

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Álvaro Luís Ávila da Cunha

CONSTITUINTE ESCOLAR DO RS COMO PRÁXIS
POLÍTICO-PEDAGÓGICA E SUA DIMENSÃO AMBIENTAL

Rio Grande, maio de 2010.

Álvaro Luís Ávila da Cunha

CONSTITUINTE ESCOLAR DO RS COMO PRÁXIS
POLÍTICO-PEDAGÓGICA E SUA DIMENSÃO AMBIENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Ambiental da Universidade Federal
do Rio Grande como requisito para a obtenção do
título de Doutor em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Sirio Lopez Velasco

Rio Grande, maio de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ontem, no cinema, assisti a “O Grupo Baader - Meinhof” (Alemanha, 2008), filme que conta a história de um grupo “terrorista” alemão, nos imprescindíveis anos 60/70 do século XX.

Em determinada cena, a líder do grupo, decepcionada com o procedimento de uma companheira durante uma das inúmeras ações realizadas, interpela:

- Se fosse com os Tupamaros, você estaria morta.

Com essa recordação, quero agradecer muitíssimo o apoio dado por ti, Sirio, lamentando não corresponder as tuas justas expectativas de orientador; faltaram-me o cenário e a disciplina, não o tempo.

Aos professores, funcionários e colegas do PPGEA.

A todas que escreveram a Constituinte Escolar.

À Odete Araujo Ávila e Antônio Jesus da Cunha.

À Elisa, Lila e Washington, pelas preciosas digitações.

Aos caros amigos.

E para meu amor, Vera, por tudo e pela preciosa revisão.

RESUMO

A presente tese apresenta a Constituinte Escolar, política pública do governo do estado do Rio Grande do Sul 1999-2002, como um processo significativo para entendermos os limites e as possibilidades de transformar as relações curriculares nas escolas públicas do Brasil, não somente por sua abrangência, mas pelo método participativo em que foi alicerçada. Revela também como a Educação Ambiental emergiu enquanto dimensão importante nessa caminhada. Para tanto, escolhi como fonte preferencial de pesquisa meus registros-relatórios escritos na época em que atuei na 18ª Coordenadoria de Educação em Rio Grande. Utilizo-me de um recurso metodológico pouco convencional, qual seja, a crônica da leitura desses registros-relatórios, refletindo, atualizando e teorizando aquela experiência, o que levou a um texto que prima pelo rigor subjetivo e por uma escrita que, como a própria CE, configura-se como práxis político-pedagógica. A perspectiva Ecomunitária de Velasco, que integra os paradigmas dialético, lógico-formal e sistêmico, além dos teóricos de Frankfurt, em especial a escrita de Benjamin, me acompanharam nessa tarefa.

Palavras-chave: política curricular; práxis; ambiente.

RESUMEN

Esta tesis presenta la Constituyente Escolar, política pública del gobierno del estado de Rio Grande do Sul 1999-2002, como un proceso significativo para entender los límites y las posibilidades de transformación de las relaciones curriculares en las escuelas públicas de Brasil, no sólo por su cobertura, sino también por el método participativo a través del cual se construyó. Asimismo, muestra cómo la Educación Ambiental surgió como una dimensión importante durante este proceso. Para este fin, elegí como fuente preferencial de investigación mis informes-registro, escritos durante la época en que formé parte de la 18ª Coordinadora de Educación en Rio Grande. Me sirvo de un recurso metodológico poco convencional, a saber, la crónica de la lectura de estos informes-registro, reflexionando, actualizando y teorizando aquella experiencia, lo que llevó a un texto que prima el rigor subjetivo y a un escrito que, como la propia CE, se configura como praxis político-pedagógica. La perspectiva Ecomunitaria de Velásco que integra los paradigmas dialéctico, lógico formal y sistemático, además de los teóricos de Frankfurt, en especial la obra de Benjamin, me acompañaron durante la realización de este trabajo.

