

Construindo a utopia...

*Irene Muttoni Rabaiolli**
*Nubia Rosane Trilha Rosa**

Resumo

Este é um registro das nossas memórias, escrito coletivamente pelos agentes políticos da 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no qual contamos a experiência dos quatro anos de desenvolvimento do projeto político na área da educação implementado na nossa região. Esse projeto esteve constantemente se contrapondo ao antigo projeto, que causava freqüentes conflitos por força de um senso comum impregnado nas concepções das pessoas.

Palavras-chave: projeto político de educação, experiências e utopia.

* Colaboradores: Celeste Regina Pedrosa Teixeira e Rosa Maria Quevedo Giovanoni; Equipe de Suporte constituída pelos servidores da 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Soledade.

Apresentação

Ao encerrarmos um período no qual fomos condutores¹ de um processo de construção coletiva em educação, desafiamos-nos a escrever a nossa história. Contar essa história é falar de método, de aprendizagens e diálogo, que fizeram ressignificar nossos fazeres na medida em que aprendíamos, ensinávamos e entendíamos a leitura de mundo dos sujeitos envolvidos. É falar, também, que muitos foram os momentos de conflitos, de contradições e incertezas gerados na defesa da concepção de uma sociedade justa, democrática e humanista, onde o homem aparece como centro do processo, porque buscamos com a nossa luta a transformação social, embasada no pensamento freireano de que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas, sem ela, a sociedade não muda.

Esta história traz em seu bojo a vontade, as percepções e os sonhos de um coletivo que, às vezes, mesmo a distância, perpassou por atividades-meio do processo administrativo, dando sempre a sustentação necessária e imprescindível para o desenvolvimento do projeto democrático e popular. Acreditamos que os movimentos realizados nos diferentes momentos ditos “pedagógicos” levam-nos a concordar com a idéia de Vitor Henrique Paro de que não existe nada mais administrativo que o pedagógico.

É por tudo isso que decidimos deixar neste registro a nossa contribuição para a educação num período de comprometimento político que nos exigiu muita responsabilidade, trabalho e esforço na defesa do nosso projeto, além do excesso de demandas conseqüentes da implantação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9 394/96.²

Em tempos de constituinte escolar

Em 1999, ao assumirmos a administração do Estado do Rio Grande do Sul, iniciamos no governo com um novo projeto³ visando a um novo paradigma para a educação gaúcha: a Constituinte Escolar, movimento de construção da escola democrática e popular.

Para desencadear o processo, começamos com a “porta dos sonhos”. Mas o que era a porta dos sonhos? Era a nossa mística inicial, ou seja, momento em que nós, os condutores do processo, procurávamos sensibilizar a comunidade (primeiro momento da Constituinte Escolar) para esse novo projeto. Foi quando as pessoas socializaram os seus sonhos. Elas sonharam com uma casa própria, com a possibilidade de o filho ou a filha cursar uma universidade; sonharam com um salário melhor e com um mundo melhor, mais justo, mais solidário, mais humano. Algumas pessoas... ah! Algumas pessoas tinham medo de sonhar. Nesse processo utópico, o nosso sonho se fortalecia e nos fortalecia para desencadear o novo projeto que nascia.

Desencadear tal processo junto às escolas foi um desafio pelo fato de exigir uma ruptura completa com o antigo projeto,⁴ com a metodologia e, sobretudo, com a nossa concepção enquanto professores em relação às mudanças que deveriam ocorrer, mexendo com estruturas instaladas de há muito tempo e que consagravam o senso comum, que, conforme pensamento gramsciano, é definido como concepção de mun-

do, que é a forma de compreender e agir sobre o mundo (apud Benincá, 2002, p. 61).⁵

Mais do que administrar uma estrutura burocratizada, centralizada e verticalizada, o novo projeto exigia de nós a luta em radicalizar a democracia através da participação popular, o que ficou evidenciado já na manifestação da coordenadora regional de Educação, quando questionada pela imprensa local sobre de como se comportaria em relação ao poder: “O fato do projeto popular prever o poder descentralizado, com a participação de todos, leva-nos a encarar essa questão com tranquilidade, pois será sempre a ‘nossa decisão’, o ‘nosso poder’ diante das situações que surgirem no decorrer do trabalho” (Giovanoni, 1999, p. 8).⁶

A construção do projeto participativo foi uma caminhada dolorosa, cansativa e desgastante porque exigiu paciência, tolerância e amorosidade, o que nos faltou em alguns momentos diante das resistências das pessoas em discutir o novo projeto e das cobranças imediatas de demandas históricas conseqüentes da estrutura do velho projeto, tais como melhoria salarial, resgate do plano de carreira, qualificação dos espaços pedagógicos, ampliação de escolas, construção de quadras poliesportivas, ampliação da oferta de níveis e modalidades, falta de recursos humanos... Além do desgaste sofrido em relação a essas cobranças, os conflitos eram agravados pela nossa postura de defender um projeto sem neutralidade. Tivemos sérios enfrentamentos porque ainda vivenciamos em nossa região uma cultura conservadora, paternalista, coronelista, de dominação e extremamente individualista.

