as pessoas não vão aceitar vai ter que mudar. E é isso, é exatamente isso que não querem, porque quem esta no poder quer a manutenção. É, a gente estava mexendo com questões muito forte. Nada tranquila. A gente estava mexendo na ferida.

Também pode-se afirmar a partir da análise das entrevistas o que corrobora Messias (1997) que o processo de fazer pesquisa não pode ser uma prática isolada do contexto escolar, da compreensão de mundo, do desvendamento do real, da compreensão ampla do ser no mundo. Que pesquisar/investigar é um constante questionamento, uma busca infinita para as mais variadas interrogações que temos em relação à nossa vida como seres situados no mundo e marcados por toda trajetória do conhecimento historicamente produzido pelo homem.

Tendo em vista nossa sociedade marcada profundamente por desigualdades e injustiças, para as educadoras era fundamental captar a relação dialética que há entre conhecimento e libertação, perceber os limites do conhecimento escolar quando não proporciona essa relação mantendo-se ao que Marx critica nos filósofos de apenas interpretar, quando é necessário gestar o novo, considerando as necessidades próprias de um povo oprimido, que identificavam na realização da pesquisa junto aos educandos e comunidade, a partir dele e com ele, impulsioná-los a formarem valores e a desenvolverem práxis contrárias às de um sistema totalizador.

O novo que permitia perceber que muitas são as imbricações em nossas trajetórias, nossos rumos, que por vezes não são nossas opções e sim o que foi possível, o que se apresentou nem sempre visíveis, transparentes, pois também tinham suas limitações, dizem terem sido formadas nas escolas tradicionais.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX e ENGELS, 1987, p. 36 - 37).

Nesse sentido, elas buscavam ser éticas, “tomavam posição” mesmo concordando que:

[...] nas ciências humanas, a separação entre sujeito e objeto do conhecimento é tarefa árdua, visto que, no mais das vezes, ambos estão no mesmo campo e, à luz da dialética materialista, construtos sociais, portanto, históricos e contraditórios (ALVES, 2012, p.26).

Contrapor-se ao paradigma tecnicista que dicotomiza currículo e ensino que pressupõe um currículo pronto, construído a priori e cabe ao professor executá-lo, do discurso da neutralidade do currículo, das inovações técnicas, da separação entre ação e reflexão, naturalizando o processo de ensino-aprendizagem. Esse discurso construído pelo liberalismo (e que tanto nos confunde) é o fetiche necessário para que a nossa ação reproduza a cisão teoria e prática enquanto o sistema se mantém. O paradigma da necessidade e da eficiência perpassa o discurso político da integração e do consenso e as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras. Onde as questões da ideologia, do conhecimento e do poder são ignoradas, cedendo lugar ao metodológico e instrucional. “E isso tudo tem uma razão de ser, a estratificação e a seletividade social” (SILVA, 1990, p. 09), as educadoras faziam uma educação intencional, conscientizadora.

As educadoras reafirmavam o que propõe Freire (1987a) da necessidade de uma relação dialética entre o ensinar e o aprender, entre educação e investigação, que os conhecimentos trabalhados em sala de aula nos remetem a um compromisso, uma intencionalidade com o processo de transformação social, que proporcione elementos críticos de análise da realidade. Partiam do senso comum, esse que se “constitui um conhecimento portador de valores, explicações, orientação e projeções cognitivas associadas às práticas dos indivíduos na vida comum” (CARMINATI e MEKSENAS, 2008, p. 145). Que orienta o fazer cotidiano é carregado de sentidos e significados e proporciona resoluções de questões específicas, mas em muitas situações de vida, ele não é suficiente, especialmente nas questões da práxis social, do lugar social que os seres ocupam no mundo, da ação consciente e crítica como atividade

humana⁷⁶. Isso significa afirmar que: “Em ciência, não se trata de ir contra o conhecimento cotidiano [...] trata-se, ao contrário, de admitir que é verdadeira a ciência que seja capaz de problematizar e superar a si mesma” (CARMINATI e MEKSENAS, 2008, p. 147). Para dar conta de superar a si mesma as aulas e os conhecimentos eram organizados na perspectiva do método dialético, partir do que era mais simples ou imediato, o que é perceptível, para percorrer o real processo de sua constituição através de mediações complexas não dadas a percepção.

Sob este prisma e coerentes com os pressupostos do método materialista histórico dialético, as educadoras afirmam que a educação municipal usou como recurso para trazer o imediato, o perceptível da visão de mundo dos educandos e/ou comunidade, a pesquisa-ação como estratégia pedagógica, que buscava “essas explicações” e valores dos educandos, da comunidade, materializados pela fala, pelas expressões corporais, pelos gestos, pelos silêncios, e requeriam empenho dos educadores, pois implicava o que Freire afirma: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996. p. 32). Entenderam naquela experiência que “só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos” (GADOTTI, 2006, p. 203), tarefa que consideram ter alcançado naquele período, pois, a pesquisa-ação remetia ao universo dos problemas dos educandos e a partir destes organizavam os conteúdos que dessem conta de desmistificá-los, compreendê-los, criticá-los, indagá-los e explicá-los, isso entre outras coisas dizem que era fator de motivação e interesse para os educandos e para elas.

⁷⁶ O trabalho é a fonte de toda riqueza ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção. ENGELS (1999); MARX (1987).

Apontam ainda para a necessidade que sentiam de serem pesquisadoras/investigadoras, que já não sabiam mais ir para sala de aula sem realizar a investigação e definir os temas geradores, por perceberem o quanto havia mudado o interesse, a participação dos educandos nas aulas, por terem entendido a diferença que essa metodologia provocava na relação entre elas e os educandos com os conteúdos, um verdadeiro exercício da práxis entre ensinar e aprender a partir da investigação da realidade, “naquela época, eu acho que todos ou pelo menos a maioria era pesquisador [...] Porque o momento exigia que fosse pesquisador para organizar a aula, para organizar a sua prática. Para tudo.” (professora Alamanda).

Às educadoras, estava reservado exercitar o espírito científico de conhecer a realidade, mesmo que “o conhecimento do real é uma luz que projeta sempre alguma parte de sombras. Ele jamais é imediato e pleno” (BACHELARD, 1983, p. 147), por isso um exercício diário e coletivo, desafiador, que de maneira coletiva e interdisciplinar desenvolviam o ensino e a pesquisa como necessidade ontológica, por trabalhar com pessoas reais, com problemas reais, situados localmente, mas relacionados com a totalidade social.

Como afirma Thiollent (2011), a pesquisa-ação proporciona aos pesquisadores e também aos pesquisados os meios de tornarem-se capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações que vivem, sob forma de diretrizes de ação transformadora. Que de acordo com Bakhtin (1992, p. 36) “A palavra é fenômeno ideológico por excelência” e ainda o mesmo autor, “A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”. Logo, realizar a pesquisa era facilitar a busca de soluções aos problemas reais que os procedimentos convencionais não tinham contribuído.

Eram educadoras reflexivas, que se percebiam como ser social criador de cultura, que construíam nelas e nos educandos a capacidade de ler criticamente a sociedade, situar-se também criticamente nesta e buscar sua superação nos aspectos que desumanizam. Isso requeria que seus compromissos extrapolassem a sala de aula e a escola, assim também os conteúdos trabalhados visavam formar educandos sujeitos com domínio e reflexão crítica do acervo científico que auxiliava na desmistificação dos problemas que vivenciam. Estes passavam a ter sentido e significado para os educandos porque não eram

mais separados da capacidade de análise crítica da realidade na qual vivem, o que tornava-se um desafio permanente na busca de sua superação.

A professora Íris fala dos aspectos que mudaram no seu fazer pedagógico ao ir tornando-se uma profissional que não separava o ensino da pesquisa, aspectos que trouxeram implicações epistemológicas, éticas, sociais e políticas na relação de sala de aula:

Mudou na minha prática pedagógica, a maneira de ver o aluno, de trabalhar os conteúdos com ele, sem se deixar levar pelo imediatismo, você valorizava o que vinha da criança e antes não, antes você só trabalhava naquilo, era enfático. Eu tive que ir em busca foi um desafio muito grande. Porque não foi fácil depois de tantos anos você mudar uma prática. Na época com a pesquisa se trabalhava com coisas que antes nem se imaginava, a gente tinha que dominar mais conhecimentos. Só que ao mesmo tempo tinha um entendimento maior. Não se trabalhava conteúdo solto ia fazendo o avanço do conhecimento (mas era um conhecimento) entrelaçado no outro. Muitas vezes você fazia muito mais. Aceitava o senso comum deles, mas você não pode aceitar e pronto. Você tem que mostrar outras possibilidades de construção do conhecimento, mudanças, outras visões.

O que trata a professora vem ao encontro do que propõe Gadotti (2006) que ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás, mas é diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre diante de um mundo em constantes mudanças o papel dos professores vem mudando, senão na tarefa essencial de educar, mas na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem, o que tornou a formação do próprio professor uma necessidade permanente. Por isso, continua o autor, que ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade numa visão emancipadora, que não só transformam a informação em conhecimento e em

consciência crítica, mas também formam as pessoas. Constroem sentido para a vida e para a humanidade e juntos buscam um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

Também pode-se afirmar que as educadoras fizeram a opção que propõe Dickel (2007): que o professor pesquisador é aquele que opta pela luta, que é coletiva e comprometida com a especificidade do trabalho docente e com uma educação que fomenta nos educandos a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente. A autora argumenta ainda que tem sentido a prática reflexiva aos professores que desejam pensar as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere que não abdicam do aprender na vivência, na curiosidade, da vontade de ver e fazer coisas novas frente a realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar os educandos. Por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor capaz de se indignar com as contradições, que agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. Que se capacita na contribuição da elaboração de uma teoria pedagógica que aposta nos educandos sujeitos capazes de produzirem um mundo diferente. Que é capaz de manter a seriedade e o rigor, indicados por Freire (1996) como valores necessários à disciplina intelectual, sem temor de enraizar suas produções em opções que, em seu cerne, são éticas e são políticas.

Ou seja, pesquisar em educação é fortalecer e aproximar a teoria e a prática, o processo ensino aprendizagem dos educandos onde os educadores são observadores e teorizadores participantes desse processo, que são eles quem promove as análises e interpretações de suas práticas e pesquisar permite perceber que tanto os educadores como os educandos encontram-se implicados numa ação significativa. Que para as educadoras entrevistadas era fazer o que propõe Stenhouse (1993), cada aula era um laboratório de investigação, de experimentação, de proposição e cada uma delas ia se sentindo sujeita participe como membras da comunidade científica (interpretação e tradução nossa).

Para finalizar, afirmo ao analisar as entrevistas que as educadoras experimentaram o que propõe Elliott (2007), que o professor pesquisador vivencia a “reflexão em ação”, estas que se encontra em prática “naquele imprevisível, mutável e incerto

contexto – a sala de aula”. Onde os problemas não são idealizados e estabelecidos de uma perspectiva externa de assessorias, mas sim interna dos próprios professores. É um processo que une e integra “sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência” (2007, p. 141).

3.4 A PESQUISA-AÇÃO E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA DO MUNDO

A Rede Pública Municipal de Chapecó (1997/2004) tinha a pesquisa-ação como estratégia pedagógica para selecionar e definir os conteúdos escolares. O princípio que orientava os conhecimentos era partir da realidade dos educandos e dialogando com os conhecimentos produzidos historicamente avaliar e problematizar essa realidade, como afirma Damke (1995), concepção de conhecimento que vem ao encontro do que propõe Freire, ou seja, que este deve constituir-se num conhecimento pensado, produzido e recriado pelo próprio educando. Ou ainda, uma concepção de conhecimento que pressupõe as teorias do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e do compromisso com a transformação da realidade.

Nesse processo, as educadoras afirmam que era impossível manter uma atitude passiva de conhecer, ao contrário, implicava esforço pessoal e coletivo envolvendo o ser humano como um todo. Exigia envolvimento de todos e compromisso com o coletivo nos aspectos das relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais. Os conteúdos deixavam de ser “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 1987a, p. 57), e passavam a ser conteúdos que contribuíam na compreensão e na relação do conhecimento com as categorias derivadas da luta de classes e com as implicações na prática humana e social da dominação socioeconômico-político-cultural do capital, ou seja, para compreender também como a sociedade se organiza e funciona.

O conhecimento naquele período, de acordo com as entrevistas, era concebido como a possibilidade do mundo se fazer presente à consciência e ao se fazer presente na consciência modificar tanto a consciência como também o ser

humano o que pode ser designado como a autoconsciência, segundo Damke:

[...] o conhecimento, por si, dá ao objeto cognoscível um novo modo de ser. Novo, porém, só na consciência humana, não na realidade. O mundo exterior não muda somente pelo fato de nós conhecermos. Nós é que mudamos pelo fato de tê-lo conhecido. Para mudar o mundo exterior é necessário não só o conhecimento, mas a ação transformadora (1995, p. 62).

Paula (1998) traz importantes contribuições ao produzir uma crítica que vem ao encontro dos resultados da análise das entrevistas em relação ao que consistia o compromisso com a construção do conhecimento desenvolvido na rede municipal de educação de Chapecó de 1997/2004. O autor afirma que algumas correntes de pensamento na sociedade abandonaram categorias derivadas da luta de classes e subestimam a dominação socioeconômico-político-cultural do capital, acreditando que agora é tempo do “neocapitalismo civilizado”, conseqüentemente o tempo da violência, da exclusão, da interdição de direitos era só o letargo de um período longínquo. E ainda, que são anacrônicas e fantasmagóricas as questões que trazem a marca da luta social, que recolocam o conflito de classes na sociedade atual. Aponta-se para o fim da centralidade do trabalho, fim das classes sociais e da luta de classes. Coloca-se também a questão da interdição da legitimidade e atualidade dos sujeitos clássicos da estrutura social, sejam, os partidos, os sindicatos e o Estado, pois esses não têm as características básicas que a atualidade demanda aos novos sujeitos, seria a amorfia, a fluidez, a “desideologia”, além da ausência de identidade coletiva.

Na rede municipal naquele período, ao analisar as entrevistas confirmam o contrário da crítica às correntes de pensamento apontadas no parágrafo anterior, buscavam mudar a forma das pessoas - educandos e educadores - bem como na medida do possível da comunidade verem o mundo e lidarem com seus problemas cotidianos. Isso pressupunha percebê-los inseridos em contextos locais e globais mesmo sabendo que o

objeto a ser conhecido é sempre inacabado apesar de ser um todo, ao buscar entendê-lo epistemologicamente os sujeitos sempre vão observá-lo a partir de alguns aspectos do mesmo, ou seja, como propõe Damke:

[...] o objeto só se deixa conhecer naquelas dimensões enfocadas. Os aspectos percebidos constituem a totalidade objetiva para o sujeito cognoscente. À medida que novos aspectos vão sendo abarcados pelo foco intencional, o conhecimento vai sendo ampliado (1995, p. 63).