Palabras clave: política curricular; praxis; ambiente

SUMÁRIO

1 LADO A PARADIGMA INTRODUÇÃO-ADVERTÊNCIA.....	07
2 ECOMUNITARISMO, PRÁXIS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL...	21
3 ESTUDOS SOBRE CONSTITUINTE ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	45
4 CONSTITUINTE ESCOLAR: APRESENTAÇÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISA	55
5 REGISTROS.....	62
6 LADO B ESTILHAÇO COMO ESCREVO?.....	86
7 AFORISMOS À GUIA DE CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS.....	149

1 INTRODUÇÃO-ADVERTÊNCIA

Precisei das últimas páginas de minha agenda/diário para apresentar o texto de tese que segue.

A estação está acabando. Boa parte do texto escrito após a qualificação foi construído neste longo, frio e úmido inverno de 2009, que passará para a história como o inverno da gripe suína. O restante havia sido iniciado e fundamentado no verão.

Minha escrita, portanto, não conseguiu (como desejava), compor com minha prática pedagógica, com meu ofício de professor. O tempo de férias condicionou o trabalho.

A tese apresenta-se, talvez por isso, dualista: uma parte é fruto de meus trinta meses de estudos e fundamentação da proposta qualificada no meio do ano de 2008, que acabei chamando **PARADIGMA – LADO A**. Outra parte vem do meu mergulho nos registros que me propunha “analisar”, concebido justamente nas duas estações, verão e inverno de 2009. São cerca de quatro meses de escrita, que nomeei **ESTILHAÇO – LADO B**.

A formatação de meu trabalho segue também essa lógica: foi impresso nas duas faces da folha, uma para cada parte da tese.

O **PARADIGMA – LADO A** começa com o texto “Por que escrevo?”, uma necessidade de expor, já em um primeiro instante, o que leva alguém a se propor escrever. Assim, aponto meus motivos, minhas intenções e pretensões para com o ato da escrita, não fugindo das contradições e multiplicidade de forças que me orientam nesse fazer, assumido como prática coletiva, no qual o texto soma-se, agrega-se e se fortalece com outros, renovado pela perspectiva do ser que escreve.

O segundo movimento é princípio ou pré-requisito não só de pesquisa, mas de minha atividade docente, originada já durante a graduação, nos inícios dos anos oitenta, qual seja, a contextualização; a apresentação do mundo e de como a vida vem se organizando social, política, econômica e culturalmente. O processo de descrever como enxergo as coisas, quais lentes epistemológicas utilizo para ver a realidade(?), culmina com dez aforismos intitulados “Pelo fim do paradigma da produtividade”, texto-síntese de minhas desconfianças sobre a ciência e o universo acadêmico enquanto motores do modelo criticado de desenvolvimento econômico, muitas vezes voltado para a guerra e para a acumulação sempre crescente de riqueza e poder.

A partir daí, apresento aquilo que normalmente é chamado de referências bibliográficas ou revisão de literatura, mas bastante longe do estado da arte, que se propõe a uma ampla e minuciosa cartografia do tema e dos conceitos utilizados no estudo; assim explicito uma opção que mescla socialismo e ambientalismo em uma perspectiva mais praxiológica do que epistemológica. A Educação Ambiental Ecomunitarista parece ser uma síntese bastante feliz dessas possibilidades transformadoras e, porque não, revolucionárias daquelas escolas do pensamento moderno em que apoio minha tese. E, complementando, também aproveito para caracterizar o campo da Educação Ambiental, considerando três dimensões: a vida, a lei e a prática pedagógica.

Com esse embasamento, dialogo com duas pesquisas feitas acerca da Constituinte Escolar e mostro a concepção que venho construindo sobre o recente, mas já volumoso campo denominado políticas públicas.

Ao final da primeira parte, adiciono todos os meus relatórios da época em que coordenava, junto a outros/as educadores/as, o processo Constituinte Escolar na 18ª Coordenadoria Regional de Educação na cidade do Rio Grande. Um material que resolvi manter na íntegra no corpo da tese, por compreender que tais registros/avaliações, pelo fato de terem sido realizados no transcorrer do processo, possuem uma vitalidade capaz de dimensioná-lo algumas vezes melhor do que as possíveis análises feitas no presente.