Hoje, percebemos que nossa postura de não-neutralidade assustava as pessoas e esse impacto foi negativo, pois, à medida

que encaminhávamos propostas, como, por exemplo, a formação de comissões para coordenar o processo da Constituinte Escolar em cada escola, muitas pessoas se recusaram a participar, a comprometer-se com um projeto novo, que apontava profundas mudanças. Mas que mudanças eram essas que assustavam? E por que assustavam se, quando estávamos fora do governo, já tínhamos consciência de que eram necessárias para a construção de uma escola democrática e popular? Por que assustavam se, historicamente, essas propostas estavam presentes no movimento sindical e grande parte dos educadores que participavam do movimento já as defendiam?

Por isso... quantos conflitos! Às vezes recuávamos, repensávamos as táticas e refletíamos: o que nossos colegas pensavam, não queriam mais a descentralização do poder? Era difícil participar, construir junto? Seria mais fácil e cômodo receber projetos prontos e continuar trabalhando distante da realidade da comunidade escolar? Teriam medo de envolver-se e de comprometer-se com os problemas coletivos? Nesse início, lembramos que um dos grandes tensionamentos foi a cobrança para suprir a falta de recursos humanos. Sofríamos por reconhecer que era legítima essa reivindicação, entretanto nossas explicações pareciam não convencer, tanto que, em muitos encontros, passamos grande parte do tempo esclarecendo.

A curto prazo, essas carências só poderiam ser supridas mediante a aprovação de projeto de lei que possibilitaria a contratação de funcionários (que já estava sendo enviado para a Assembleia Legislativa). Argumentávamos politicamente, ainda, com os prefeitos, convencendo-os a assinar os con-

vênios do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal (Pradem).⁷ Esses eram os únicos caminhos legais para garantir essa demanda de uma forma emergencial. Nossa meta, sabíamos, era a de construir a política de recursos humanos com concursos públicos, por ser a forma mais democrática para o ingresso no serviço público, o que se efetivou já no final do primeiro ano de governo.

Aliado a isso, precisávamos superar a metodologia sindical que tínhamos incorporado e que se baseava no levantamento dos problemas, no debate e nos encaminhamentos, esses definidos sempre em processo de votação. Às vezes nem nos dávamos conta de que já havíamos encaminhado a votação. Essa prática, aos poucos, foi sendo deixada de lado à medida que íamos aprendendo/ensinando a olhar/problematicar a realidade, a sistematizar as discussões, a socializar as idéias coletivas, incorporando cada vez com mais convicção o nosso método.

Entre outras questões a que não respondemos, percebidas com mais clareza hoje, estava a de que construir um projeto olhando a realidade, naquele momento, para as escolas não era algo natural, o que é compreensível, pois as mudanças se dão no processo e geram rupturas que desestruturam as bases calcadas no senso comum.

Percebemos também que tivemos muita coragem para enfrentar essa realidade porque a cada reflexão das práticas, às vezes realizadas dentro da própria Kombi por falta de tempo e excesso de trabalho, sentíamos que o “monstro” era maior do que pensávamos. E assim íamos redimensionando o nosso fazer, animando-nos uns aos outros e rumando para a nossa utopia.

Encorajados por essa utopia, trabalhávamos dia e noite com uma agenda que contemplava todas as escolas, sem exceção. Um exemplo foi uma manhã de domingo em que fazia muito frio, e lá estávamos nós, num município distante, para assistir ao lançamento da Constituinte da escola. O evento dar-se-ia numa igreja após uma missa.

Já na saída um conflito, porque parte do grupo não concebia o mesmo dogma religioso. Outro conflito: como colocar em prática o nosso planejamento de instigar o povo para lutar, para perceber a tirania imposta pelo poder econômico, para analisar a conjuntura político-social após uma celebração religiosa que pregara, durante todo o tempo a paz e a serenidade? Como romper aquele silêncio? Como incitar o debate? Esse foi um dos momentos que realmente nos fez enfraquecer. O nosso discurso foi manso e terno, tanto que, à saída da igreja, um professor nos questionou: “Cadê o nosso discurso, companheiras?” Ainda impactadas, tentamos justificar com o ambiente, os rituais e as pregações religiosas, mas isso não nos convencia nem a nós mesmas. Foi aí que a direção da escola sussurrou que a comunidade estava surpresa com a nossa presença e que a escola, por não acreditar que alguém da Coordenadoria Regional fosse cumprir a agenda preestabelecida, não havia preparado algo mais apropriado e significativo.