Captar os objetos em sua totalidade constituía-se em um desafio permanente no processo do conhecimento das educadoras, dada a limitação humana, por isso “o conhecimento nunca representará o todo, mas chegará apenas a totalizações inacabadas” (DAMKE, 1995, p. 63). Nesse sentido conhecer, compreender e abstrair implicava no exercício epistemológico de afastar-se do objeto, estudá-lo, relacioná-lo e compreendê-lo em relações, o que significava afirmar que os sujeitos cognoscentes ultrapassavam as dimensões imediatas das coisas e dos fatos, para descobrir o que os faz ser o que são.

Nos aspectos mencionados acima, os objetos a serem conhecidos eram os problemas vivenciados pelos educandos e eles eram trazidos para a sala de aula através da realização da pesquisa-ação, já que essa “consiste em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes” (THIOLLENT, 2011, p. 7). O que significava afirmar que: “O momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação [...] é o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987a, p. 87).

Nesse universo temático que Freire sugere as educadoras encontravam os assuntos, problemas, experiências em todos os sentidos e significados. No entanto, alertam que não era qualquer problema que se tornava tema gerador, mas sim os vinculados aos elementos da estrutura socioeconômica, dos núcleos temáticos em relação à moradia, saúde, transporte, educação, convivência, saneamento, trabalho, lazer,

abastecimento, comunicação, política, entre outros. Ou seja, que os temas geradores relacionados a esses aspectos da sociedade apresentavam-se com limite de compreensão por parte da comunidade, as explicações para os problemas eram apresentados de forma estanque, propõem soluções isoladas e pontuais, não relacionam com a totalidade do conhecimento⁷⁷. É obvio que não estavam reduzindo as experiências cotidianas das pessoas a uma visão sectária de que a realidade é mera reprodução de interesses e intenções maiores ou, dizendo de outra forma, o povo é somente massa de manobra, mas que “indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber” (FREIRE, 1987b, p. 14), tarefa que as educadoras procuravam realizar.

Cabia a elas, ao mesmo tempo em que respeitavam e aprendiam com as experiências populares desenvolver uma educação em conjunto entre educandos e educadores mediatizados pelo mundo que os desafia e os impressiona ao mesmo tempo em que organiza visões e/ou pontos de vista sobre esse mundo, viabilizar a compreensão mais crítica da temática ou dos problemas propostos pelos educandos. Exercitavam o que propõe Freire:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” “se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta”. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve

⁷⁷ Nos anexos C e F os exemplos dos Temas Geradores (T.G) como já explicitado no capítulo anterior, apresentam limites na explicação e compreensão das situações problemas vivenciadas e explicadas pelos educandos, não relacionando com questões mais amplas, construídas e “consolidadas como verdades” no dia a dia das pessoas.

remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo (1987b, p. 15).

Reescrever a palavra ou o mundo mediado pelo acervo científico, que diante de estratégias pedagógicas organizadas pelas educadoras, os educandos iam explicitando os anseios, as dúvidas, as esperanças e desesperanças, algumas contradições básicas de suas vidas encarnados em problemas reais que os desafiavam e exigiam respostas tanto em nível intelectual como da ação, tornavam-se temas significativos e se constituíam nos conteúdos escolares. De posse desses, as educadoras organizavam os recortes do conhecimento e as estratégias necessárias para que a devolução aos educandos fosse “organizada, sistematizada, e acrescentada [...] daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987a, p. 84).

Daí que conhecer para elas, pressupunha entender as relações dos seres humanos com o mundo, do papel do trabalho na transformação desse mundo, feito por seres históricos. “Através do conhecimento, o mundo se faz presente à nossa consciência, modificando-a [...] modificando o ser humano” (DAMKE, 1995, p. 62). O que requeria arguir através do conhecimento na contramão de uma visão mágica e ingênua da realidade que produz posturas fatalistas e imobilizadoras ou também pode dizer anestesiadas em relação à realidade e a História da sociedade. Como afirma Freire (1987a) é descobrir-se hospedeiros do opressor e inseridos na luta, no conflito, na contradição, partear sua consciência e conseguir inserir-se no processo de transformação das condições de suas vidas. Que “não há palavra geradora que não se enderece a uma espécie assim de arco-íris temático, assim como não há temas que não estejam relacionados com palavras geradoras” (FREIRE, 1987b, p. 20). A professora magnólia diz quais os valores que buscavam construir caminhando na contramão do fatalismo e do individualismo que imobiliza e anestesia:

Eu considero muito importante e eram fundamentais cinco valores. A coletividade, a solidariedade, a autonomia intelectual, a solidariedade e o senso crítico. Porque se você realmente trabalhou de forma

qualificada, fazendo relações, ele vai atrás ele se vira, ele é um sujeito independente. A questão da solidariedade no sentido que todos se ajudavam. Não existia a competitividade na questão do conhecimento. Era muito bom. São outros valores, que vão potencializando o ser humano. E isso você ia construindo com eles não de uma forma impositiva, mas nas relações. Pelo próprio tema gerador, por exemplo, a gente ia nas ruas fazer a pesquisa e as pessoas não se visitavam, um puxava de um lado, outro puxava no outro lado e, através da pesquisa a gente conseguia perceber isso e aí na escola conseguia trabalhar com os educandos e quando percebia acabava interferindo nas relações para fora da escola. Os pais conseguiam sentar juntos, conversar e quanta coisa ficavam mais fáceis de construir, de trabalhar, de mudar com as próprias crianças.

Parafrazeando Freire pode-se afirmar que não há problema isolado, temas geradores que não tenham relações com outras situações problemas. E que não façam parte de um todo organizado e estruturado dialeticamente seja da perspectiva de entendê-los e, ou, superá-los. Esses se relacionam, estabelecem conexões e organizam-se em formas de redes, ao compreender essas relações através do conhecimento trabalhado o educando “constrói uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la” (FREIRE, 1987a, p. 74). E, ao objetivá-la “reconhecem o limite que a realidade opressora lhes impõe” (FREIRE, 1987a, p. 35). E, ao descobrir o limite que a realidade lhes impõe pode decidir criticamente, epistemologicamente suas ações como sujeitos. Em termos de conhecimento isso pressupunha que conhecer a realidade era não se contentar com os “esquemas abstratos da própria realidade, nem com sua simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 1976, p.

20), tornando explícito os nexos entre os problemas vivenciados com a totalidade estruturada.

O conhecimento escolar e/ou os conteúdos escolares definidos a partir da pesquisa-ação na perspectiva da educação popular requeria das educadoras uma visão mais ampla de suas áreas de conhecimento, ou seja, da matemática, da história, da arte e da pedagogia, também uma visão de mundo que auxiliava na compreensão que a história é movimento, é transformação permanente, tudo é mudança dinâmica por isso não há tempo para o mesmo no curso histórico, que as continuidades são sempre aparentes ou parciais, que há momentos em que o ritmo histórico se acelera, com a precipitação de acontecimentos, vertigens e demasias, turbilhões, marcados por rupturas e pela eclosão do novo (PAULA, 1998, p. 141). Ou seja, requeria uma concepção dialética, das coisas, dos fenômenos e da realidade, que não são fixados, nem originários e independentes, mas sim produtos da práxis social da humanidade.

Mas, requeria também conhecer a história na perspectiva que escrevem Marx e Engels (1986) e que na rede municipal (1997/2004) a análise das entrevistas aponta que significava entender os conhecimentos como construções humanas imbuídos de intencionalidades, não neutros, aleatórios e que interpretar compreender e situar os problemas coletados na realidade através da realização da pesquisa implicava saber problematizar com os educandos e com a comunidade no momento da entrevista e, saber problematizar implicava conhecer, conhecer a sua área ou sua disciplina, mas conhecer além desta, ou seja:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987a, p.67).

3.5 O TRABALHO COLETIVO E INTERDISCIPLINAR COMO NECESSIDADE DA PRÁTICA EDUCACIONAL

As entrevistas analisadas confirmam que naquele período 1997/2004, através da pesquisa-ação as educadoras buscavam nas falas da comunidade e dos educandos os problemas, os temas geradores, estas revelavam concepções de mundo e de realidade e que os entrevistados (educandos e/ou comunidade) não percebiam as contradições, pois segundo Frigotto: “a alienação e a exclusão marcam a vida no seu conjunto” (1995, p. 35), em muitos aspectos da vida cotidiana dos sujeitos impedindo-lhes analisar criticamente suas condições de vida.

E, ainda, que: “As ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes, a classe que é força material governante da sociedade é ao mesmo tempo sua força intelectual” (FRIGOTTO, 1995, p. 35 e 36). Mergulhar na lógica do objeto naquele período foi para as educadoras perceber suas contradições e a partir destas planejar e/ou replanejar a prática, organizar os recortes do conhecimento, os conteúdos escolares para desenvolver em sala de aula.

Era entender também que a produção do conhecimento não é alheia a essa realidade de conflitos e de antagonismos, mas que “é ela mesma parte e expressão dessa luta. É neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica em elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais” (FRIGOTTO, 1995, p. 36).

As análises dos temas geradores, segundo as educadoras eram realizadas dentro dos limites humanos de cada ser e, para extrapolar esses limites na rede municipal (1997/2004) a análise da pesquisa, da coleta de falas, da definição dos conteúdos passou a ser realizada de forma coletiva.

O trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a totalidade do conhecimento tornaram-se imprescindíveis na prática, constituindo-se em necessidade dos educadores para materializar a organização dos conteúdos escolares a partir da pesquisa, pois as falas selecionadas que apresentavam limites explicativos em relação aos problemas vivenciados, tornadas temas geradores exigiam esse olhar dialético e interdisciplinar da realidade social o que pressupunha não a ausência das

especificidades das disciplinas, mas a contribuição destas na análise de cada fala, de cada tema gerador para construir as relações do conhecimento na perspectiva da totalidade do conhecimento que aquele tema gerador exigia. Essa necessidade requeria um trabalho coletivo dos educadores e interdisciplinar, como afirma Frigotto:

A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. **O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado.** Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, **se o processo do conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isso não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem.** E, neste sentido, **mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável** (1995, p. 27, grifos nossos).

A pesquisa-ação realizada pelas entrevistadas visava trazer para o campo do conhecimento escolar as *situações limites* da comunidade e dos educandos em relação à compreensão desta realidade. Pois de acordo com Kosik (1976), a complexidade que são os fenômenos que povoam o cotidiano e também a atmosfera comum da vida humana, estes com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural constituindo-se o mundo de pseudoconcreticidade⁷⁸.

⁷⁸ Para o filósofo tcheco Karel Kosik (1926-2003), o mundo contemporâneo é o mundo da pseudoconcreticidade, lugar onde vigora um “claro-escuro de verdade e engano”. Nesse mundo, a práxis, enquanto atividade transformadora da natureza e criadora do mundo humano-social, foi convertida em mera atividade abstrata, calculadora, técnica, e desvinculada do trabalho como processo criativo. Essa ruptura assinala algo ainda mais

Ainda Kosik (1976) o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem, a superfície dos processos realmente essenciais, também o mundo do tráfico e da manipulação, da práxis dos homens fetichizada⁷⁹. O mundo das representações comuns produto da práxis fetichizada que constituem formas ideológicas de seu movimento. O mundo dos objetos fixados, estes que dão a impressão de serem condições naturais e não são reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. O mundo da pseudoconcreticidade onde o fenômeno ao mesmo tempo indica e esconde a essência, em que indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário, é que a essência não se dá imediatamente, ela é mediata ao fenômeno e, portanto se manifesta em algo diferente daquilo que é revelando seu movimento e demonstrando que a essência não é inerte nem passiva. Compreender os temas geradores considerando os aspectos que Kosik apresenta exigia dos educadores muito empenho e muita perspicácia na análise das falas além da necessidade do OUTRO, na análise, na problematização e organização dos conhecimentos para sala de aula.

O mundo dos fenômenos não é algo independente e absoluto, é que esses se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência, pois o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade que pertence a uma ordem diversa da do fenômeno. Entender isso e organizar os conhecimentos era o desafio percorrido pelas professoras.

Desafio que implicava no trabalho coletivo e interdisciplinar para realizar uma análise nas relações de totalidade entre os fenômenos, os temas geradores e a essência, as condições deles existirem, pois: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em

significativo – a consciência e compreensão dos indivíduos acerca dos fenômenos, processos e relações que povoam a vida cotidiana ocorrem como representação, e não como um conhecimento conceitual, solidamente alicerçado no pensamento crítico (KOSIK *apud* LIMA, 2011).

⁷⁹ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, o termo fetiche significa Marx fala do “fetichismo da mercadoria” para designar o engano (ilusão) que se apodera dos homens quando se deixam fascinar por uma mercadoria de forma fantástica, desvinculando-a do trabalho humano. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes – 2008.

si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 16). As educadoras buscavam compreender e situar os problemas que se apresentavam nas falas⁸⁰ e tornavam-se temas geradores captados através da pesquisa-ação. Temas situados no plano histórico e, coletivamente, interdisciplinarmente explicitadas às relações implicadas naquele problema, que de acordo com Frigotto:

Nenhum sujeito individual da conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social [...] por este ângulo, percebemos que o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor, não toda realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais (1995, p. 32).

O trabalho coletivo e interdisciplinar passou a ser para elas naquele período uma necessidade, um compromisso com o Projeto de educação popular⁸¹ já que essa caracterizava-se como princípio do trabalho educacional, um compromisso com as classes sociais mais necessitadas, um compromisso com um conhecimento que problematizasse e auxiliasse na conscientização dos sujeitos. Desafios vivenciados na prática pelos educadores como salienta Alamanda:

E eu me lembro de que eu estava com a idade dos 8 anos (3º ano do 1º Ciclo) tinha três turmas dessa idade, formamos um coletivo e, nenhuma de nós ficava na sua sala de aula, nenhum era referência, todos eram referências para as três turmas. Eu descobri que podia fazer as coisas melhores, e que eu tinha que aprender muita coisa. E aí foi um momento de estudar juntos, brigarmos juntos, mas no coletivo de professores, da escola – eu já conseguia desenvolver melhor

⁸⁰ Anexo E exemplifica as falas coletadas através da realização da pesquisa.

⁸¹ Apresentado no capítulo I.

a proposta e conseguia perceber uma mudança profunda em relação ao meu fazer e em relação aos alunos. Embora no início com medo participei dela, porque eu vi que era a melhor que eu já tinha vivido, como pessoa, profissional, mãe.

Isso não significava a ausência de conflitos, de dúvidas, de incertezas, de inseguranças, mas, como um coletivo orgânico, dialético, comprometido com um conhecimento que Freire (1987a) define como verdadeiro, pois o conhecimento verdadeiro era fundamental e contribuía com os educadores e educandos para entenderem toda a natureza contraditória e processual da realidade e ao compreenderem isso também compreendiam que “mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2000, p. 55).