O ESTILHAÇO – LADO B é o meu navegar na leitura dos relatórios analisados, um soltar-se no universo subjetivo daquele que viveu a CE e agora se volta novamente para ela, na esperança de entender melhor o quê, como e porque foi feito o processo, o que defendo ser relevante para pensar o lugar de governos e suas políticas educacionais e, por conseguinte, da própria educação e do currículo escolar na sociedade capitalista neoliberal do século XXI.

Na conclusão, enfim, volto aos aforismos para cristalizar, nem que seja pelo efêmero tempo da leitura desta tese, algumas verdades elaboradas no labor e prazer da escrita.

O castelo encontra-se construído à minha frente, não há vento, e a areia úmida lhe confere uma solidez insuspeitável. Não há porosidades. Às minhas costas o mar nunca esteve tão calmo. Só existe o rumor da água, que me mantém paralisado frente à obra. Sei o que significa a calma, e o marulho não me deixa esquecer isto; conheço o mar e seu temperamento. Espero satisfeito a maré alta (CUNHA, 1988, p. 86).

O Paradigma e o Estilhaço formam a dualidade que se sonha dialética; a ética que se deseja estética; a contradição que se imagina ciência.

É primavera agora.

Depois de ler meu texto pela última vez fui obrigado a voltar, pensando na escrita construída e, então, todas as dúvidas me assaltaram. O que teria feito? Foi um tipo de exercício praxiológico, aproximando o vivido/sentido do registrado/escrito, como se, por si só, essa aproximação tivesse um primado epistemológico capaz de justificá-la, fundamentá-la, mantê-la de pé. Algo como o biográfico, narrativo, registro/relato, síntese subjetiva, opinião, enfim, crônica.

Até que ponto nós estamos dispostos, em um discurso pedagógico, a confrontar princípios e formatações que garantem, no mundo acadêmico, sempre um novo padrão a ser seguido? Subjugados às técnicas comportamentalistas: a margem, que só pode ser uma; a letra, que só pode ser esta; o tamanho, aquele; uma única maneira de destacar os trechos mágicos de nossas leituras incompletas; mesma capa; mesma cor de capa. O texto acaba por ser o mesmo, mas pouco importa, desde que garanta os índices de produtividade/publicação. Lamentáveis escores de avaliações sempre externas. A escola que forma professores/as talvez seja mais fragmentada que a escola onde atuam os professores formados pela primeira.

O discurso está na ordem das coisas, nos garante Michel Foucault (2006); logo talvez exista espaço para este outro discurso, que tenta materializar o potencial epistêmico do emocional. Emoção: o que te coloca em movimento ao caminho há caminho.

Desejo me pronunciar a favor da Natureza, a favor da mais absoluta liberdade e do estado mais absolutamente selvagem, em contraste com uma liberdade e uma cultura meramente civis – quero defender o homem como um ambiente, uma parte e uma parcela da Natureza e não como membro da sociedade. Quero que meu pronunciamento seja radical, se isso o ajudar a ser enfático, pois existe gente suficiente para defender a civilização; os clérigos, os comissários escolares e cada um de vocês farão isso muito bem.

Walking, Henry Thoreau, 1862

PARADIGMA – LADO A

Apresentação – Por que escrevo?

Existe hoje um acordo quase geral em torno da ideia de que a sociedade nada perdeu com o declínio do pensamento filosófico, pois um instrumento muito mais poderoso tomou seu lugar, a saber, o moderno pensamento científico (HORKHEIMER, 2002, p. 65).

Não posso conceber pesquisar educação sem revelar o que me anima.

O que movimenta a caneta a imprimir registros no papel.

Por que escrevo?

Ou ainda, requisitando preceito de quem ora me orienta^a, reperguntar:

Que devo escrever?

Esta é minha primeira questão de pesquisa.

Qualquer que seja o fenômeno estudado é preciso primeiramente que o observador se estude, pois o observador ou perturba o fenômeno observado, ou nele se projeta de algum modo. Seja o que for que empreendamos no domínio das ciências humanas, o primeiro passo deve ser de autocrítica (MORIN, 1984, p.19).

Uma resposta franca e direta pode ser uma boa maneira de começar escrevendo:

Escrevo porque faz parte do meu ofício.