Delineando a região

Assim seguíamos entre ação/reflexão/ação; íamos traçando a realidade de nossa região, essencialmente agrícola, mas tão fragmentada que nos mostrava extremos

como o avanço tecnológico, de um lado, e o trabalho manual na agricultura, de outro, as diferenças entre as escolas da cidade e as do campo. E foram as do campo que nos demonstraram com mais convicção, através das místicas apresentadas, o entendimento da importância da participação comunitária, pois notávamos que fluía naturalmente o envolvimento dos diversos segmentos, inclusive em atividades fora da instância escolar. Foram elas, as escolas do campo, que, naquele momento, fortaleceram-nos, porque tinham clareza das ameaças sofridas do antigo projeto pelo processo da municipalização,⁸ e as que se mantiveram sabiam que fora pela resistência e pela luta da comunidade que venceram as pressões.

Sabiam, também, que o novo projeto defendia a participação da escola no processo de desenvolvimento socioeconômico das comunidades. Das falas ouvidas nas plenárias com as comunidades das escolas do campo, poderíamos desenvolver verdadeiras “teses econômico-sociais”, nas quais mães/pais agricultores demonstravam seu conhecimento em relação às políticas públicas implementadas pelas diferentes esferas de governo até então e sua visão histórica das consequências desastrosas dessas políticas na vida da comunidade.

Essa visão se traduzia em entraves e em potencialidades de desenvolvimento das comunidades e da região. No que respeita aos entraves, podemos citar, entre outros: “Falta de uma cultura associativista/cooperativista que pode colaborar para o fortalecimento do mercado local e facilitar a inserção da produção em outras regiões/mercados; carência de infra-estrutura de

estradas, energia e saneamento rural e urbano” (Rio Grande do Sul, 2002, p. 8).⁹

Já, quanto às potencialidades, destacamos idéias como: a região tem na agropecuária familiar diversificada, base econômica e muita mão-de-obra disponível; a produção agroecológica pode ser estimulada através da ampliação do atendimento aos agricultores pelas escolas técnicas agroecológicas já existentes; pode, também, ser estimulada à produção alternativa de ervas medicinais, floricultura e fruticultura e ao desenvolvimento da piscicultura, gerando dinamismo na economia regional (p. 8).

Refletindo sobre as práticas

Mesmo tendo uma agenda cheia, que contemplava os dezoito municípios de nossa região, periodicamente, participávamos de encontros estaduais para socializar informações e experiências, avaliar e pensar novas ações, que contribuíssem para a continuidade do processo. A visualização do todo no estado era muito importante na medida em que possibilitava verificar que os conflitos/dificuldades eram comuns, o que nos estimulava a seguir na implementação do processo, considerando a reflexão de que éramos uma parte imprescindível do todo.

Nesse ir-e-vir, avaliando e aprofundando teoricamente a nossa ação, percebemos que o estudo da realidade (segundo momento da Constituinte Escolar) da nossa região não ia além de levantamentos de necessidades funcionais e da estrutura física das escolas ou de resgate de projetos pontuais, que refletiam uma herança de formação tecnicista e burocrática presente nas práticas administrativas e pedagógicas.

Para redimensionar esse momento e ampliar o estudo da realidade, que exigia a escola inserida no desenvolvimento socioeconômico local/regional, voltamos para as escolas, dessa vez em plenárias com os alunos, discutindo tempo-aula, tempo-esporte/lazer, tempo-leitura, tempo-estudo e tempo-turma. As suas colocações foram contundentes no que respeita às relações de poder, perpassando pela metodologia, avaliação, currículo. As falas mais freqüentes e significativas foram em torno da falta de relação entre as disciplinas, da preponderância da cobrança de nota sobre a real construção do conhecimento, da falta de relação dos conteúdos com a realidade, da falta de abertura dos professores às críticas dos alunos, a sua metodologia, razão pela qual estudavam apenas para fazer as provas.

Conferências: disputa de projetos

Nessa luta entre o ideal e o possível de ser realizado, considerando todas as adversidades de nossa região e o aprofundamento teórico (terceiro momento da Constituinte Escolar), as escolas puderam propor sugestões de princípios e diretrizes que foram ratificadas e/ou eliminadas através de votações nas conferências microrregionais e regional (quarto momento da Constituinte Escolar). Ao realizarmos as conferências em nossa região (quatro micro e uma regional), tivemos oportunidade de participar e constatar o crescimento e o amadurecimento das comunidades escolares quanto ao debate das questões educacionais.