Trabalhar os conhecimentos de forma a desmistificar os problemas apresentados (temas geradores), captados na realização da pesquisa-ação necessitava do trabalho interdisciplinar, porque requeria entender os problemas no seu caráter histórico, na complexidade que é a realidade, exigia uma ação, elaboração e construção ativa do conhecimento e situá-lo, problematizá-lo, estabelecer relações com os demais colegas educadores e também com cada área do conhecimento uma vez que os problemas estudados nada mais eram do que a própria práxis humana. Em relação a isso, Frigotto afirma que:

Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura, percebemos que mediata ou imediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado (1995, p. 32 – 33).

Destaca-se assim a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar, pois fazer educação nesse contexto das mediações histórico-sociais pressupunha o que Severino define como atribuição da educação, ou seja, que a educação:

[...] deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; do universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais (1995, p. 167).

A análise das entrevistas confirma que era no trabalho coletivo que a intencionalidade do fazer ganhava materialidade. Intencionalidade que significava o compromisso das educadoras com um conhecimento significativo, pois buscava ser desvelador, relacional, crítico e resultado da construção humana, o que significava dizer que sempre é parcial, porém tem um compromisso com um projeto universalizado e humanizado de sociedade. Para Kosik (1976), nessa perspectiva de conhecimento há um caminho a ser percorrido, ou seja, que o ponto de partida, que na rede municipal de Chapecó de 1997/2004 era a realidade dos educandos trazida para sala de aula através da pesquisa-ação.

O que permite-me afirmar que na rede municipal os problemas, (os temas geradores) vivenciados na realidade pelos educandos e explicados no nível do senso comum eram sempre os balizadores de todo o conhecimento trabalhado num movimento em espiral que levava a resultados que antes não eram conhecidos no ponto de partida. A professora Gardênia afirma:

O tema gerador é para o outro um senso comum, ele vivencia aquele problema e ele fica naquele problema. Então a função da escola é problematizar através do conhecimento e NÃO⁸² do senso comum e NÃO da visão de mundo simplesmente do

⁸² Em maiúsculo pela ênfase na fala da professora.

professor SOBRE aquela comunidade, sobre aquele problema. NÃO, a escola tem que realmente construir o conhecimento, levar aquela pessoa a perceber que aquilo é um problema e encaminhar soluções para aquele problema. Porque não tem sentido você perceber que é um problema e não ir para a ação, porque essa é a função do conhecimento, é mudar aquela situação, é mudar aquele problema e aí assim, muitas vezes a gente mobilizava a comunidade ou a comunidade se mobilizava. Pelos conhecimentos adquiridos na escola, mobilizava ia atrás, para procurar solução da problemática. Porque o tema gerador só pode ser tema gerador se ele for problema e, isso só vai deixar de ser tema gerador na verdade, se ele superar aquela visão em relação ao problema, ou superar o problema mesmo.

Ou seja, os educandos através do conhecimento, análise e problematização do vivido iam superando aquela visão caótica, fragmentada e imediata da realidade, construindo conceitos ou as abstratas determinações conceituais que ao retornar ao ponto de partida, antes incompreendido pela percepção imediata agora entendida, como um todo ricamente articulado e compreendido. Que pode-se afirmar que percorrer e compreender esse caminho coincide com a compreensão da realidade. Para Kosik:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *detour* (1976, p. 36).

O *detour*⁸³, na concepção do conhecimento das educadoras era partir da realidade dos educandos possibilitando a esses serem mais interativos, mais críticos, mais participativos e, conseqüentemente, mais ativos, o que caracterizava-se em desafios maiores tanto para os educandos como para elas, porque para ambos aludia compreender o conhecimento e relacioná-lo com a realidade na perspectiva da totalidade, ou seja: “[...] totalidade que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas” (KOSIK, 1976, p. 41). Requeria mergulhar na lógica do objeto (tema gerador) para esgotá-lo epistemologicamente. Conseqüentemente, um conhecimento que forjava em cada ação, em cada pesquisa, em cada momento de formação permanente, na análise das falas e definição dos temas geradores, na organização dos conteúdos, um sujeito coletivo.

Esse sujeito coletivo de acordo com Severino (1995) constitui-se efetivamente quando a intencionalidade é incorporada por todos e guia a ação destes por ter sido estabelecida em função do projeto universal de sociedade.

A interdisciplinaridade tornava-se uma exigência do saber que, por sua complexidade, só podia exercer-se interdisciplinarmente e, por isso, ser interdisciplinar no entendimento das entrevistadas naquele período era uma exigência intrínseca do saber organizado a partir dos temas geradores e, esses, por seu turno de trabalho⁸⁴, eram a materialização de fatos ou conjunto de fatos da realidade, concebida como uma totalidade concreta, um todo estruturado. A professora Íris ilustra em sua fala aspectos dessa interdisciplinaridade:

Se o tema gerador fosse, por exemplo, o desemprego, ou o medo, de perder o emprego, aí, voltava para a escola fazíamos esse estudo, se o tema fosse esse, a gente buscava os conteúdos para explicar o porquê do desemprego, o que provoca essa

⁸³ Para Kosik, fazer um *detour* é fazer um desvio – ele indica – no esforço de descobrir a verdade que, por ser histórica, é também provisória. ALVES (2012).

⁸⁴ A estrutura dos coletivos foi apresentada no capítulo 1.

situação, no que esse problema está relacionado com a forma da sociedade estar organizada, que conhecimentos precisavam para compreender isso. Ela é uma proposta interdisciplinar. Uma área ajuda a outra a esclarecer muitas coisas, consegue contribuir uma com a outra, mas sozinha não consegue fazer a caminhada, todo o tramite do conhecimento. Porque, a gente tem uma parte do conhecimento. A gente não tem conhecimento das outras áreas, então vai ficar uma coisa fragmentada. Com certeza ficam lacunas. É interdisciplinar mesmo.

Partir dos temas geradores era um verdadeiro exercício do método de investigação que Kosik (1976), baseado em Marx, apresenta: a) uma minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; b) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; e c) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Ou seja, era a complexidade do trabalho, da análise da realidade apresentada em temas geradores, da seleção dos conteúdos que fizeram a interdisciplinaridade naquele período se tornar uma exigência.

A interdisciplinaridade era uma exigência à medida que compreendiam a realidade como uma totalidade concreta e nessa, em cada fato ou problema captado através da pesquisa-ação e transformado nos temas geradores a serem “desmistificados” pelo conhecimento, requeriam perceber as estruturas, as relações desses problemas como partes estruturais do todo. Ou seja, analisar e problematizar os temas geradores também na perspectiva da totalidade, o que requeria o trabalho coletivo e interdisciplinar, pois as áreas específicas, as especializações têm essa contribuição de analisar e entender que os campos do saber têm uma unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real.

Para Severino (1995, p. 172), “a pratica interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos”. Para dar conta de compreender a realidade que é dialética, que apresenta relações estruturais entre os mais

variados campos do real, em que: “todas as regiões da realidade objetiva são sistemas, isto é, conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca” (KOSIK, 1976, p. 46).

Para construírem-se em sujeitos coletivos desenvolver a prática interdisciplinar e entender a realidade como totalidade, as educadoras afirmam que conjuntamente estudavam, pesquisavam, preparam aulas, socializam práticas de sala de aula, interagem uns com os outros, acolhiam ideias, sugestões, desenvolviam problematizações em relação a análise dos temas geradores, dos conhecimentos organizados. Assim construíam uma cumplicidade de grupo, um compromisso conjunto, não mais somente de cada disciplina ou unidade curricular isoladamente, pois o estudo das partes e dos processos isolados não é suficiente, necessita da compreensão das relações, das interações dinâmicas. Também não descuidando das especificidades de cada uma, já que os enfoques dos problemas a serem compreendidos abrangiam vários ângulos que as disciplinas davam conta de ajudar a perceber, trabalhar e problematizar esses diferentes ângulos que um objeto e/ou problema (tema gerador) exige para entendê-lo e/ou superá-lo.

A interdisciplinaridade que as educadoras vivenciaram, ao contrário do que problematiza Severino (1995) não se dava por justaposição e sim por convergência e integração que o objeto de estudo problema (tema gerador) exigia para entendê-lo em sua totalidade. Isso pressupunha que as intencionalidades dos educadores materializava-se num projeto educacional.

As entrevistas confirmam que cada professora explicitava suas visões de mundo, as visões das áreas do conhecimento, as expectativas, as explicações para os problemas (temas geradores), sendo estes, como afirma também Severino, as condições do campo magnético onde as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, encontravam sua articulação e convergência em torno de um sentido norteador que vinha a ser o compromisso em desmistificar aquele tema gerador pelo conhecimento, pelo saber, e, como sujeitos coletivos incorporavam a intencionalidade que guiava a ação dos educadores, sendo esta estabelecida em função de um projeto humanizado de sociedade.

Ou seja, a realidade como uma totalidade concreta, um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato, um problema, ou um conjunto de fatos, de problemas, podem ser

compreendidos racionalmente, logo, os temas geradores tornados pelos educadores objeto de estudo, não eram questões pontuais, isoladas, e, sim, problemas que ao irem sendo analisados coletivamente desnudavam as redes de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que os cria, e que afetam a vida dos educandos e da comunidade.

Entender o tema gerador como a manifestação de que: “[...] todas as regiões da realidade objetiva são sistemas, isto é, conjunto de elementos que exercem entre si uma influência recíproca” (KOSIK, 1976, p. 46). Ou seja, entender que ao mesmo tempo essa multiplicidade na manifestação do mundo que se expressa na nossa experiência é uma riqueza e um desafio.

Que compreendê-lo, explicitá-lo, problematizá-lo, mesmo não sendo possível dar conta de relacioná-lo com a totalidade do conhecimento produzido, já que nunca é possível, sempre são realizadas escolhas, para entendê-los e explicá-los era necessário que fosse significativo, que os educandos além de se apropriarem destes também conseguissem relacioná-los com suas vidas, suas realidades de forma crítica e interativa.

No trabalho coletivo, com o compromisso de projeto explicitado anteriormente, as intencionalidades aclaradas, percebe-se, na análise dos dados, que melhorava bastante a relação e interpretação da totalidade, ou seja, do todo que se estrutura dialeticamente e, por isso, permite compreender os problemas racionalmente.

Isso trazia para as várias áreas do conhecimento o desafio de, ao partirem do mesmo objeto de análise, o problema (tema gerador), que em outras palavras podemos dizer da práxis dos educandos apreendida pela pesquisa-ação, estabelecer as análises e relações necessárias para compreender e situar racionalmente aquele problema.

Portanto, significava que os educadores não precisavam saber de todas as áreas do conhecimento, de todas as especificidades e de todos os conteúdos necessários para situar, compreender e explicar aquele problema, pois, era na relação entre os pares, nos momentos de análise e problematização das falas, (momento de construção da rede temática), no trabalho coletivo que se constituía a visão de totalidade daquele problema. Por isso, é ilustrativo o que Severino propõe em relação à totalidade quando define que: “Tanto quanto o agir,

também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade” (1995, p. 172).

E, ainda, quando complementa dizendo que buscar essa unidade é a “garantia da significação especificamente humana do mundo que os homens inauguram” (SEVERINO, 1995, p. 173). E Silva (2004) vai reafirmar que: “Para analisar e debater a interdisciplinaridade na prática pedagógica crítica, é imprescindível perceber os conflitos, tensões e intenções presentes” (p.7).

Essa prática possível de ser exercitada com o sujeito coletivo por estarem implicados no compromisso, na intencionalidade comum, que Freire (1998) diz ser necessário no processo de ensino e aprendizagem, possibilitar que a curiosidade ingênua, através da reflexão sobre a prática, vá tornando-se crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem se caracterizado como uma arena permanente de conflitos, especialmente nas questões relacionadas ao currículo. Portanto, ao estudá-la, considerar esse pressuposto é importante. Nesse viés, a educação é um processo permanente de construção, frente aos desafios do cotidiano, visa superar limites, dificuldades e adotar uma postura aberta para a mudança, aspectos estes, encontrados na experiência aqui estudada.

A presente pesquisa objetivou compreender como a pesquisa-ação, enquanto estratégia pedagógica na definição e organização dos conteúdos escolares contribuiu para a ressignificação das práticas docentes. A curiosidade epistemológica e o sentimento de fazer parte coordenando o departamento de educação de jovens e adultos, assessorando escolas, desenvolvendo formação permanente às coordenações pedagógicas e aos educadores, também assessorando outras administrações como: Belém do Pará (PA), Porto Alegre (RS), Dourados (MS) e Anchieta (SC), motivaram-me à produção desta. Ao produzi-la identifiquei-me com Chauí (1996) que a memória é a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi. É a garantia da própria identidade. A memória é tudo o que foi gravado com um sentimento (de fazer parte), ou, com um significado para o sujeito e para os outros.

Por meio de pesquisa realizada com educadoras da rede municipal de educação de Chapecó busquei identificar o que representou a elas deixar de trabalhar os conhecimentos de sala de aula a partir do livro didático e dos conteúdos já pré-definidos e assumir a pesquisa-ação como estratégia pedagógica na organização e seleção dos conteúdos, quais foram às mudanças ocorridas para a prática docente. E, ainda, diagnosticar, via pesquisa, os avanços, mas também os limites e as dificuldades, permitindo rever práticas e encaminhamentos, para no futuro, avançar na implementação desses processos buscando melhorar e quando possível superar práticas cotidianas nas escolas como a da Cena a seguir.

Cena: sala dos professores, horário do intervalo. Entra o professor de matemática da 7ª série e diz: esses alunos não sabem nada, vieram sem base nenhuma da 6ª série. Na sala

está à professora da mesma matéria da 6ª série e ela diz: isso não é nada; precisa ver como eles vieram da quinta! No ato, rebate o professor da quinta série: Vocês não sabem como é que eles chegaram da 4ª. Tive que fazer uma revisão de tudo o que deveriam ter aprendido antes: e assim vai, quase recorrendo à regressão intrauterina para que as responsabilidades sejam localizadas! Muitas pessoas talvez achem que em Educação atingimos o “crime perfeito”: só há vítimas não há autores. (CORTELA, 2003, p. 142).

O que trata Cortela remete-me como educadora a concordar que na educação apesar da “dança de palavras e de sentidos de palavras” (STRECK, 2006, p. 4), convivemos com problemas que estão no cerne da educação, na concepção curricular, no paradigma didático, na definição do que é conteúdo escolar e qual a função destes frente à vida e a realidade dos educandos, do compromisso ético dos educadores com a aprendizagem dos educandos e com a construção de valores que potencializem a humanização.

Constatai que há traços de comunicação na atualidade com aquele período (1997/2004). Que permanece a necessidade de redesenhar o cenário no qual desenvolvemos nosso trabalho pedagógico e que a indignação e a esperança de que há coisas erradas neste mundo ora se alteram ora se misturam. “Algumas delas são velhas, outras são novas, ainda outras são simplesmente velhas com cara nova” (STRECK, 2006, p. 31), desafio de ontem e de hoje também.