Toda resposta é incompleta e faz surgir outras renomeadas perguntas:

E as poesias de adolescência? E as incontáveis redações de colégio? E as cartas para os amigos/as que há muito tempo se foram?

Percebo que minha primeira resposta altera a questão inicial: Por que continuo escrevendo?

^a Para o professor Sirio Velasco, a pergunta que instaura a ética é “Que devo Fazer?”

Respondo. Escrever é uma possibilidade de criação em que, concomitantemente, reafirmo o já dito, escrito, criado. Digo de novo somando-me a outros e outras. Faço crescer uma ideia, agora dita por outra boca, escrita por outra mão, a minha. Com isso, digo que autoria só tem sentido com outros, não existe autoria sem outros. E é numa perspectiva coletiva do ato de escrever que deposito minhas melhores energias. A educação se torna insípida quando fechada à possibilidade da construção de saberes; quando revestida de uma neutralidade cínica e resumida a um canal de transmissão; e é de educação que pretendo falar.

Desejo, mais uma vez, cambiar minha mirada sobre a pergunta, sem com isso deixar de ter, de certa forma, outra e semelhante resposta: Escrevo para justificar minha docência, aqui entendida como práxis, no sentido que Marx e Engels emprestam à palavra, na segunda Tese ad Feuerbach:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento (MARX; ENGELS, 1987, p. 120). 2004???

E incorporada por Freire, na *Pedagogia do Oprimido*:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2004, p. 125).

Para mim, educador que pesquisa, a criação se encontra na possibilidade de fazer da sua prática pedagógica, campo de construção de conhecimento; no meu caso, a partir da crítica às sociedades contemporâneas, que reduzem o humano a sua capacidade de produzir, dominar e destruir, “em última instância, tu e eu sabemos que o problema do intelectual contemporâneo é um só, o da paz baseada em justiça social” (CORTAZAR, 2008, p. 266). E por fim, poderia ainda responder:

Escrevo para ser doutor, melhorar meu currículo, ser professor universitário, ganhar mais dinheiro, sem necessariamente ter que trabalhar mais, melhorar minha qualidade de vida; mas admito que o cinismo raras vezes rima com educação e, sem medo de ser infeliz, respondo mais uma vez, agora afirmando meu referencial romântico: Escrevo para mudar o mundo! Isso é romantismo? Pode ser. “Mas como quebrar, sem o martelo encantado do

romantismo revolucionário, as barras da jaula de aço – para retomar a expressão de Max Weber – onde nos fechou a modernidade capitalista?” (LOWY, 2000, p. 201).

Max Weber dirá:

Poderoso cosmos da ordem econômica (...) a jaula de ferro na qual os especialistas sem coração se encontram, atrapalhados na fantasia de que eles atingiram um nível de desenvolvimento nunca antes alcançado pela humanidade (WEBER, 1985, p.182). [Tradução livre]

Talvez acabe como o clássico personagem de Cervantes, renegando e maldizendo minhas aventuras errantes; porém, prever o futuro não faz parte do meu ofício.

Voltemos à segunda resposta (aquela que nos remete a saberes construídos coletivamente), pois talvez ela possa me orientar agora; então, que ideias gostaria de reafirmar, fazer crescer? A quem me somo?

Gostaria de somar com todos aqueles e aquelas que, na trajetória da humanidade, ou no seu sombrio caminho civilizador, lutaram e continuam lutando em nós, pela socialização da enorme riqueza produzida pelo trabalho humano; e que diariamente, na sua práxis social, antagonizam com a máquina industrial bélica que alimenta o capitalismo pré-moderno que nos subjuga. Somar-me de forma muito próxima a todas as professoras e professores que cotidianamente tornam o fazer pedagógico verdadeiro “criar” e não um estéril reproduzir pedagógico. Somar com os/as trabalhadores/as em educação que, entre 1999 e 2002, atuavam nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e na Secretaria Estadual de Educação (SE) e lançaram-se na “aventura responsável” de coordenar a Constituinte Escolar (CE) no estado do Rio Grande do Sul. E, por último e muito especificamente, no que diz respeito a esta tese, somar-me-ei às ideias ecomunitaristas professadas pelo educador Sirio Lopez Velasco, ao mesmo tempo em que reafirmo o processo Constituinte Escolar (Governo Democrático e Popular do estado do RS 1999-2002) como um enigma a ser decifrado, ou ainda uma história que necessita ser recontada; principalmente quando se evidencia a quase ausência de programas estaduais ou mesmo de projetos de formação continuada para as comunidades escolares do RS nos últimos sete anos.