Entre tantos temas que geraram discussões acirradas, destacamos a questão do professor especialista (educação física, artes e ensino religioso) para atuar nas sé-

ries iniciais do ensino fundamental, o que suscitou polêmica em todas as conferências. Mas na regional, sob votação, ficou definido que a proposta contrariava a característica da estruturação do currículo e metodologia da unicodência, o que levou a proposta a ser retirada na nossa região.

Outra proposta que gerou muita discussão foi a que defendia as normas disciplinares a serem adotadas pelas escolas de forma verticalizada. O surpreendente é que essa polêmica instigou os alunos a disputarem vagas como delegados à conferência estadual ao se darem conta de que o segmento aluno era decisivo para a permanência ou não deste ou daquele princípio/diretriz. Essas polêmicas emergiam sempre que aconteciam disputas entre concepção de escola tradicional *versus* escola democrática e popular. Assim, o novo e o velho projeto estavam sempre se contrapondo nos vários momentos de discussão até a culminância da Conferência Estadual de Educação, quando, juntamente com os 3 500 delegados de todo o estado, sendo 109 da nossa região, aprovamos o texto final para o documento “Princípios e diretrizes para a educação pública estadual”, avaliando, assim, de forma vitoriosa e definitiva, o “novo projeto”.

Felizes, vitoriosos e energizados pelo clima da conferência estadual, pelas defesas de várias idéias, especialmente a dos estudantes com necessidades especiais (surdos), que, durante toda a conferência “falavam e ouviam”, questionavam e contrapunham-se em meio às questões gerais e de suas próprias políticas, chegamos ao quinto momento da Constituinte Escolar: a reconstrução dos projetos político-pedagógicos/regimentos escolares/planos de estudos. Foi nesse

momento que coube às escolas o desafio de registrar os sonhos coletivos, de organizar as propostas idealizadas pela comunidade, de identificar as contradições/conflitos para ressignificar as concepções capazes de mudar as práticas da escola, da educação, de forma que contribuíssem para significativas transformações nas relações sociais, afetivas, culturais, políticas e econômicas necessárias para uma efetiva intervenção na realidade.

Essas discussões refletiam as relações dominantes na escola para sonhar com uma educação intimamente articulada ao compromisso sociopolítico, para o que todos os segmentos foram chamados. Destacamos falas de estudantes representantes de grêmios estudantis que se ressentiam pela falta de espaço e de autonomia para atuar nas suas escolas enquanto grupo organizado: “Para mudar a filosofia e a imagem do nosso grêmio perante a escola, temos que fazer com que nossas opiniões sejam ouvidas e avaliadas de acordo com o que nós representamos. É preciso realizar assembléias, conscientizar os colegas de que o grêmio é feito com a colaboração e participação de todos” (Equipe..., 2001).¹⁰

Outros segmentos que até então não tinham tido espaço para manifestação puderam expor suas idéias, como se verifica em falas de funcionários e de representantes do Conselho Escolar:

Com a Constituinte Escolar, temos a oportunidade de participar mais, mas infelizmente os interesses estão voltados para o bem-estar dos professores. Está faltando mais diálogo e a participação para ajudar também no que está faltando no todo. O funcionário tem que ocupar seus espaços, saber seus direitos e deveres, contribuindo na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo. Apesar das várias mudanças que estão ocorrendo, hoje na Escola ainda existe autoritarismo, falta de cole-

guismo e trabalho em equipe onde um ajude o outro (Equipe..., 2001).¹¹

A maioria não está tendo conhecimento em relação ao poder dentro da escola. O Conselho Escolar é um dos espaços para tomar decisão juntos (Equipe..., 2000).¹²

A difícil travessia entre o sonho e a realidade

A fase de construção dos documentos da escola deu-se no final do ano 2000 até o término de 2001, período durante o qual vivenciamos, juntamente com as escolas, seus conflitos em construir o regimento escolar, no qual a base legal teria de estar presente sem, no entanto, desconsiderar os sonhos e anseios contidos nos projetos político-pedagógicos. Nesse processo de escrita e reescrita dos textos, cabia-nos questionar/problematizar as escolas quando contrariavam seus próprios sonhos ao propor ações contraditórias características de uma práxis tradicional.

Em decorrência desse diálogo, fomos percebendo a dimensão da ousadia em inverter a “consciência prática”, como nos mostra Elli Benincá: “A consciência prática, construída no cotidiano cultural e, que tem por função orientar as ações poderá negar e reagir contra todas as evidências que a reflexão lhe ofereceu” (2002, p. 70). Essa idéia nos ajudava a refletir que o processo de reconstrução do senso comum vai além dos avanços teóricos que estavam presentes no texto e nas falas dos envolvidos, o que, em dado momento, nos gratificava. Para retratar isso, resgatamos a síntese de um projeto político-pedagógico:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola está vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, aos movimentos sociais e à cultura do homem trabalhador do campo. O PPP da Escola é fruto de um trabalho con-

junto de todos os segmentos da comunidade escolar, que fazem uma escola democrática e popular, com base nos Princípios e Diretrizes da Educação do Rio Grande do Sul. Com esse projeto, a Escola pretende formar cidadãos ligados a terra. Já dizia Dom Tomás Balduino “Terra é mais do que terra”. A produção também é mais que produção porque ela produz gente. A cultura da roça é mais do que cultura. É o cultivo do ser humano, comprometido com a cultura do campo, com suas representações, sua arte, seus gestos, suas palavras (Escola..., 2001).¹³