Pode-se afirmar que o movimento de reorientação curricular crítica, popular e transformadora na perspectiva freireana, implementado no município de Chapecó, no período de 1997/2004, proporcionou aos educadores abertura para pensar criticamente seu fazer e desafiar-se a mudar como pessoas e conseqüentemente mudar também cenas que eram corriqueiras nas escolas como a apresentada anteriormente. Buscaram construir um processo permanente de ação, reflexão e uma nova ação, assumindo como responsabilidade coletiva os desafios apresentados nas escolas e especialmente na questão do processo de ensino aprendizagem dos educandos.

O impacto na vida e na prática das educadoras entrevistadas foi imenso sendo que o tempo todo na análise das entrevistas fui me deparando com a relação que faziam ao que era antes da reorientação curricular crítica popular e

emancipatória e o que foi depois, como salienta a professora Íris: “porque antes a gente recebia a criança e a gente partia do que a gente já tinha escrito, do que a gente já tinha planejado”. Partir da realidade dos educandos foi o grande mote da mudança curricular utilizando a pesquisa ação, como estratégia pedagógica na definição e organização dos conhecimentos escolares.

A realização da pesquisa não se resumia apenas a um ato de conhecer melhor a realidade, mas sim um compromisso que subordina os “conteúdos oficiais” aos projetos políticos dos entrevistados, às suas culturas e histórias para poder agir. Não basta optar pela pesquisa-ação como estratégia pedagógica na definição dos conteúdos, é necessário conciliar com um projeto de educação popular que remete o conhecimento ao compromisso social com os mais excluídos, características vivenciadas em nível de rede municipal de acordo com as entrevistadas.

A opção em ser uma educação popular é porque nesta os conteúdos estabelecem um compromisso com os sujeitos reais, concretos, situados no tempo e espaço marcados pelo processo histórico de desigualdade, da negação de direitos, de projetos desumanizadores, que explicitam a realidade como materialização de uma totalidade desigual e concentradora e não uma fatalidade. Assumiram esse compromisso com o conhecimento e isso foi proporcionando impacto na autoestima dos educadores e também dos educandos “as crianças eram muito mais, muito mais felizes em todos os sentidos” (fala da professora Gardênia).

Aprenderam a trabalhar os conteúdos de forma relacional tendo os problemas vivenciados pelos educandos e pela comunidade que se apresentam em nível de senso comum necessitando situá-los e compreendê-los na relação com os conhecimentos sistematizados possibilitando o aumento da consciência crítica e da capacidade de iniciativas transformadoras visando desmistificar tais situações. Aprenderam também a constituírem-se como sujeitos coletivos que procuram exercitar a solidariedade, o compromisso com o OUTRO e com a justiça social.

Nenhuma palavra traduz melhor o processo de reorientação curricular crítica, popular e emancipatória da rede

pública municipal de Chapecó no período de 1997/2004 do que a fala da professora Érica:

A proposta veio ao encontro daquilo que estudei na pós-graduação, a gente trabalhou muito a questão da modelagem matemática e, eu não tinha muita clareza, só no momento que iniciamos aquele trabalho com a rede temática e a pesquisa, eu disse: "Pronto! eu já sei agora o que é modelagem matemática. É partir dos problemas da realidade e, vou trabalhar tudo o que a matemática pode fornecer para o ser humano ir pensando, tenha atenção na vida, que ele cresça que ele construa que faça e que ajude na vivência dele. Para mostrar que literalmente ele pode se apropriar desse conhecimento matemático em qualquer ramo que vai exercer na vida.

Os conteúdos escolares passaram a ter a função social de tornar-se uma forma de leitura de mundo não dissociando conhecimento escolar e cidadania. Ou seja, conteúdo escolar era tanto a realidade local dos educandos trazida para a sala de aula através da realização da pesquisa-ação e estudada, relacionada, compreendida, como aspectos de uma totalidade e de um contexto sócio histórico de construção ampla, e também o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido a partir do diálogo entre os diferentes saberes e os diferentes sujeitos, explicitando o que remete um projeto de educação popular, o compromisso com os educandos, com a rigorosidade epistemológica no ensinar e a responsabilidade escolar com a aprendizagem.

O estudo aponta que o que as educadoras mais aprenderam, também mais sofreram para aprender, foi deixar de receber tudo pronto e aprender a pesquisar para a partir desta organizar os conteúdos, também planejar e estudar conjuntamente. Mudaram a relação com os educandos, entre elas e com a comunidade e sentiam-se mais próximas com esses setores, estabeleceram relações mais abertas que permitiram questionar mais, pensar mais sobre o que e como trabalhar com os educandos.

O planejamento das aulas, a seleção dos conteúdos, deixou de ser uma formalidade de apenas cumprir as exigências e tornou-se o exercício da práxis, de pesquisar, pensar, problematizar e teorizar sobre seu fazer. Passaram a organizar as aulas e todas as ações educativas escolares, considerando os aspectos do que fazer? Como fazer e porque fazer? Entenderam que não há neutralidade no processo educacional e que quando isto está explícito como na experiência estudada, proporciona condições de todos se posicionarem uns contra, outros a favor e ainda outros mantendo certa indiferença como foi na rede pública de educação de Chapecó naquele período.

O fazer dos educadores passou a ser balizado por um compromisso coletivo do grupo de educadores, com um projeto de escola pensado e construído coletivamente e voltado à cidadania crítica, a autonomia intelectual e a inserção social tanto dos educandos como dos educadores, aspectos que requeria ter presente em cada pesquisa analisada, em cada aula preparada, em cada recorte do conhecimento selecionado, de que a sociedade burguesa contemporânea mantém os antagonismos sociais, que cada momento na formação histórica é acompanhado por um processo político.

A expressão que melhor traduz o compromisso das educadoras com o processo ensino-aprendizagem encontra-se no dizer da professora Íris:

Eu acho que a gente lidava também com o desenvolvimento de outras habilidades dos educandos, de serem competentes [...] além de saber os conteúdos a gente se preocupava que ele tinha que produzir, saber escrever, saber interpretar, saber relacionar, saber avaliar, saber criticar, eu acho que isso é mais interessante do que o próprio conteúdo. Porque, quem disse que este ou aquele conteúdo é o mais importante ou menos importante? Alguém seleciona! Você nunca vai passar todo conhecimento, nem com currículo a priori nem a partir da pesquisa [...]. Então é feito uma seleção e essa seleção é alguém que escolhe dentro daquilo que ele acredita ser o mais importante. Nessa proposta a seleção era

feita a partir da pesquisa, da coleta de falas e dos temas geradores [...] o que mudava nesse período [...] a seleção era feita por nós professoras! Mas não fazíamos por vontade nossa, fazíamos a partir do que a pesquisa apontava como tema gerador.

Na sala de aula, dizem terem se dado conta que através dos conhecimentos trabalhados, das relações estabelecidas com os educandos com a realidade e com os conteúdos, podem contribuir para diminuir os danos à vida humana e passar a primar por conhecimentos e relações que ajudem desenvolver senso-crítico nos educandos e compreenderem-se e também compreender melhor o mundo para agir no sentido de transformá-lo.

A relação com os conteúdos muda quando parte-se da realidade dos estudantes, tornam-se mais curiosos, mais participativos, mais interessados, compreendem melhor os conteúdos, envolvem-se mais nas aulas. A pesquisa traz para sala de aula problemas deles ou próximos a eles, os temas geradores, isso desperta o envolvimento, sabem opinar sobre aquele assunto e juntamente com estratégias didáticas e metodológicas planejadas pelos educadores redimensiona todo processo de ensino-aprendizagem e torna as aulas mais participativas, ou como dizem as entrevistadas, com mais vida.

A sala de aula torna-se o espaço da ação e reflexão, da denúncia e do anúncio, das relações dialógicas, entre realidade, acervo científico e sujeitos mediadores (estudantes e professores) com diferentes papéis e responsabilidades. Nesse exercício educadores e educandos conhecem suas próprias realidades, participam da produção do conhecimento trabalhado em sala de aula e tomam posse dele. Escrevem suas histórias e reescrevem a História através das suas histórias. Os pesquisadores e os pesquisados são sujeitos da mesma ação, do mesmo trabalho comum, ainda que em situações e tarefas diferentes.

Pesquisar traz os problemas da comunidade para a sala de aula e as aulas levam os estudantes a intervir na relação com a comunidade, entre vizinhos. Uma das entrevistadas relatou experiências de alguns vizinhos que não se falavam não se relacionavam nem os adultos, nem os filhos. Ao realizarem a

pesquisa-ação veio para escola como tema gerador essa problemática do relacionamento que foi amplamente trabalhado, problematizado, compreendido e os educandos passaram a se relacionar, através deles também os pais voltaram a se relacionar, mudaram seus comportamentos e voltaram a cultivar as amizades e a boa convivência, a praticar a solidariedade.

Nos aspectos metodológicos compreenderam que a apreensão dos conhecimentos acontece de forma coletiva a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local pelos educandos e pela comunidade. E, por conseguinte, o fazer pedagógico delas passa a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

A proposta de reorientação curricular não agradava a todos. Tinha muita resistência inclusive na sociedade. Porque fazia os sujeitos pensar através da educação e isso era perigoso, pois começam a questionar as diferentes situações e condições de vida na sociedade e na própria escola. Passam a exigir relações mais democráticas, mais abertas e transparentes. Pequenas ações do dia a dia e também na sala de aula passam a ser questionadas, questões de gênero, submissão, desigualdade, fazendo com que os educandos ajam de forma diferente entre eles. Estes mudaram o comportamento, a ação, tornaram-se mais críticos, mais participativos, agiam com outros valores, eram mais amigos, mais solidários, por exemplo, as mudanças mencionadas pela professora Gardênia, nas páginas 73 e 74 deste estudo, onde os educandos tornaram-se menos consumistas em função das aulas desenvolvidas.

O processo de ensino torna-se uma práxis intencional que através do diálogo, da mediação pedagógica, trabalha-se das situações contraditórias vivenciadas pelos educandos e com o auxílio do acervo científico torna explícitas as razões destas. A intencionalidade no fazer educacional pressupõe um “ser social” que não é uma categoria abstrata e sim se refere a um conjunto de relações, acontecimentos que se entrelaçam para compor a complexa trama que os seres humanos tecem e tecem a si próprios que simultaneamente constrói a rede para as gerações futuras.

A democratização da escola também foi um aspecto forte identificado neste estudo. Ao realizar a pesquisa-ação para identificar os temas geradores e organizar os conteúdos

escolares aproximou mais a comunidade da escola e vice-versa. Os educadores tornaram-se mais abertos, mais sensíveis e passaram a acolher e ouvir o OUTRO, conhecendo sua realidade, suas visões de mundo e não “despejando” conteúdos sem ter esses aspectos presentes. Para a comunidade desconstruiu a visão de que os “sábios” são somente os professores e, conjuntamente construíram uma relação de compromisso com a aprendizagem, com a democracia e de ação.

A democratização das escolas proporcionou serem espaços abertos e lugar da participação coletiva de toda comunidade escolar não só nos aspectos referentes a promoções e verbas, mas sim como lugar da construção de conhecimentos que partiam do senso comum dos educandos e da comunidade, mas ultrapassavam os mesmos e estes se tornavam instrumentos de luta dos educandos e da comunidade.

O trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a totalidade do conhecimento tornaram-se imprescindíveis na prática. Constituíram-se em necessidade dos educadores para materializar a organização dos conteúdos escolares a partir da pesquisa, pois as falas selecionadas que apresentavam limites explicativos em relação aos problemas vivenciados, tornadas temas geradoras exigiam esse olhar dialético e interdisciplinar da realidade social contando com as especificidades das disciplinas, mas indo além, construindo relações de totalidade na perspectiva do conhecimento conforme necessidade de cada tema gerador.

Construíram outra lógica de escola e de relação com o conhecimento escolar. Uma construção coletiva do conhecimento “tecido” como uma colcha de retalhos, onde cada aluno entrevistado, cada pai, mãe, liderança de comunidade tinha contribuições a serem costurados. Que entre colegas educadores alinhavavam os “pedaços” para completar a costura e assim iam tecendo um conhecimento com significado social para aqueles sujeitos. Iam gestando um poder coletivo destes envolvidos. Poder que não estava mais fora dos coletivos e sim dentro e em cada sujeito envolvido no trabalho.

As educadoras assumiram-se como investigadoras, ou pesquisadoras, na concepção que propõe Gadotti (2006) que o professor pesquisador precisa ser um professor reflexivo, mas que dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir

sentido em cada ato da vida cotidiana. O que pressupõe que ela deve ser crítica. O saber profissional dos educadores é feito de experiências, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, ou seja, uma totalidade e não a redução às competências técnico-profissionais.

Superaram a dicotomia entre os que pensavam o conhecimento e os que executavam as atividades escolares. Conjuntamente com os demais profissionais das escolas, vivenciaram na prática a construção curricular em processo, sentiram-se desafiadas e através do processo de formação permanente foram ampliando e superando seus limites em relação à leitura de mundo. Afirmam terem se tornado mais comprometidas, solidárias, fortalecendo dimensões de suas vidas que vão para além da escola, como mulher, mãe, colegas e cidadãs.

A proposta de reorientação curricular popular crítica e emancipatória em Chapecó também foi um período de tensões e conflitos explicitados em cada escola. Dos educadores que concordaram e apoiaram, dos que foram contra e dos que se mantiveram “neutros”. Que apesar dos avanços apresentados ao longo do estudo também teve limites nos aspectos pedagógicos, na realização da pesquisa-ação e na definição dos conteúdos. Educadores que não assumiram o currículo em processo e buscaram “enquadrar” os conteúdos de suas disciplinas nos temas geradores, encaixá-los na rede temática, não superaram a lógica da escola tradicional, não construíram o conhecimento a partir da pesquisa-ação e mantiveram o rol de conteúdos das disciplinas, usando “temas geradores” como pretextos para justificar os mesmos.

A fala da professora Íris traz elementos que ajudam a compreender essa contradição na rede municipal daquele período:

Depois que passou essa proposta, que não teve mais essa proposta na rede municipal, as colegas vinham e diziam vocês faziam a pesquisa? Nós não. Nós ficávamos nas casas de conhecidos, mas nós não íamos para a pesquisa de fato.

Ou seja, esta também foi uma proposta educacional que não correspondeu ao todo que se apresentava como intencionalidade. Ao contrário, conviveu-se com as contradições de um processo construído por seres humanos inseridos numa realidade concreta, a escola, que ora potencializa, ora limita o buscar, o mudar, por isso é sempre desafiador, incompleto entre a ânsia dos que querem fazer, experimentar, acertar e, compreender e tolerar os tempos de cada um. Concebo que o conflito e a problematização entre o que fizemos, vivenciamos e o que ainda poderia ter sido feito foi uma constante no processo de reflexão da prática educativa vivenciada.