Focalizarei meus olhares e entendimentos sobre o trabalho ocorrido no âmbito da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, onde durante os quatro anos atuei como coordenador pedagógico, acompanhando e organizando a CE. Acredito que uma política pública de formação político-pedagógica que buscou e, de determinada maneira, conseguiu

envolver considerável parte das comunidades escolares não só na discussão, debate e construção de princípios e diretrizes para a educação gaúcha, influenciando os próprios currículos escolares, mas na elaboração dos regimentos de todos os estabelecimentos estaduais de ensino^b, pode servir como um processo capaz de revelar os limites e as possibilidades da intervenção pública na transformação das realidades educacionais.

Tão importante quanto a abrangência foi o método empregado durante o processo. Talvez tenha sido uma das maiores experiências de Pesquisa Participante na área da educação em nosso país. O trabalho foi orientado a partir de alguns eixos: princípios de contextualização (estudo da realidade); resgate de práticas pedagógicas; levantamento de temáticas (temas geradores); problematização; aprofundamento teórico e definição de princípios e diretrizes, estes votados em Conferência Estadual, composta de 3.500 delegados, representando comunidades escolares de todas as regiões do Rio Grande do Sul; posteriormente, com a elaboração dos documentos escolares previstos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação): Regimento, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudos.

Mas como poderíamos classificar ou qualificar a experiência de quatro anos de intermináveis debates ocorridos nas comunidades escolares gaúchas? Em qual medida a perspectiva da educação ambiental ecomunitarista pode auxiliar na tarefa? Ou ainda, como a EA, enquanto dimensão educativa, emergiu neste processo?

Minha justificativa deságua em três indagações ou questões de estudo, que necessariamente conduzirão a uma tese; porém, ainda devo dizer de que lugar eu estou falando e faço isso através de indicações do modo como vejo o mundo – princípio elementar em ciências humanas.

Contexto

Lugar onde se desenlaçam as vidas; cenário vivo; esforço de pensamento sobre e com o mundo.

Após revelar meu ânimo em relação à pesquisa educacional, torna-se necessário apresentar minha percepção da realidade, ou o modo como construo o mundo no qual desejo atuar e atuo. Quais peças utilizar para montar o quebra-cabeça da sociedade

^b No final de 2002, foram enviados ao Conselho Estadual de Educação os novos regimentos de todas as escolas estaduais, textos escritos em diferentes níveis de participação da comunidade escolar.

contemporânea, se muitas vezes sobram e faltam encaixes. Ainda assim, provisória e precariamente, apresento o mundo e, ao apresentá-lo, me apresento. Quem está falando/escrevendo? Sobre o que e por que escrevo o que escrevo? Onde me encontro quando falo/escrevo?

Pensar educação significa buscar entender o planeta em que vivemos; como se estrutura (ou não) a sociedade e quais os valores hegemônicos presentes nas relações sociais. É a partir da forma como interpretamos a realidade que conseguiremos planejar e agir em educação. Essa interpretação é tarefa cotidiana no educar e, portanto, é uma compreensão um tanto móvel, cambiante e, por vezes, progressiva, sempre necessária; como quem conta uma história ou fabrica um cenário; é claro que interpretar é um dos movimentos desse fazer. Entretanto, a interpretação não consegue represar todo o significado do fazer pedagógico.

A realidade ou as versões da realidade apresentadas são matéria-prima essencial, seja dos currículos escolares, seja da pesquisa educacional, assim como o entendimento dos aspectos culturais que formam o lugar onde moramos, seja bairro, cidade ou microrregião. O lugar é espontaneamente a sede da resistência, nos ensina Milton Santos (2004), no seu já clássico livro *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*.