Tendo nesse fragmento os sonhos que apontavam para mudanças significativas na construção da escola democrática e popular, “esperançávamos” textos regimentais e planos de estudo coerentes com os respectivos avanços. Entretanto, a maioria das práticas não retratava os sonhos e, para entender melhor a dicotomia teoria/prática, citamos Elli Benincá:

A reflexão poderá denunciar incoerências e contradições no interior da concepção do mundo e perceber a necessidade de transformá-la. Contudo, o senso comum pode não ter novas experiências e conhecimentos disponíveis para operar a transformação e, posteriormente, dar continuidade à ação. Quando o senso comum não dispõe de experiências de transformação, não tem como garantir a unidade de sua concepção do mundo e, conseqüentemente, da própria identidade. Por isso, uma possível reação do senso comum é a de impedir o avanço da reflexão, provocando medo e insegurança nos indivíduos (2002, p. 70).

Até chegarmos à construção dos textos definitivos, vários diálogos foram desencadeados entre escolas e a coordenadoria. Ficava cada vez mais clara a histórica dependência de algumas escolas com a sua mantenedora quando nos declaravam: “Nós não acreditávamos que, no final, vocês não dariam um modelo pronto. Estávamos acostumados a receber modelos. Nós não sabemos fazer isso porque nunca fizemos. Sempre ganhávamos tudo pronto. Vou ser bem sincero, nós não fizemos nada pois achávamos que, no final, viria um

caderninho pronto, tipo os Parâmetros Referenciais de Currículo” (Equipe..., 2001).¹⁴

Outras escolas, entretanto, demonstraram maior nível de autonomia na construção de seus documentos e foram as que, durante toda a caminhada, revelaram maior resistência ao novo projeto, mantendo práticas, como, por exemplo, a continuidade do currículo voltado para o mercado de trabalho, preparação para o vestibular e outros cursos.

Entre ação e reflexão das práticas em nível estadual, foi proposta a pesquisa participante como instrumento para a qualificação do processo de reconstrução curricular e aporte teórico-metodológico, cuja adoção, em nossa região, ficou a critério de cada escola uma vez decidida a assumir tal metodologia. A pesquisa tem como base a realidade e por meio dela brotam falas da comunidade, carregadas de concepções mágicas, ingênuas, fatalistas... que as pessoas têm do mundo. Destacamos algumas falas de comunidades da região que se desafiaram a olhar com outros olhos a sua realidade:

Estudo pode me ajudar em tudo porque quem não tem estudo não tem emprego, não tem vida, não tem nada. Alguns me chamam de negro e eu não gosto disso, o convívio na sala é crítico; Gostaria que colocasse uma bomba na vila atrás da minha casa (Instituto..., 2001).¹⁵

Às vezes, o caminhão vem de noite, a caçamba amarela, e bota o lixo ali, escondido; Ensino Religioso por que fala sobre sexo e dá aprendizagem sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST). Para casar, ter filhos e matar a pauladas (Escola..., 2001).¹⁶

Para não sofrer de agregado. Não tive infância nem adolescência, quando estava em casa tinha que cuidar dos irmãos e ajudar em casa, depois que casei só cuidei do filho, da casa e do marido. Quem não tem saber escolar não sabe distinguir o certo e o errado (Escola..., 2001).¹⁷

Implementando as políticas públicas

Nesse momento de construção e reconstrução de práticas administrativas e pedagógicas, começamos a implementar as políticas públicas que perpassaram os diferentes níveis e modalidades. A partir daí, avanços ocorreram na direção da melhoria das diferentes áreas educacionais no que se referia à formação de recursos humanos, qualificação dos espaços pedagógicos, ampliação/reforma do espaço físico, regularização/autorização de classes, níveis e modalidades, critérios de atendimento das diferentes demandas. E foi o Orçamento Participativo que possibilitou a concretização das obras de há muito sonhadas pelas comunidades.

O encaminhamento das políticas públicas foi surgindo do estudo da realidade, refletindo os sonhos, os conflitos, as demandas da comunidade, e, independentemente da especificidade, tinha como papel suprir o déficit social resultante de um projeto excludente. Dentre todas as políticas públicas, detivemos-nos naquelas memórias que expressaram com mais intensidade o processo histórico de exclusão.