Freire (1996) ao referir-se que a maior parte dos que trabalham em sala de aula sabem que a docência exige muito de nós. Que é uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em sala de aula seja a ponta de um iceberg teórico, pelas condições que enfrentam seu fazer sentem a necessidade de alguma coisa que funcione em classe, muito mais que uma aparente necessidade de teoria. Nesse sentido, apesar dos avanços apontados, outro limite percebido foi que mesmo tendo sido construídas as condições objetivas (tempo para estudo e planejamento), como já abordadas neste estudo, muitos educadores reduziam a reorientação curricular a um método, algo mais prático para ser copiado, seguido sem a relação dialética que o mesmo exige.

A fala da professora Íris ilustra essa situação:

Muitos professores achavam que realizar a pesquisa era um momento de botar o professor para baixo, ter que ir em busca das famílias e falar, levantar os problema e não coisas boas. [...] falavam que o nosso trabalho era dentro da sala de aula e não indo na comunidade e ficar falando dos problemas da comunidade. Que a gente ia para a comunidade para saber dos problemas e não das coisas boas. De fato, realmente a pesquisa acontecia com poucas pessoas.

Como desafio, vivenciaram uma experiência de reorientação curricular crítica, popular e emancipatória que caminhou na contramão do que até aquele momento havia se

hegemonizado nas práticas educacionais da rede pública municipal de educação e que permite neste estudo perceber o que Streck (2006, p. 37) diz que é na moldura que o capim se instala. Que na educação é importante tomar consciência das possibilidades que existem nesta margem e nas margens das margens. Conhecemos bem os limites, mas, que a vida é teimosa e insiste em se recriar. Qualquer fresta é suficiente para que apareça o verde de alguma plantinha. E que há muitas sementes plantadas neste chão. Mesmo não tendo mais apoio institucional as educadoras mencionam experiências em momentos isolados de rebeldia, onde individualmente ainda procuram politizar sua ação.

Rebeldia que teima em achar uma fresta, ora individual, ora coletiva, que no ano de 2013, culminou com uma greve geral dos servidores públicos municipal, denunciando as condições de trabalho hoje dos profissionais, o descaso com a qualidade dos serviços públicos oferecidos à população, o achatamento salarial entre outras reivindicações, apontando para o compromisso dos educadores com a construção de mais dignidade, de relações mais democráticas, mesmo que hoje não seja da maioria, está ali, teimando em ocupar as frestas.

Que mesmo não partindo mais da pesquisa-ação para definir os conteúdos escolares, já que atualmente a rede municipal de educação de Chapecó não está mais ancorada nesse paradigma curricular aqui estudado, permanece a preocupação e o compromisso das educadoras com os educandos e com sua aprendizagem em trabalhar com conhecimentos e estratégias que potencializem os aspectos cognitivos e vai além, para outras dimensões axiológicas, dos valores humanitários, da leitura de mundo, de sentirem-se parte, pertencentes, um conhecimento que busca auxiliar os educandos a pertencerem ao seu tempo. Elas mantêm estratégias didáticas que contemplem a realidade dos mesmos e a aprendizagem de todos contemplando os diferentes ritmos de aprendizagens cognitivas. Estão atentas às dificuldades de aprendizagem provocadas por diferentes fatores, seja do campo social, emocional, do conhecimento, ou de outra natureza.

Essa experiência em suas vidas fez sacudir e problematizar as certezas, aclarar dúvidas, entender à luz das contribuições teóricas, da análise crítica, a necessidade do exercício coletivo e interdisciplinar como práxis pedagógica. Esse

aprendizado tem levado às educadoras a vivenciarem, hoje, também incertezas, dúvidas e até frustrações, porque tiveram que desaprender a organizar suas aulas a partir dos temas geradores, voltaram ao trabalho individualizado e sofrem para se desconstruírem como sujeito coletivo e interdisciplinar que organizava a ação a partir de um Projeto acordado conjuntamente.

As educadoras afirmam terem insistido, teimado, lutado, mas, que é difícil estar sempre, o tempo todo e, em todos os encaminhamentos problematizando as políticas educacionais implementadas nas escolas atualmente, pois, acabaram sendo “marcadas” como as “do contra”, que ficou uma relação chata, cansativa e aos poucos foram se fechando e sofrendo sozinhas por ter que desaprender a ser sujeito coletivo e voltar para a prática individualizada, fragmentada, com conteúdos pré-definidos sem a realização da pesquisa-ação.

A professora Alamanda durante a entrevista demonstrou seu desapontamento como educadora atualmente traduzido na sua fala:

Hoje é currículo mínimo pré-estabelecido [...]. De primeira a nona série já está definido o conteúdo ((choro)). É difícil para quem vivenciou aquela experiência de partir da coleta de falas de fazer a pesquisa juntos aos educandos e à comunidade para daí definir os conteúdos a serem trabalhados. É difícil hoje não vivenciar isso mais como trabalho escolar. É difícil porque hoje vem pronto e não tem o mesmo significado [...] cada um no seu quadrado [...] É uma sensação horrível, porque você se sente sozinho, impotente, desmotivado.

Manter o compromisso com a aprendizagem dos educandos e não qualquer aprendizagem, mas crítica, consciente, que constrói a cidadania, que proporciona elementos de ação na realidade requer partir da realidade dos educandos para proporcionar a relação entre prática, teoria e prática, sendo a pesquisa-ação o instrumento metodológico que traz essa realidade para a sala de aula. Esta proporciona além de conhecer os problemas dos educandos, organizar os conteúdos

buscando problematizar, compreender e relacionar essa realidade numa relação de totalidade desafia os educadores no sentido de estarem sempre refletindo sobre seu fazer. E ainda, possibilita ser sujeito coletivo, com compromisso social, político e cultural em favor da humanização. Proporciona e constrói a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo. Aspectos que proporcionam a vivência da práxis educacional como educadores.

A pesquisa-ação ainda proporciona compreender que não há problema isolado, temas geradores que não tenham relações com outras situações problemas. E, que não façam parte de um todo organizado e estruturado dialeticamente seja da perspectiva de entendê-los e, ou, superá-los. Os conhecimentos trabalhados permitem tanto aos educandos como aos educadores construir uma percepção que permite perceberem-se e perceber a realidade, que permite objetivá-la e decifra-la identificando os limites que a realidade desigual e opressora lhes impõe, tornam explícitos os nexos lógicos entre os problemas vivenciados com a totalidade estruturada. E, ao descobrirem o limite que a realidade lhes impõe podem decidir criticamente, epistemologicamente suas ações como sujeitos.

Ao concluir este estudo penso que para uma continuidade nos trabalhos mesmo frente a divergências uma das saídas seria fortalecer ainda mais as relações escolares, a autonomia, a democracia, os coletivos de professores, a gestão democrática, através de formação mais específica proporcionando forjar lideranças que solidificassem mais esses aspectos. Outra sugestão é firmar parcerias com universidades que tenham o compromisso de potencializar esses aspectos, ou com pessoas, departamentos, assessorando e auxiliando os coletivos a refletirem e teorizarem suas práticas. Uma relação de mão dupla, que mesmo considerando muito importante ser uma política de governo, como na experiência aqui estudada, poderia ser uma alternativa para manter as frestas que teimosamente como o capim ainda quer nascer.

E ainda, posso afirmar que a partir da experiência aqui estudada é possível uma reorientação curricular crítica, popular e emancipatória como projeto de escola e de rede municipal de educação. É possível as escolas serem lugares da seriedade epistemológica e do compromisso com as populações mais vulneráveis assumindo um projeto coletivo, com intencionalidade

na ação, buscando a inserção crítica dos educandos e dos educadores.

Ainda que um novo estudo ou continuidade deste possa aprofundar aspectos importantes que aqui não foram objeto de aprofundamento como a democratização das escolas, dos fóruns representativos e deliberativos, o envolvimento e a participação da comunidade especialmente na organização e definição dos conteúdos escolares não se resumindo ao ato da realização da pesquisa-ação e a metodologia específica do trabalho de sala de aula entre outros, que o movimento de reorientação curricular popular, crítico e emancipador requer para compreendê-lo em todos seus aspectos.

Para finalizar, este estudo mostrou que o processo de ensino-aprendizagem escolar requer a radicalidade epistemológica, ética e política por ser perpassada por diferentes e antagônicos interesses que pulsam e conduzem a ações. Os conteúdos trabalhados, as metodologias de ensino em muitas situações definem caminhos conduzem a ações, organizam estruturas, vidas, enfim interferem de forma real na formação da consciência, de valores e da visão de mundo dos seres contribuindo para emancipá-los ou não.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. ***Aceleração da Aprendizagem***: de quem. Chapecó (SC): Argos, 2003.

_____. ***Freire e Vygotski um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural***. Chapecó: ARGOS, 2012.

AZAMBUJA, Isabel Spingolon. ***Currículo de educação popular para educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó-SC***. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis, SC, 2009.

BACHELARD, Gaston. ***Epistemologia. Trechos escolhidos***. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores S.A. 1983.

BAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. São Paulo, SP: Editora Hucitec 1992.

BARATA – MOURA, José. ***Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx***. Lisboa: Avante, 1997.

BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. (org.). ***A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações***. 2ª. ed. Florianópolis: ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIANCHETTI, L., MEKSENAS, P. (org.). ***A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa***. Campinas, SP: Papiurus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). ***Escritos de educação***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 39-64.

_____. ***A miséria do mundo***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 481-569.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARMINATI, Celso João; MEKSENAS, Paulo. *As ciências humanas e a produção social da pesquisa*. In BIANCHETTI, L., MEKSENAS, P. (org.). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska, Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática. 1996

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Pensar bem nos faz bem!**: 1. filosofia, religião, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Ferraz & Cortella, 2013.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: As ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. Colaboração Antônio F. G. da Silva. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DICKEL, Adriana. *Que sentido há em se falar em professor – pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate*. IN: GERALDI, Corintia M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. DE. A.(org.). **Cartografias do trabalho docente. Professor (a) – Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 4ª. ed. 2007. pág. 33 – 71.

DUSSEL, Enrique D. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 23ª. ed. 2010.

ELLIOTT, John. *Recolocando a pesquisa – ação em seu lugar original e próprio*. IN: GERALDI, Corintia M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. DE. A.(org.). **Cartografias do trabalho docente. Professor (a) – Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 4ª. ed. 2007. pág. 137 – 152.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição eletrônica: ed. Ridendo Castigat Moraes. www.jahr.org. 1999. Acessado em 28/07/2011.

FIORI, Ernani Maria. **Metafísica e história**; Textos escolhidos. Porto Alegre, L&PM, 1987, 320p. IN: DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação popular** 2ª. ed. São Paulo: Equipe Todos Irmãos Ltda., 1985a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987 a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

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

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 5ª. ed. São Paulo, SP: Ática, 1987b.

FREIRE, Paulo. (1981). Criando métodos de pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante** (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em:
http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2736/FP_F_PTPF_24_004.pdf. Acessado: 28/06/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. IN: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar – e – aprender com sentido*. IN: SCOCUGLIA, Afonso Celso. (org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Edições Afrontamentos, 2006.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 272p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A, 1986.

HASS, Mônica (org.). **Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo de poder local - 1945-1965**. Chapecó-SC: Argos, 2000.

_____. **O linchamento que muitos querem esquecer**. Chapecó: Argos, 2003.

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1981.

_____. **Marx vida e obra**. São Paulo: Cromosete Ltda. 1998.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983.

MARX e ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. 6ª. ed. São Paulo SP: Global Editora, 1986.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. (Feuerbach). 6ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica conceitos, métodos e práticas**. 2ª. ed. São Paulo, SP: Loyola. 2011.

MESSIAS, Maria Da Glória M. **Resgate da dimensão da cidadania social na formação de professores: Busca coletiva de reapropriação docente através do processo ensino aprendizagem da produção de saberes**. Guarapuava, PR: 1997. (Projeto apresentado a COPERTIDE, para concessão de Regime de Tempo Integral e Dedicção exclusiva) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto/ Portugal. Porto Editora, 2002.

_____. **O regresso dos professores**. 2011.

PACHECO, José Augusto. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica**. Florianópolis: PERSPECTIVA, v.18, n.33, jan/jun. 2000.

PAIM, Elison A. *Olhares sobre a constituição histórica da região oeste de Santa Catarina*. IN: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Ignacio. (org.). **Antes do oeste catarinense** arqueologia dos povos indígenas. Chapecó, SC: Argos, 2011. pág. 341 – 362.

PALUDO, Deise Imara Schilke. **Educação com participação popular em Chapecó – SC: a política educacional como possibilidade de transformação social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis, SC, 2009.

PAULA, João Antônio de. *A atualidade do programa do manifesto*. IN: FILHO, Daniel Aarão Reis. (org.). **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10^a. ed. São Paulo, SP: Cortez. 1997.

_____. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PLEKHANOV. **O papel do indivíduo na história**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

POLI, Jaci. **Caboclos: pioneirismo e marginalidade**. Cadernos do CEOM, Chapecó, FUNDESTE, v. 2, n. 3, p. 3-34, out. 1987.

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas: processo de mobilização nos movimentos sociais do oeste catarinense**. Chapecó: Grifos, 1998.

PONTUAL, P. **Metodologia, métodos e técnicas na educação popular: algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação**. Caderno da 3^a Conferência Municipal de Educação de Chapecó, 2003. Mimeografado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação de Jovens e Adultos**. Chapecó, dez. 1998.

_____. Secretaria Municipal de educação e Cultura. **Educação com participação popular**. Chapecó, mar. 2000.

_____. Secretaria Municipal de educação e Cultura. **Movimento de reorganização curricular**. Chapecó, set. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **A educação de Jovens e Adultos em Chapecó - SC**, jun. 2002.

RENK, Arlene. **A luta da erva: um ofício étnico no oeste catarinense**. Chapecó: Grifos, 1997.

ROMANO, Roberto. *Identidade social e a construção do conhecimento*. p.20-45. **IN:** SILVA, Luiz Heron da. AZEVEDO, José Clóvis de. SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre RS, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2^a. ed. São Paulo, SP: Iglu, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **O cavalo de tróia da cultura escolar**. Portugal, PEDAGOGO, Ltda, 2010.

SAUL, A.M. **O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) São Paulo, São Paulo. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 37-56, set/dez 2012.

SAUL, A. M; SILVA, A. F. G. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF. v.90, n.224. p. 223-224, Jan/Abr. 2009.

SAUL, A.M; SILVA, A. F. G. **O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: A democratização da escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) São Paulo. Revista e – curriculum, v.7 n.3 Dez/2011.

SCHNEIDER, L. I. B. ***Inovação na prática pedagógica: uma experiência com educação popular nas escolas municipais de Chapecó – Santa Catarina***. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ. Ijuí, RS: 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. ***O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar***. In: JANTSCH, Paulo Ari; BIANCHETTI, Lucídio (org.). Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petropolis: Vozes, 1995.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. ***A formação na práxis da educação popular***. Apostila usada na assessoria à secretaria Municipal de Educação (não publicado). 2000.