Desde que o ser humano desceu das árvores, há alguns milhões de anos, sua trajetória tem sido a da domesticação do ambiente, na busca incessante por torná-lo menos agressivo e inóspito. Nesse processo, que poderíamos chamar civilizatório, deparamo-nos com situações-limite que exigem e exigiram grande capacidade de adaptação e um exercício constante da criatividade.

É possível que a sequência inicial do filme de Stanley Kubrick, *2001 Uma Odisseia no Espaço*, em que o osso de um animal (usado pela primeira vez como arma pelos nossos antepassados), lançado ao ar, transforma-se pela magia do cinema em uma nave espacial a flutuar no espaço, resume de forma espantosa nosso percurso na Terra. Porém, o que antes era necessidade de sobrevivência tornou-se um imperativo de dominação do humano sobre a natureza.

Mas, tão logo adquiri algumas noções gerais relativas à Física (...) elas me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e a ação do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente quanto conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma

maneira em todos os usos aos quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza (DESCARTES, 1996, p. 116).

Concebendo a humanidade como natureza, tal domínio acaba por justificar o máximo do controle do humano sobre o humano, atingindo seu ápice na escravidão e na tortura: “Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres” (ADORNO; HORKHEIMER, 1994, p.60).

Não cabe aqui discutir se o caminho da humanidade é fruto de uma inexorável natureza humana, segundo a qual deveríamos todos estar repetindo a velha ladainha “não adianta, o homem sempre foi assim”. Reverter, inverter, colocar em xeque tais “tendências” urge em nossas práticas educativas.

Paulo Freire coloca que o homem teria se desviado de seu caminho, caindo em um processo desumanizante: “O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume hoje, caráter de preocupação iniludível” (FREIRE, 1987, p. 29). A educação, portanto, teria de ser o espaço de expressão e construção de humanidade mediante a socialização, o que também era a questão central da filosofia crítica em finais da década de quarenta: “Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1994, p. 51). Vinte anos mais tarde Adorno retornaria à questão, especificando o papel educativo:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia (...) Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas de uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Gosto de imaginar outros destinos possíveis para a história humana, perceber as possibilidades civilizatórias que a humanidade deixou de realizar, embora tenha/tivesse

todas as condições materiais para fazê-lo: chegamos a Marte, mas a fome continua sendo destaque nos vastos relatórios da ONU (Organização das Nações Unidas), esta espécie de consciência das nações capitalistas ocidentais, ditas democráticas.

Talvez a ciência, ao divorciar-se da Filosofia, tenha imprimido uma verdade baseada na fragmentação da matéria e na regência da razão técnica a serviço da produção incansável de bens materiais, para suprir as necessidades sempre crescentes das massas urbanas. Uma população que tem nesses produtos não somente a fonte preferencial de satisfação e prazer, como também a possibilidade de reconhecimento da própria identidade e sua localização na sociedade e de *status* social.

O nosso estar bem está atrelado ao consumo; porém, não se trata do consumo na dimensão vital (a vida só se mantém pelo consumo): é o consumo na dimensão “ato de” consumir. O “ato de” é a necessidade que se antepõe à necessidade. As nossas metrópoles, com seu poder convergente atraem e fascinam todo/a aquele/a que deseja estar em um lugar com todas as opções de consumo, de um livro a um/a puto/a.

Nosso sistema tem no dinheiro^c seu objetivo último e na competição e no individualismo as estratégias básicas de sobrevivência, o que transforma o cidadão em consumidor e o companheiro ao nosso lado em adversário. Assim programados, confundimos viver com comprar, conviver com lucrar e amar com somar bens. Vivemos num tempo em que produzimos alimento para dar de comer e beber a três planetas Terra; no entanto, 1/3 da população mundial carece de boa alimentação e condições básicas de vida. Um tempo em que a opulência de poucos significa a miséria de muitos.

A concentração de riqueza e produção sempre progressiva de bens de consumo são características inerentes ao sistema capitalista. A carência é diretamente proporcional ao excesso; a fome, à obesidade; a riqueza, à capacidade de matar e de fazer guerra.