Resgatando a cidadania dos jovens e adultos

Uma das dívidas sociais que mais nos preocupou foi o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade, haja vista que, na nossa região, embora tenhamos municípios com altos índices de escolarização e alfabetização, há índices assustadores, reflexo das demais carências instaladas pelo histórico abandono que sofremos. Frente a essa

conjuntura, a implementação da política pública de educação de jovens e adultos foi fundamental para a inclusão, tornando possível o resgate de um direito que vai além de uma simples volta à escola, mas é o direito de integrar-se ao processo educativo como cidadão.

Inúmeros foram os movimentos feitos no sentido de reestruturar as ofertas existentes, adequando-as a uma lógica educacional respaldada pelo processo da Constituinte Escolar. Organizamos vários espaços de discussão e, nesse sentido, essa política realizou sua reflexão, às vezes, em momentos específicos desse coletivo, outras, com o conjunto da rede.

Com o desafio de inverter a concepção da educação de jovens e adultos (EJA) em torno das atividades educacionais voltadas a um caráter compensatório quanto à idade dos jovens e adultos e aos conteúdos valorizados pela escola, propusemos outras formas de pensar o currículo para a modalidade, estudando, aprofundando, retomando conceitos/concepções e definindo novos compromissos para a organização dos espaços e tempos de aprendizagens dos educandos. Essa política evoluiu tão significativamente que podemos apresentar dados concretos do crescimento na oferta da modalidade, que, de dois, passou para 11 cursos de EJA – ensino fundamental e de um para cinco de EJA – ensino médio.

Já na divulgação do Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul (Mova/RS), política intrínseca à EJA, deparamo-nos com situações antagônicas de aceitação, engajamento, espírito voluntário e também de resistência. Por que a resistência? Porque, acreditamos, há mais de quarenta anos o Rio Grande do Sul vem teste-

munhando o desenvolvimento de projetos que visaram minimizar os índices de analfabetismo sem sucesso, e esse senso comum dificultou a sensibilização e a credibilidade do movimento.

Foi necessário muito esforço e persistência para conquistar parcerias que liderassem e buscassem, em cada município, efetivar os convênios necessários junto a instituições sem fins lucrativos, levantar voluntários (apoiadores e educadores) e ajudar na estruturação das turmas de alfabetização. Em seguida, desencadeamos a formação permanente dos voluntários para construir a concepção de educação popular. Nesse movimento de ação/reflexão/ação, o projeto foi se espalhando e deslanchando de maneira inovadora, contando-se ao caráter compensatório de educação.

Hoje acreditamos que os índices de analfabetismo na região estão diminuindo, pois durante os quatro anos foram firmados onze convênios, que possibilitaram a participação de mais de duzentas turmas no movimento. Algumas falas de sujeitos envolvidos podem confirmar o reconhecimento da importância do Mova:

“Participar do Mova/RS é motivo de orgulho para nossa entidade, pois acreditamos que os homens têm direito de acesso à educação e que, quanto mais instruídas forem as pessoas, mais terão condições de lutarem por seus direitos”.¹⁸

Aprendi no Mova durante um ano, achei bom porque quem não sabe ler e escrever como eu não sabia, parece que está cego e vai sempre pela cabeça dos outros, hoje eu vou pela minha cabeça, eu sei o que faço depois que aprendi no Mova, botei um bar e ganho uns bons troco e ninguém me logra”.

“Minha vida mudou muito com o Mova. Mudou muita coisa, desde a letra A, porque quantas vezes eu lia as letras e não sabia o que era, hoje eu sei. Já conheci alguns números, na mente, hoje eu sei fazer contas no papel. O Mova abre caminhos nos alerta que podemos aprender”.¹⁹

Meu primeiro passo foi fazer um levantamento de quantas pessoas na comunidade que não sabiam ler e escrever ou que não tinham completado até a 4ª série do Ensino Fundamental [...]. A turma na qual atuo é extremamente heterogênea, tanto em idade quanto em nível de conhecimento (EJA/Mova/RS, 2002).²⁰

Um projeto alternativo...

Ao iniciarmos um trabalho pautado na inclusão, dentre outros pressupostos, preocupávamo-nos muito com o acesso e a permanência no ensino médio, pois poucos jovens conseguem chegar e/ou concluir este nível de ensino, gerando, com isso, outra dívida social.

Tendo presente que muitas eram as pessoas que no início do processo haviam sonhado com a possibilidade de cursar o ensino médio na sua comunidade, esse assunto nos preocupava sobremaneira e, muitas vezes, tornava-se pesadelo para nós, pois tínhamos de encontrar uma alternativa legal para tornar realidade o referido sonho, que foi indicado, defendido e aprovado na Constituinte Escolar como uma diretriz (2000)²¹ – “Políticas Públicas e Educação”.