_____. ***A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas***. 2004. 493p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. ***A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador***. São Paulo: EPU, 1990.

SNYDERS, Georges. ***A alegria na escola***. São Paulo, SP: Manole LTDA, 1988.

SORDI, Luís C. ***Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC***. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: s.n., 2003.

STENHOUSE, L. ***La investigación como base de la enseñanza*** Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. 2ª. ed. Madri: Ediciones Morata, 1993.

STRECK, Danilo. *A educação latino-americana nestes tempos de império: sobre a busca de nosso <posto no cosmos>*. IN: SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Edições Afrontamentos, 2006.

STUANI, Geovana Mulinari. **A Construção Curricular Popular Crítica no Ensino de Ciências Naturais e suas Implicações na Prática Docente**. 2012. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.

TAMBARA, Elomar. *Karl Marx: contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI*. IN: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCZAI, Pedro (org.). **Dom José Gomes: mestre é aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: *A pesquisa e o pesquisador*. In: BIANCHETTI, L., MEKSENAS, P. (org.). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VALTER, Jane Suzete. **As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

YOUNG, Michael. (1998) *apud* PACHECO, José Augusto. **Reconceptualização curricular**: os caminhos de uma teoria curricular crítica. Florianópolis: PERSPECTIVA, v.18, n.33, jan/jun. 2000.

ZAHAR, Jorge; (org.). **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ. 2001. Disponível em:
http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf
Acessado em: 15/08/2013.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O RESGATE DA HISTÓRIA DA EXPERIÊNCIA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, NUMA PERSPECTIVA POPULAR, CRÍTICA E TRANSFORMADORA REALIZADA NA PREFEITURA DE CHAPECÓ-SC NO PERÍODO DE 1997 a 2004.

Pesquisador: Leusa Fatima Lucatelli Possamai

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11300013.5.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 306.712

Data da Relatoria: 15/06/2013

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa com uso da pesquisa ação e participação de quatro sujeitos professores, com inquérito domiciliário. Será realizado no município de Chapecó/SC. Descrição metodológica discreta. Prevê riscos mínimos ao pesquisado. Todos os campos encontram-se devidamente preenchidos.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer e compreender as mudanças que a pesquisa-ação promoveu na visão dos docentes em relação a organização e seleção dos conhecimentos escolares que vivenciaram a práxis pedagógica libertadora na perspectiva freireana.

Objetivos secundários: Conceituar a pesquisa-ação e a relação desta com a vivência na rede pública municipal de Chapecó 97/2004; 2- Discutir e analisar, o que é a pesquisa-ação como estratégia pedagógica; 3- Conceituar a relação entre conhecimento e o conhecimento escolar e o modo freireano de lidar das falas da comunidade para a sala de aula. 4- Compreender a relação da organização dos conteúdos escolares/conhecimentos tendo a pesquisa-ação como estratégia pedagógica a partir das entrevistas com docentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado Aprova o Parecer da Relatoria, Projeto Aprovado.

FLORIANOPOLIS, 17 de Junho de 2013

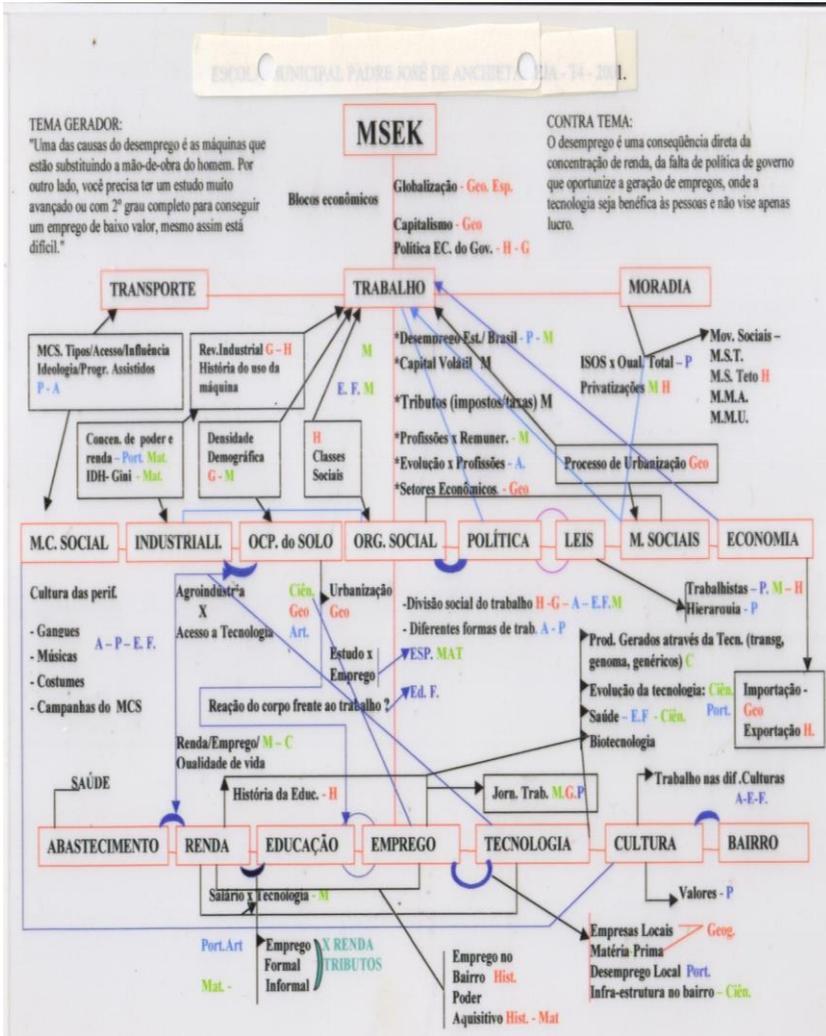
Assinador por:
Luciana Dornbusch Lopes
(Coordenador)

ANEXO B - ROTEIRO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Apresentação do professor (a):

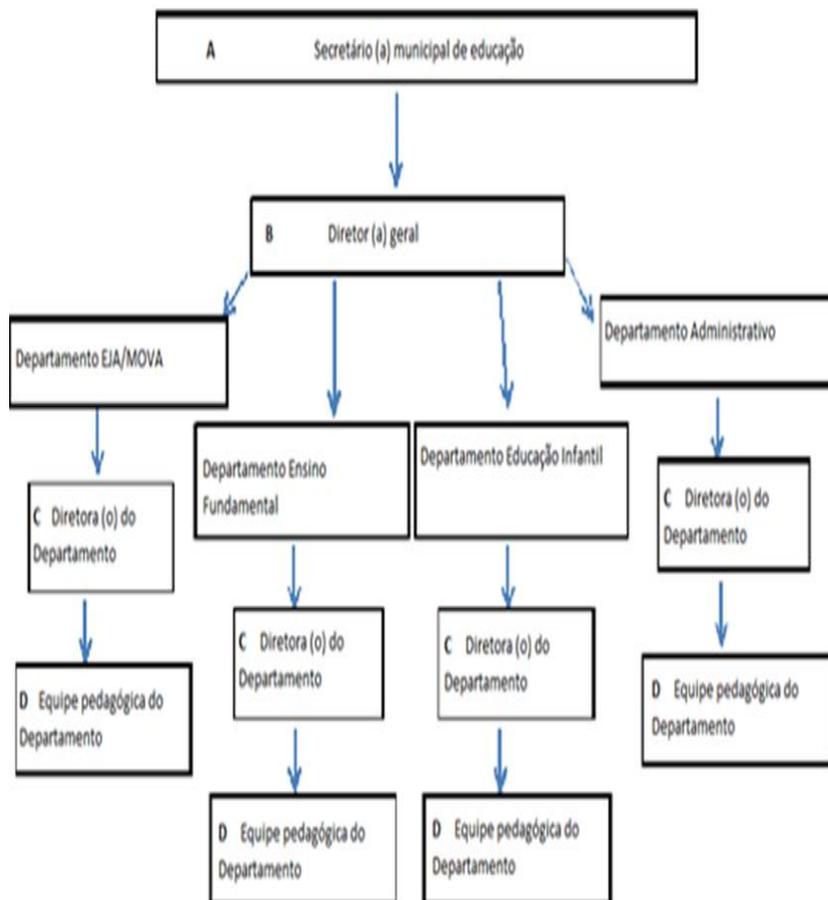
- 1) Você vivenciou a proposta de reorientação curricular da rede pública municipal 1997/2004 que se propôs a desenvolver uma práxis pedagógica libertadora na perspectiva freireana. O que foi para você, ter participado daquele momento? O que mais lhe chamava atenção?
- 2) Dentre as estratégias de formação e ação com os professores/as em sala de aula, o que a pesquisa representou em sua prática pedagógica? No seu ser professor? Na sua vida? No seu tempo?
- 3) Na prática da docência que significado assume a pesquisa? Que mudanças promove na lógica de organização e seleção de conhecimentos escolares para os docentes?
- 4) Qual a importância que a pesquisa tinha para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados?
- 5) Conte-nos como você desenvolvia a pesquisa de campo e em sala de aula?
- 6) Em relação aos conhecimentos prévios, os chamados conhecimentos do senso comum, qual a importância que você dá a eles no momento da prática da pesquisa?
- 7) A pesquisa remetia à coleta de falas para depois analisar? O que isso quer dizer em termos de proposta pedagógica da escola?
- 8) A pesquisa contribuiu ou não na sua área de conhecimento, por quê?
- 9) Que resultados você considera ter alcançado com estas práticas de pesquisa?
- 10) Como você avalia hoje a experiência vivenciada com a metodologia do trabalho com a pesquisa?

ANEXO C



ANEXO D – ORGANOGRAMA

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 1997-2004



ANEXO E – FALAS DA COMUNIDADE A PARTIR DE UM QUESTIONÁRIO TRATANDO DE DIVERSOS ASSUNTOS: 2006 – E.B.M. FLORESTAN FERNANDES

FALAS DA COMUNIDADE A PARTIR DE UM QUESTIONÁRIO TRATANDO DE DIVERSOS ASSUNTOS: 2006 – E.B.M. FLORESTAN FERNANDES

1. A renda da nossa família não é suficiente porque têm muito imposto para pagar e o salário é muito baixo e os preços das mercadorias são muito altos.
2. O nosso vizinho está desempregado porque não tem estudos.
3. Conheço muitos pobres que vivem catando papel para ter um dinheirinho pra comer, tem pessoas que não quer trabalhar.
4. Para resolver o problema dos pobres deveria ter mais empresas para dar mais trabalho, ganhando um bom salário e os impostos deveriam ser mais baixos.
5. O atendimento nos postos de saúde é péssimo porque falta remédio e o pronto socorro deveria ter um bom atendimento.
6. No nosso bairro falta um posto de saúde, policiais, asfalto e praça.
7. No bairro não têm lazer, as crianças brincam em casa, os jovens ficam pelas esquinas, a família com os filhos em casa, porque não tem um bom prefeito que faça pelo bairro.
8. O lazer no nosso bairro é péssimo, as crianças ficam só em casa, porque hoje em dia lá fora tem muita bandidagem.
9. A renda da família não é suficiente porque temos muitos livros para comprar para o estudo das meninas.
10. Tem muitos pobres por falta de um bom emprego e moradia, deveria ter mais empregos para eles.
11. A escola das minhas filhas não está muito boa porque têm muita briga e não tem respeito por ninguém.
12. No nosso bairro falta muitas coisas, as ruas serem asfaltadas, não tem lazer isso é por falta de interesse do prefeito, ninguém se interessa por nós.
13. Temos pessoas na família desempregados, que tinham uma mini fábrica de óstia e teve que parar, pois o lucro ia tudo só com os impostos.
14. No bairro não tem lazer, as crianças brincam na rua e em casa, alguns estudam, outros trabalham, é porque o prefeito não faz nada para ajudar, só faz para o centro e os bairro mais urbanizados.
15. No nosso bairro falta calçamento, o nosso prefeito só pensa em asfaltar onde já tem.
16. As pessoas adoecem por causa do modo de vida e por falta de higiene.
17. No nosso bairro falta no mínimo calçamento, saneamento básico, uma praça, isso acontece pela má administração do prefeito presente.
18. No nosso bairro falta muitas coisas, legalização dos loteamentos, fazer calçamento ou asfalto, isso acontece por falta de vontade do prefeito e outros organizadores.
19. A renda não é suficiente, ganho pouco porque não tenho muito estudo, não tive muitas oportunidades.
20. Conheço uma vizinha que está desempregada, porque não fica em emprego nenhum.
21. No nosso bairro precisa melhorar as ruas, porque a prefeitura esqueceu do nosso bairro.
22. as pessoas adoecem muito por falta de atendimento médico.
23. Na minha opinião no nosso bairro falta a regularização das escrituras dos terrenos, por pouco interesse da prefeitura.
24. Minha mãe e minha irmã estão desempregadas, minha mãe não quis mais trabalhar de noite no bailão.
25. Eu não trabalho porque não tem como trabalhar, eu tenho quatro crianças, a gente vai procurar um serviço e eles dizem que não tem.
26. Para resolver o problema da pobreza deveria ter um lugar para morar, eu só queria uma casa, queria que olhasse um pouco pra nós.
27. Meu filho não vai na creche, sabe porque ele não vai? Porque eu não trabalho fora.
28. Existem muitas pessoas desempregadas porque não tem com quem deixar as crianças.
29. Eu estou desempregada há 8 meses, sou camareira e não arrumo emprego porque tenho pouco estudo.
30. As pessoas pobres vivem da reciclagem do lixo, também sou uma dessas, mas com certeza se eu fosse rica eu ajudava os pobres, arrumando emprego para quem quisesse trabalhar e viver melhor.
31. As pessoas adoecem porque no bairro existe muito lixo e muitos cavalos e tudo isso provoca doenças.
32. Existe problemas de alcoolismo e drogas, porque hoje em dia o povo está muito desunido.
33. A cidade poderia estar melhor, mas quem faz a cidade são os cidadãos.
34. A responsabilidade do que está faltando no bairro é do representante do bairro que está lá na prefeitura, falta asfalto e mais lotação.
35. Nós pais somos os espelhos para nossos filhos para o dia de amanhã.
36. Acho que a escola deve ensinar para ter um futuro melhor.

37. Existe problemas de alcoolismo e drogas, acho que isso é culpa em parte, das próprias pessoas por irem atrás, e dos governantes, por não fazer programas de beneficio e prevenção para os jovens.
38. O que influencia na educação dos filhos é a rua, em casa, na escola, pois as crianças aprendem tudo que vêem.
39. No nosso bairro falta posto de saúde, policiamento constante à noite. Eu e o meu próximo não podemos fazer nada se não continuar insistindo.
40. A água é boa, mas poderiam diminuir o cloro, porque o gosto e o cheiro são fortes.
41. A infra-estrutura é precária em alguns sentidos, como iluminação, cascalho, nosso bairro é esquecido.
42. Eu acho que meus filhos devem aprender o máximo na escola, a escola prepara para o futuro.
43. Na nossa família não há ninguém desempregado, mas há pessoas que estão desempregadas e os motivos variam muito.
44. Existem pessoas pobres no bairro que se alimentam de doações, mas em termos de higiene deixam a desejar.
45. Os pobres deveriam ser encaminhados para a assistência social, encaminhar para um emprego, pois normalmente estas pessoas não trabalham e estão livres para a marginalidade.
46. Em relação à escola acho boa, mas poderia ser modificado algumas coisas como: parquinho, ser plantado mais árvores.
47. O atendimento na saúde acho muito ruim, nunca tem remédio, além do básico nos postos, dipirona, diclofenaco. No Hospital Regional talvez se estiver à beira da morte é atendido logo, caso contrário...
48. Não sei dizer como é a comunidade, pois não participo de nada, trabalho o dia todo e no final de semana me dedico à trabalhos domésticos.
49. No bairro falta muita coisa, asfalto, mas ninguém se une para que aconteça, falta área de lazer.
50. Não tem área de lazer no bairro, meus filhos brincam em casa, no domingo saímos e vamos na praça do centro, ou na casa de algum parente, mas não é sempre.
51. Quero que meus filhos estudem, sejam pessoas informadas e atualizadas, para futuramente terem bons empregos, pois estudo é tudo.
52. A água não é boa, adquirimos água de poços artesianos para beber.
53. Os problemas de poluição e meio ambiente poderiam ser melhor, mas os próprios moradores jogam sujeiras, quando chove inunda tudo.
54. Na escola além do básico, deveria ter uma sala de informática para prepara-los futuramente, pois o computador é uma grande ferramenta profissional.
55. Assistimos o jornal nacional que deveria ser para informar e não manipular.
56. A lotação é muito cara, depois que o nosso prefeito assumiu subiu 70% e ainda tirou o domingo livre.
57. A água é suja e também bastante medicamentos e ainda falta água, se terceirizar piora.
58. A infra-estrutura do bairro está péssima.
59. A escola deve desenvolver as crianças para uma profissão e que conscientize as crianças a saber votar. Ex. O que é um partido de direita (que trabalha só para os empresários) e de esquerda (que trabalha para o povo).
60. O problema de alcoolismo e drogas acontece porque os rapazes menores de 18 anos não tem trabalho, a lei não permite se fichar e por isso eles ficam apertando.
61. Só escutam a sala de debates.
62. Na nossa cidade ainda precisa ser feito muita coisa principalmente as ruas e a segurança.
63. No nosso bairro deveria arrumar as ruas e fazer alguma coisa com o jovem que fuma droga.
64. Na minha opinião o que mais influencia na educação dos filhos é que não fumem droga e não se reúnem com os drogados.
65. A água falta muito e largam muito ar pelos canos e o relógio corre, que nem está vindo água, mas só ar.
66. A escola deve ensinar para o futuro ser muito bom.
67. Os problemas de alcoolismo e drogas existem porque muitos não tem interesse em trabalhar e só pensam em besteira.
68. A cidade ta ruim por responsabilidade do prefeito e da policia. As coisas que faltam no bairro é responsabilidade do prefeito
69. A escola deve ensinar respeitar as pessoas mais velhas.
70. Existe muitos casos de alcoolismo e drogas por falta de orientação e vergonha das pessoas.
71. A cidade não é boa porque existe muita criminalidade, porque as autoridades não tomam as devidas providências.

72. No nosso bairro falta saneamento, esgoto deveria a comunidade se unir para reivindicar nossos direitos.
73. A água que bebemos não é boa, é suja e a taxa é muito alta.
74. A infra-estrutura do nosso bairro está péssima, temos todos os tipos de problema, porque o prefeito não olha para nós.
75. A escola deve ensinar ler e escrever, ter boa educação, tanto com professores como com colegas de classe, para que tenham um bom futuro.
76. A escola deve ensinar os caminhos bons para que minha filha não siga o caminho da droga.
77. O prefeito precisava arrumar as ruas do bairro e colocar mais policial.
78. Existe problema de alcoolismo e drogas por que há muito desemprego e falta de vontade de trabalhar por parte de algumas pessoas.
79. A lotação está muito cara, muitas vezes impossibilitando seu uso.
80. A água é de péssima qualidade, até mesmo nossas crianças ficam doentes.
81. Não existe sistema de esgoto porque os prefeitos não fazem conta de tantas vezes que foi pedido.
82. A escola deve preparar nossos filhos para o futuro e para os problemas do dia a dia.
83. Hoje a escola é a coisa mais importante para a preparação das crianças para o futuro, um futuro sem educação é como estar cego, não ver nada, não entender nada, não saber andar, para que lado ir, assim mesmo é difícil, imagine você tapar os olhos para a vida.
84. Com a ajuda dos pais a escola deve preparar os alunos para serem cidadãos de bem.
85. Existem problemas de alcoolismo e drogas porque tem gente que nasceu para criar problemas nas comunidades.
86. a cidade é boa ,mas poderia melhorar, a responsabilidade disso é de todos, mas principalmente dos políticos ladrão.
87. A segurança está cada vez pior, porque estes policiais em vez de dar segurança causam medo à população
88. No nosso bairro existe problema de alcoolismo e drogas porque infelizmente as pessoas que são honestas e que trabalham são a minoria no nosso bairro.
89. A cidade está ficando melhor, porque a outra legislação deixou muitas coisas ruins.
90. Faltam muitas coisas no nosso bairro, principalmente um espaço de lazer para as crianças, a responsabilidade de mudar é da comunidade.
91. A segurança é péssima no nosso país e está ficando cada vez pior, porque a marginalidade cresce dia após dia.
92. Nós bebemos água mineral, porque a da CASAN não tem condições de beber, tem dias que vem puro barro.
93. A infra-estrutura até que não é das piores, pelo menos dá para andar.
94. A escola deve preparar para o futuro e as dificuldades que vão ter que enfrentar na vida.
95. Existe problemas de alcoolismo e drogas porque a sociedade acaba excluindo muitas pessoas e elas acabam buscando refúgio nas drogas.
96. Na cidade que moramos tem muita exploração de mão de obra, porque o pessoal é muito dinheirista e a culpa é de todos nós.
97. O que influencia na educação dos filhos é a relação familiar e social, porque ele aprende a se espelhar na família e na sociedade.
98. A segurança quase não existe, está cada vez pior, isso é por falta de policiais ou o aumento de ladrões e bandidos.
99. Usamos a lotação, é muito precária, deveria ter mais horários, porque esse bairro é muito excluído, por ser um bairro pobre.
100. A água é muito suja, falta muita água.
101. A infra-estrutura está bem mal organizada, ruas, esgotos, por falta de interesse das pessoas de exigir seus direitos.
102. A escola é essencial para ter um bom começo na sociedade. A escola não tem obrigação de preparar ninguém e sim auxiliar para que se tenha uma boa aprendizagem.
103. A infra-estrutura é ruim porque falta asfalto porque tem pessoas que não tem dinheiro para pagar.
104. A escola deve preparar para ter uma boa educação e um bom futuro.

PESQUISA E.B.M. FLORESTAN FERNANDES – 1ª SÉRIE - ANO 2006

(falas coletadas a partir de relatos do que faziam em casa e nos finais de semana)

1. Profê sabia que nós vamos embora daqui? (é, e vão pra onde?) Eu não sei ainda. Nós vamos embora até o marido da minha prima parar de incomodar. Ele deu um soco na boca da minha prima. Ontem de tarde nós ficamos a tarde inteira (eu e meu primo) com a polícia procurando ele – o marido da minha prima. Mas depois que ele parar de incomodar, nós vamos voltar para cá.
2. Aluno contando o que fez no final de semana: Lavou a escada, secou a louça, dobrou a roupa... e uma menina disse “meu deus homem fazendo serviço de casa que é de mulher”.
3. Uma coisa que não foi legal que o marido da minha prima arrombou a casa da minha mãe e levou todas as jóias, ele arromba a casa por que ele não tem onde morar e quer morar ali, ele fica só incomodando.
4. Meu primo me convidou para andar de bicicleta, daí eu caí com a bici em cima da minha perna, por que eu faço cavalinho de pau, minha perna ficou roxa.
5. A minha mãe viu um lobo embaixo da minha casa. O cavalo tava comendo lixo, por que ninguém dá comida pra ele.
6. Tenho medo de lesma por que se ela chega perto do olho da gente fica cego, por que elas tem fogo com elas, quando passa arde.
7. Quando eu tava andando de bici meu irmão mais grande me empurrou e eu caí em cima dos pneus e daí o cavalo me deu um coice.
8. Meu tio tava lá em casa e nós brincamos, eu ajudei minha mãe fazer o serviço, eu gosto de fazer serviço.
9. Tem um homem que pega criança, ele sempre passa lá em casa, eu tava brincando de revolvinho e daí nós saímos correndo e ele roubou o revolvinho.
10. A minha tia está presa com um homem.
11. A minha prima estava vindo para o colégio daí ela caiu nas pedras e cortou o joelho.

FALAS COLETADAS ENQUANTO AS CRIANÇAS DESENVOLVIAM UMA ATIVIDADE ONDE REPRESENTAVAM O QUE GOSTAM E O QUE NÃO GOSTAM:

12. Eu não gosto quando meu pai chega em casa bêbado e surra minha mãe.
13. Eu não gosto quando brigam com meu irmão.
14. Quando fico com medo de noite tenho pesadelo.
15. Eu não gosto quando meu pai e minha mãe ficam brigando, ainda quando minha mãe tava grávida meu pai deu um empurrão na minha mãe.
16. Meu pai tava trabalhando e teve uma ameaça de derrame.
17. Não gosto quando me xingam, a mãe e o pai são brabos e ficam só xingando (aluno portador de necessidade especial).
18. Não gosto de briga por que a mãe e o pai e a tia ficam brigando de soco na cara.
19. Eu não gosto de brigas, que fiquem empurrando os outros e que surrem os mais pequenos.
20. Não gosto de ser xingada é ruim por que sente um negócio, ontem eu fui xingada por uma mulher que disse que eu chamei a filha dela de puta.
21. Não gosto de apanhar é ruim, quando briga com alguém a gente apanha de cinta, de vara, de chinelo, com a mão.
22. Não gosto de brincar na terra e na areia por que se suja e a mãe não quer que a gente se suja.
23. Não gosto de brincar com as amigas que brigam, ficam dando soco, igual a Milena que me deu um soco na boca.
24. Não gosto de perder meus brinquedos, por que daí os outros acham os brinquedos da gente e não querem devolver daí a gente apanha da mãe.
25. Não gosto de ficar em casa por que daí não dá para brincar.
26. Não gosto quando meu pai fica bêbado e briga com minha mãe e minha irmã.
27. Não gosto de chuva por que é muito ruim, daí tem que ficar dentro de casa sem brincar.
28. Não gosto do Paulo, ele é meu irmão, ele é muito brigão, fica brigando com a gente e não respeita a mãe.
29. Não quero que meu tio morra. P.Q.? Ele ta com depressão, ele vendeu tudo que tinha para ir visitar o pai e a mãe dele e quando voltou não tinha nada, e tão quase morrendo de fome, ele ta procurando trabalho mas não acha. Ele agora conseguiu um carro e vai morar com a mãe dele.

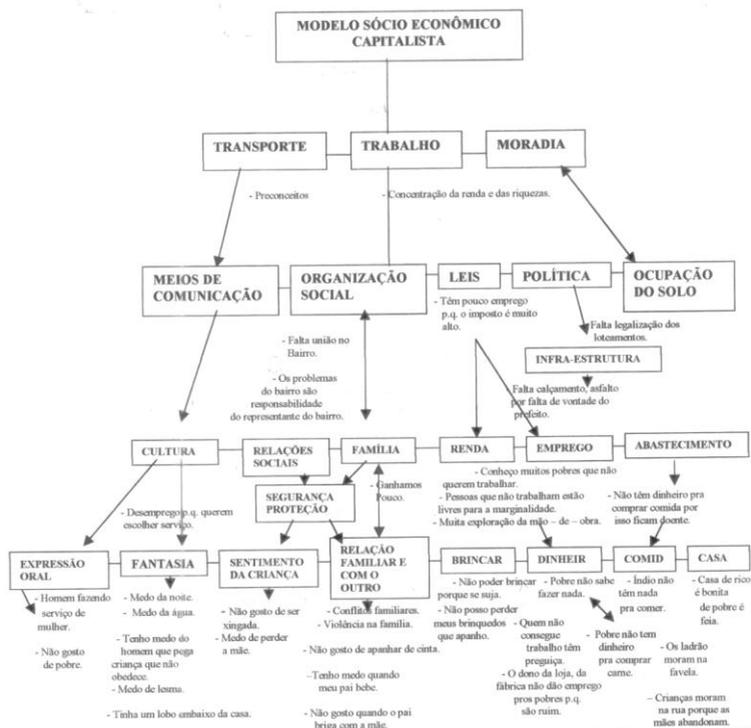
30. Quando meu pai e minha mãe brigam, minha mãe não deixa eu entrar no mercado do meu pai pegar 0,10 centavos. O mercado é do meu pai, daí eu fico triste.
31. O homem com a faca na mão, o outro homem levou um monte de garrafada na cabeça numa festa que eu fui ali na comunidade, a lotação veio e cortou a cabeça do homem, isso eu não gosto.
32. Eu não gosto quando a mãe e o pai brigam, eles brigam, quando a mãe tá fazendo uma brincadeira com as amigas dela, o pai chega em casa e briga com ela. Também não gosto de amigos que dêem tapa e ficam só brigando. Tem gente que sai de casa e deixa os filhos sozinho em casa.
33. Tenho medo de me afogar no rio, também se a gente toma água suja do rio pode pegar uma doença por que entra bicho na boca os bichinhos tão morto no rio.
34. Eu tava procurando minha mãe ela tinha ido pro centro, eu procurei e não achei e chorei, ela sempre sai de casa. Um dia eu tinha perdido meu carrinho e tava procurando ela para pegar \$1,00 para comprar outro, ela tava na minha vó e brigou comigo.
35. Não gosto que matem, os ladrão matam pessoas para roubar, lá perto de casa tem as minhas amigas que se pegam no laço, eu acho feio.