A partir daí, tínhamos o desafio de construir alternativas que viabilizassem a oferta do ensino médio em comunidades isoladas e em municípios pouco populosos. Mas como construí-las? Não tínhamos dúvida, como o de sempre: no coletivo. E assim retornamos às comunidades para que elas nos auxiliassem na construção dessas alternativas. O tamanho da esperança das comunidades era visível pela participação; os salões comunitários estavam repletos de pais, mães, educandos, educadores, funcionários, lideranças comunitárias, instituições, organizações, sindicatos e movimen-

tos. Quanta alegria! O nosso sonho, de uma educação democrática, pautada na realidade, com vistas à transformação, agora, mais do que nunca, era da comunidade também! Nesse processo de ação/reflexão/ação, construímos a tão esperada proposta, encaminhada ainda em 2000 ao Conselho Estadual da Educação.

Após a aprovação, tudo foi sendo desenhado com muito cuidado, com muitas problematizações, para que, de fato, o curso fosse diferenciado do tradicional não só na estrutura, organizada em etapas, mas, acima de tudo, na metodologia, pois, para nós, o “como” fazer é fundamental e passa todos os tempos e espaços. Desde o início do processo percebemos, através das falas da comunidade, a rejeição pelo ensino tradicional, que desrespeita a realidade, o saber popular, a cultura, os aspectos socioeconômicos das comunidades; que transmite o conhecimento que engessa, padroniza e fragmenta o currículo, preocupando-se somente com o vestibular.

Essas constatações foram nos orientando e as alternativas foram surgindo: ao invés de três séries estanques, sete etapas, com focos temáticos interligados e inter-relacionados; ao invés de disciplinas fragmentadas, quatro áreas do conhecimento (sociobiológica, socioistórica, lógico-matemática e expressão); ao invés de uma avaliação classificatória, uma emancipatória, que perpassa da gestão administrativa à construção do conhecimento do educando; ao invés da relação de conteúdos preestabelecidos, a construção coletiva do currículo através da pesquisa participante, e, ao invés da transmissão de conhecimento, a construção, seguindo uma metodologia dialógica, partindo da realidade dos sujei-

tos, aprofundando teoricamente e intervindo na realidade.

Hoje, avaliando com as comunidades envolvidas, constatamos que a experiência veio ao encontro das expectativas e dos sonhos de todos, evidenciados pelo nível de satisfação e participação, além da consciência cidadã, o que se traduz na fala de uma educanda:

Para nós, educandos [...], o Ensino Médio Alternativo representa uma oportunidade de concretizar nossos sonhos, aliás, de voltar a sonhar. Quando terminávamos a 8ª série, tínhamos que optar entre parar de estudar ou deixar o campo em busca do Ensino Médio na cidade. Quando escolhida a segunda opção, deixávamos nossa família, nossa casa, nossa identidade e íamos buscar uma vida que não queríamos, que não entendíamos, que não chegava a ser vida. Aprendíamos a decorar conteúdos desvinculados da realidade, sem utilidade nenhuma que, na verdade, serviam para esconder a realidade nossa. Passávamos a ver todos como rivais, esquecer nossos valores; viver sem esperança, sem sonhos; sem ao menos pensar em nossos atos. Esta era a educação tradicional, que excluía a maioria. [...] Não necessitamos sair do nosso meio, que é investigado, respeitado e transformado em conhecimentos. Não vivemos simplesmente quatro horas perdidas; aprendemos a pensar, questionar, crescer como um todo e a lutar por nossos ideais. No início a luta foi muito difícil e desacreditada. As barreiras foram vencidas uma a uma pela coragem e luta [...] para implantar o EMA em nossa comunidade. Temos consciência que sempre existirão barreiras, mas a comunidade depende deste projeto para unir-se, lutar, crescer e oferecer uma vida digna a seus habitantes, mostrando para todos o valor do homem do campo.²²

Em processo de formação

Nosso envolvimento como condutores no processo de implementação do novo projeto, oportunizou-nos constante avaliação das práticas educacionais que se configuravam empobrecidas e individualistas. Assim, cada vez mais nos certificávamos de que é impossível imaginar mudanças em

educação que não passem pela formação continuada dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Nesse processo, aprofundamos uma lógica de formação na perspectiva de desenvolver e valorizar a sistematização dos saberes populares, de transformar as experiências em conhecimentos, de formalizar uma tendência educacional de referência, reafirmando a postura de um compromisso político com a educação.