FALAS DE CRIANÇAS COLETADAS A PARTIR DE OBSERVAÇÃO DE FIGURAS

1. A carne é legal porque é gostosa. Todos têm carne, menos os pobres que vivem na rua porque eles não têm dinheiro porque não trabalham.
2. Tenho medo de cobra, ela morde quem não obedece, foi a mãe que disse.
3. Não gosto de gente atirando, eles atiram porque tem raiva, são os fugitivos da cadeia, eles tavam na cadeia porque mataram alguém.
4. Eu não gosto de pobre porque eles não têm dinheiro para comprar comida, daí ficam com fome e ficam só pedindo na casa da gente.
5. Cerveja não é legal por que faz mal, tem cheiro de álcool, criança não pode tomar cerveja vai para o hospital.
6. Observando duas figuras de casas: Uma é casa de pobre porque é descascado, feia. Casa grande é de gente rica, porque eles trabalham e ganham bastante dinheiro.
7. Pessoas trabalhando de arrumar carro, arrumar casa, é um trabalho que tem que trabalhar muito, mas é bom trabalhar porque ganha bastante dinheiro.
8. Tem gente que têm muito dinheiro, tem jóias, é bom ter dinheiro porque dá pra comprar comida pra comer.
9. Não é legal crianças morando na rua. Elas moram na rua porque as mães abandonam porque não têm casa, nem dinheiro e não têm mãe que cuida deles.
10. As pessoas que catam lixo não têm nada pra comer porque não têm dinheiro e nem trabalho. Não têm trabalho porque as pessoas não querem dar trabalho pra quem cata lixo.
11. O filho é mais importante porque todas as mães têm amor pelos filhos e se acontece alguma coisa elas ficam tristes.
12. É ruim ficar no lixão porque as pessoas se contaminam de doença, elas ficam no lixão porque são pobres e tentam arrumar emprego, mas os outros não dão emprego, o dono da loja, da fábrica, não dão emprego porque eles são ruim.
13. É importante trabalhar porque daí a gente tem dinheiro para comprar comida, roupa.
14. As pessoas pobres catando lixo, são pobres por isso catam lixo. Não têm nada, nem comida não trabalham em nada porque não sabem fazer nada.
15. As pessoas que bebem fazem violência, brigam e matam.
16. Soldados não deixam as pessoas passar, eles são violentos.
17. É legal andar de carro, quase todo mundo tem carro, só pobre não tem.
18. Não é legal fumar e usar droga, elas morrem mais rápido, fumam porque pegaram o vício.
19. Os índios andam no rio e nadam para buscar comida, se não eles não tem nada para comer.
20. Não é legal ser soldado porque eles têm que ir pra guerra e morrem. Tem guerra contra os ladrões eles fazem tiroteio.
21. Família é legal porque todo mundo é feliz, criança que não tem pai ficam na rua e a polícia pega e manda pro abrigo. Polícia só pega ladrão e atira em bandido.
22. Casa grande é bonita, gosto mais, pessoa rica mora em casa grande. Casa de pobre é feia porque é rachada, sem pintar.
23. O exército existe para ir para a guerra. A guerra existe para matar quem é do mal.

ANEXO F

REDE TEMÁTICA – 1ª SÉRIE – E.B.M. FLORESTAN FERNANDES – 2006



T.G. Não gosto quando meu pai chega em casa bêbado e surra minha mãe, também não gosto de pobre, porque eles não têm dinheiro para comprar comida, porque não querem trabalhar, daí ficam com fome e ficam só pedindo na casa da gente.

Q. G. O não acesso ao trabalho e às necessidades básicas é por não querer ou pelo processo de concentração de capital e má distribuição de renda existente em nosso país? Existe alguma relação dessa situação com a violência familiar?

C.T. Compreender que o diálogo, o respeito são elementos necessários para convivência com menos conflitos. É preciso viver com menos violência no grupo familiar e nas relações com o outro, para a criança superar seus medos e se sentir segura e protegida. Compreender o processo de concentração de capital, que leva muitas pessoas ao estágio de pobreza e de não acesso ao trabalho, aos bens sociais, materiais e culturais desconstruindo os mitos e preconceitos em relação ao pobre.

ANEXO G

PROGRAMAÇÃO - 2

FALA SIGNIFICATIVA, CONTEXTO;	VISÃO DE MUNDO DO OUTRO: LIMITES EXPLICATIVOS DA FALA, PROBLEMA, TIPO DE FALA, NÚCLEO DA CONTRADIÇÃO;	ELEMENTOS PRESENTES NA VISÃO DE MUNDO DO OUTRO (MUNDO INFANTIL, ADULTO) O QUE JUSTIFICA A VISÃO DE MUNDO DO OUTRO;	VISÃO DE MUNDO DO EDUCADOR – ELEMENTOS JUSTIFICADOS A PARTIR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO – INTENCIONALIDADE;	PROBLEMATIZAÇÕES NAS DIFERENTES PRÁTICAS;
<p>1. Profê, sabia que nós vamos embora daqui. Nós vamos embora só o marido da minha prima parar de incomodar. Ele deu um soco na boca da minha prima. Ontem de tarde nós ficamos a tarde inteira, eu e o meu primo com a polícia procurando ele.</p> <p>12. Eu não gosto quando meu pai chega em casa bebado e surra minha mãe.</p> <p>20. Não gosto de ser xingada é ruim porque sente um negócio, então eu fui xingada por uma mulher que disse que eu chamei a filha dela de puta.</p> <p>21. Não gosto do apanhar é ruim, quando briga com alguém a gente apanha de cinta, de vara, de chinelô, com a mão.</p> <p>30. Quando meu pai e minha mãe brigam, minha mãe não deixa eu entrar no mercado do meu pai pegar R\$ 0,10 centavos. O mercado é do meu pai. Dai eu fico triste.</p> <p>34. Eu tava procurando minha mãe, ela tinha ido pro centro, eu procurei e não achei e chorei, ela sempre sai de casa quando briga com meu pai, vai embora.</p> <p>OBS: Aparece na maioria das falas o medo das crianças em relação à perda do pai ou da mãe, pelos conflitos ou violências existentes na família.</p>	<p>1. <u>Descritiva</u>. Ter que ir embora p. q. o marido da prima deu um soco na boca dela, ter que procurar ele com a polícia.</p> <p>12. <u>Descritiva</u>. O pai que chega em casa bebado e surra a mãe.</p> <p>20. <u>Descritiva</u>. Se sentir mal por ser xingada.</p> <p>21. <u>Descritiva</u>. Não gostar de apanhar de cinta de cinta, de vara, de chinelô, com a mão.</p> <p>30. <u>Descritiva</u>. Ficar triste porque o pai e a mãe brigam e não poder entrar no mercado do pai para pegar dinheiro.</p> <p>34. <u>Análitica</u>. Medo de perder a mãe que sempre vai embora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + <u>Relação familiar</u>. Ter que conviver com a violência. Brigas do pai e da mãe. - <u>Sentimento da criança</u>. Não gostar de ser xingada. Não gostar de apanhar. Ficar triste porque os pais brigam. + <u>Família</u>. Ficar triste com as brigas do pai e da mãe. - <u>Convivência</u>. Medo de perder a mãe. Vai procurar a mãe quando ela sai de casa. 	<p>- <u>Família</u>. Compreendido como grupo que organiza a vida da criança e que portanto, é referência na construção de valores e princípios.</p> <p>- <u>Proteção</u>. A família representa o lugar onde a criança precisa se sentir segura, protegida.</p> <p>- <u>Segurança</u>. A necessidade da criança se sentir acolhida, querida, protegida no grupo de convivência é fundamental para o seu desenvolvimento.</p> <p>- <u>Sentidos da criança</u>. O apanhar. Os problemas de relações familiares, sendo resolvidas com agressões físicas, herança de um modelo de sociedade onde as questões são resolvidas através da dor, da imposição.</p> <p>- <u>Cultura</u>. Nas diferentes formas de organização da sociedade, na grande maioria das vezes, sempre foram impostas formas de relações machistas, de obediência da mulher, muitas vezes através da força física. Hoje ainda muitos desses valores estão presentes nas relações familiares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como os medos foram construídos historicamente? – <u>Social</u>; 2. Qual a relação que podemos estabelecer entre os medos e as formas de poder na sociedade? – <u>Social</u>; 3. Qual o sentido e o significado que o medo tem na vida das pessoas? – <u>Simbolizadora</u>; 4. O conceito de medo é diferente nas diferentes classes sociais, nas diferentes culturas? Por quê? – <u>Simbolizadora</u>; 5. Qual a origem do medo? – <u>Social</u>; 6. Qual o papel que a família desempenha na organização da vida da criança? – <u>Social</u>; 7. Que papéis sócio - culturais os diferentes membros da família desempenham? – <u>Social</u>; 8. Como a família vem se construindo historicamente? – <u>Social</u>; 9. Como as transformações econômicas interferem na vida da família? – <u>Produtiva</u>; 10. As relações de poder que se estabelecem na família, possuem alguma relação com as formas institucionais de poder? – <u>Social</u>; 11. Qual a origem da forma de organização social vigente? – <u>Social e Produtiva</u>; 12. Que fatores interferem na qualidade de vida da família? – <u>Produtiva</u>; 13. Em que medida as brigas, os conflitos familiares interferem na qualidade de vida da criança, para o seu desenvolvimento saudável, proteção? – <u>Social e Simbolizadora</u>; 14. Como a família se organiza para viver? Sempre foi assim? (Que fatores interferiram para que fosse assim)? – <u>Produtiva</u>; 15. Qual é a ecologia da família? – <u>Produtiva</u>; 16. Que transformações seriam desejáveis nas relações familiares e na convivência com outros grupos? – <u>Simbolizadora</u>;

ANEXO H

PROGRAMAÇÃO - 2006

TÓPICOS DO CONHECIMENTO, CONTEÚDOS NECESSÁRIOS PARA SUPERAÇÃO DOS LIMITES DA FALA.	CONCEITOS ANALÍTICOS	DADOS, ESTUDOS QUE AS FALAS DEMANDAM.
<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de medo na atual sociedade; (como se constroem os medos de perder a mãe, das brigas, de apanhar); <ul style="list-style-type: none"> • Folclore: Mitos e lendas: Bicho papão, lobisomem... • Tipos de medos: de coisas reais que servem como proteção e medos como instrumento de poder, controle; • Conceito de poder – Livro: História de Chapecó, diferentes faces; - Medo como forma de opressão, repressão, controle da família, nos diferentes grupos sociais; - Medo nas diferentes culturas; Grupos indígenas e os medos; (pesquisar junto ao CIMI); - Família enquanto um grupo social; - Diferentes grupos sociais existentes na comunidade, na cidade, no Brasil (Associação de moradores, Igrejas, Clubes esportivos, família...) e as formas de gestão desses grupos; - Formas de gestão e organização dos grupos, a partir de princípios democráticos, participativos ou autoritários, sem participação; Diferença entre as duas formas; - Relações de poder nos diferentes modelos de organização da sociedade; (Comunidade primitiva, Escravismo, Feudalismo, Capitalismo, Socialismo); - Modelos de família em cada forma de organização da sociedade; - Diferentes tipos de família existentes hoje (relações de poder existentes na família, quem tem poder na família?); Qual a relação existente entre quem tem poder e quem mantém os gastos da família? - Formas de manutenção da família; Membros da família que ajudam no sustento, formas de distribuição de tarefas e de responsabilidade; - O que é necessário numa família para ter uma boa qualidade de vida; - As necessidades básicas da família; - Importância da família como forma de organização de um grupo, enquanto referência, proteção, segurança para a criança; - Organização da família; - Família enquanto grupo de convivência, onde existe o diálogo, o respeito aos diferentes membros do grupo; - Direitos da criança na família: Proteção, segurança, carinho – como possibilidade de convivência e não através do medo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito - Tempo - Espaço - Poder 	

- Estratégias e atividades utilizadas para desenvolver o trabalho em sala de aula e construir o processo de leitura do mundo e apropriação dos códigos escritos e numéricos:

- Produções coletivas e individuais de textos, construção de palavras a partir dos estudos e discussões realizadas;
- Leitura e construção e uso de diferentes alfabetos;
- Leitura individual e coletiva de textos informativos, literários referentes aos assuntos trabalhados; Interpretação de textos, dados, notícias, histórias em relação aos conteúdos;
- Expressão oral – ouvir e contar histórias;
- Expressar suas opiniões ao grupo em relação aos temas estudados;
- Fazer relatos;
- Identificar os diferentes tipos de letras, em leituras e produções;
- Produção, análise, interpretação de gráficos, tabelas e índices, a partir dos debates, pesquisas realizadas em relação aos assuntos trabalhados;
- Resolução de problemas, compreensão dos valores numéricos, símbolos que representam as quantidades trabalhadas;
- Resolução de operações de adição, subtração e multiplicação, a partir das situações estudadas;
- Uso e compreensão do calendário enquanto medida de tempo, hoje e nas diferentes épocas;
- Situar historicamente quais as características de cada época e os acontecimentos relacionados ao conteúdo que está sendo trabalhado; Antes, depois, hoje, ontem, amanhã;
- Construir diariamente o processo de alfabetização, referências, som das letras, compreensão do processo de leitura, individual e coletivo;
- Produzir e compreender o que são frases; Textos, palavras;
- Uso adequado da pontuação nas mais diversas situações;
- Escrita correta das palavras, produções, leitura, pesquisa em dicionário...
- Organização e uso adequado do caderno, enquanto forma de registro das questões estudadas;

- Registro através de desenhos, representando os estudos realizados;
- Desenho livre, como possibilidade de expressar seus sentimentos, conhecimentos...;
- Recorte e colagem, produção de painéis a partir dos temas estudados;
- Trabalho com material concreto para compreensão das quantidades, comparações entre o que tem mais, menos, grande, pequeno, longe, perto, alto baixo, grosso fino...;
- Localização dos diferentes espaços trabalhados nos temas estudados;
- Trabalho com mapas, maquetes para representar diferentes espaços ou locais;
- Pesquisas com membros da família, da comunidade ou em outras fontes referente às questões estudadas;
- Construção de acrósticos, diálogos, histórias em sequência, história em quadrinhos;
- Expressar suas idéias através da escrita de palavras, frases e textos com clareza e sequência lógica de idéias;
- Identificar sinais de pontuação e perceber seu uso e a estrutura dos diferentes tipos de textos: tipologias textuais;
- Ler e diferenciar tipologias textuais: poesias, histórias, parlendas, piadas, textos informativos, textos científicos, notícias;
- Na produção de textos dos temas estudados, perceber: Acentuação, parágrafos, pontuação, coerência e sequência lógica de idéias;
- Noção de espaço da casa da família, no bairro e município como localização;
- Representação do espaço através de desenhos, usando os elementos da paisagem como orientação para as diferentes direções;
- Elementos que compõe a paisagem geográfica;
- Sistema de numeração, sequência numérica, composição, decomposição de números, comparações, equivalências entre grandezas, sempre a partir dos temas estudados;

- Formas geométricas, objetos naturais, objetos criados pelo homem, semelhanças e diferenças entre formas geométricas no contexto do tema que está sendo estudado;
- Uso, produção e análise de gráficos, a partir das situações estudadas;
- Água enquanto um elemento natural, de uso coletivo, composição, acesso, distribuição e concentração da água no município, Estado, Brasil, no mundo;
- Água enquanto riqueza da humanidade e as principais fontes poluidoras;

OBS: Estas atividades, estratégias serão utilizadas conforme a necessidade, para desenvolver e trabalhar os recortes do conhecimento, conteúdos, para superação dos limites explicativos das falas. Portanto, nenhuma atividade será usada de forma solta, isolada ou fora do contexto.