Essa lógica de formação desenvolvia-se ao longo do tempo sempre que houvesse uma intencionalidade de garantir o método dialógico, fosse em encontros, em visitas, em plenárias, em pesquisas, em reuniões, em atividades nas escolas ou fora delas. Assim, foram surgindo outras propostas de formação para garantir espaços de tempo dentro dos horários dos servidores (professores e funcionários), o que gerou, novamente, muitas resistências, pois exigia do corpo docente maior comprometimento com a proposta de mudança, suscitando temores frente às conseqüências a partir do redimensionamento dos tempos e espaços.

Como entendemos que as mudanças devem aparecer a partir das novas visões dos sujeitos no processo, devendo ser construídas de forma democrática, respeitamos a caminhada de cada escola, que aponta hoje, inclusive nos regimentos, a importância da formação continuada como instrumento para buscar a mudança.

A utopia está no horizonte...

Todos os registros que fizemos da nossa caminhada na construção da escola democrática e popular conscientizaram-nos, ainda mais, de que a educação pública dá certo, de que não há projeto acabado, mas

em constante construção. Ao resgatarmos essa história de tantos conflitos, de tantas dificuldades, de tantos sonhos, de tantas aprendizagens e de tantas concretudes, percebemos o quanto crescemos nesse processo de construção coletiva e o quanto temos ainda a construir.

A utopia

A utopia está no horizonte.

Me aproximo dois passos, se distancia dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.

Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei.

Para que serve a utopia?

Para isso, para caminhar.

Eduardo Galeano, 1982

Notas

¹ Condutores: pessoas das diferentes instâncias (Secretaria da Educação/coordenadorias regionais de Educação/escolas/movimentos/instituições/organizações não governamentais...) que formavam comissões com a maior representatividade possível e que tinham o papel de organizar e desencadear o processo.

² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

³ Novo Projeto: processo coletivo de construção da escola democrática e popular que teve como pressuposto a garantia das condições necessárias para articular a democracia direta e livre com a democracia representativa.

⁴ Antigo projeto: tradicionalmente elaborado em gabinetes e repassado para as escolas através de manuais pedagógicos para ser executado. O exercício da democracia resume-se a eleger representantes que elaboram, decidem e executam/delegam as propostas em nome da maioria.

⁵ BENINCÁ, Elli. O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação. In: ANDREOLA, Balduino Antônio et al. *Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro mundista*. Santa Maria: Palotti/Itepa/EST, 2002.

- ⁶ *Folha de Soledade*, Soledade, 16 jan. 1999, ano XV, p. 8.
- ⁷ RIO GRANDE DO SUL (Estado). Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande Do Sul. Lei nº 11 478, art.13, de maio de 2000. Porto Alegre. Pradem – Convênio firmado entre Estado e Municípios, através do qual o Estado assume o salário do servidor que era contratado pela Prefeitura para atuar em escolas do estado.
- ⁸ Municipalização dos estabelecimentos de ensino fundamental – mudança de instituição mantenedora, mediante processo legal, com a transferência de prédios e equipamentos, matrículas, recursos financeiros e de encargos com recursos humanos e materiais.
- ⁹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Coordenação e Planejamento/RS. Perfil da região do Alto da Serra do Botucaraí. Porto Alegre, 2002.
- ¹⁰ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE GRÊMIOS ESTUDANTIS, 3. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹¹ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO PARA FUNCIONÁRIOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, 2. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹² 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE CONSELHOS ESCOLARES, 2. 2000. Soledade. Não paginado.
- ¹³ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDO CARNEIRO JÚNIOR. Projeto Político-Pedagógico. 2001, Soledade.
- ¹⁴ 25ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Setor Pedagógico. Sistematização. In: ENCONTRO COM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS DA 25ª REGIÃO ESCOLAR. 2001. Soledade. Não paginado.
- ¹⁵ INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FELIPE ROMAN ROS. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Arvorezinha, 2001.
- ¹⁶ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Soledade, 2001.
- ¹⁷ ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BELIZÁRIO DE OLIVEIRA CARPES – Ensino médio alternativo. Pesquisa Participante. Rede de Falas. Espumoso, 2001.
- ¹⁸ Depoimento do presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria do Curtimento de Couros e Peles. Tapera, 2002.
- ¹⁹ Depoimentos de educandos do Mova/RS. 2002.
- ²⁰ Depoimento de uma educadora do Mova (EJA/Mova. Mova/RS - 25ª CRE: uma história de inclusão. Soledade: 25ª Coordenadoria Regional de Educação, 2002.
- ²¹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação/RS. Proposição de alternativas que viabilizem o acesso ao ensino médio em municípios pouco populosos ou em comunidades isoladas (poucos estudantes e/ou difícil acesso). *Caderno de Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000. (Diretriz 19, Temática 3).
- ²² Depoimento de uma educanda do ensino médio alternativo por ocasião do discurso no ato de posse da diretora do Conjunto Educacional de Ensino Médio. Soledade, 2002.