Na ação educativa e/ou de pesquisa, escolhemos, se é que existe escolha, entre reproduzir tais valores ou confrontá-los com uma práxis capaz de ameaçar e questionar os princípios norteadores do mundo contemporâneo, revelando suas contradições e

^c O dinheiro, em virtude da propriedade de tudo comprar, de se apropriar de todos os objetos, é, conseqüentemente, o objeto por excelência. A universalidade da sua propriedade é a onipotência da sua natureza; considera-se, portanto, como ser onipotente... O dinheiro é o alcoviteiro entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência. Mas o que direciona a minha vida direciona da mesma forma para mim a existência dos outros homens. É para mim a outra pessoa. “Pés e mãos, com os diabos!, e cabeça / São teus, não é verdade? Pois aquilo de que gozas contente sê-lo-á menos? / Se tenho seis cavalos, suas forças? Minhas não são, e não ando ligeiro / Como se houvesse vinte e quatro pernas?” (GOETHE, *Fausto* – Mefistófeles)

O dinheiro é o poder alienado da humanidade (MARX, 2002, p. 167).

instrumentalizando o/a educando/a a desconstruir a lógica do mercado, que se apresenta como a grande mediadora das relações sociais. Caso contrário, podemos riscar do mapa palavras como: ética, solidariedade e esperança.

O pragmatismo da máquina capitalista encaminha a humanidade para o isolamento e o ceticismo: desacredita das possibilidades coletivas de transformação social, encarcera utopias e sonhos de justiça e igualdade entre os seres humanos e decreta o fim do sujeito histórico. Assim delimitados, transformamos nossa aventura de vida em um miserável tempo de desconfiança, apatia e medo. Só encontrando energia para conquistar aquilo que poderá (de alguma forma) aplacar as necessidades geradas, diária e cotidianamente, nas gigantescas ou minúsculas telas transparentes, que nos perseguem por toda a parte ou aquelas que simplesmente carregamos confiantes em nossos próprios bolsos.

Esse ritmo frenético de produção e consumo nos arremessa contra muros, dentro de carros em alta velocidade. E assalta as instituições que passam, mecânica e melancolicamente, reproduzindo formas de controle de produtividade e verificação de indicadores. Ou, então, como poderíamos justificar, na formação de professores, nos cursos de licenciaturas da universidade^d, a existência de algo como o coeficiente de rendimento ou avaliação bimestral? Os critérios de produtividade e competitividade são muito necessários, senão imprescindíveis, em um comportamento de mercado tão esperado e desejado como perfil de profissional que o sistema universitário pensa estar formando. Ou ainda, quando esse mesmo sistema educacional adota como norma a padronização curricular através de uma plataforma que facilita a metrificação e a quantificação da vida acadêmica; a ponto de o professor Alceu Ferraro chamar o currículo *lattes* de “grilhões do mundo acadêmico”^e. A mesma academia que, de modo bastante tranqüilo, discursa sobre a mudança de paradigma, ficando à vontade para usar e divulgar as “novas ideias” de Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Enrique Leff, Fritjof Capra e, de maneira mais contida, o pensamento rotulado de pós-moderno ou pós-estruturalista.

O texto a seguir é uma tentativa (evitando a complexidade), de ilustrar a crítica àquilo que chamo de paradigma da produtividade, uma janela na qual aproveito para apresentar alguns referenciais e autores que ajudam a montar meu pensamento e influenciam minha escrita.

^d Universidade Federal do Rio Grande

^e Pronunciamento feito quando da comemoração dos dez anos do Programa de Mestrado em Educação da UFPel e da aprovação do curso de Doutorado.

Pelo fim do paradigma da produtividade

1 – *A ciência atrela-se inexoravelmente à lógica capitalista.*^f

2 – *Ou poderíamos dizer que foi a extrema necessidade do capital em ampliar mercados, gerando mais e mais produção e consumo^g, a grande orientadora e configuradora da perspectiva científica contemporânea.*

3 – *Ampliar mercados significa controlar territórios, economicamente e/ou ideologicamente e/ou belicamente*^h.

4 – *A tecnologia de ponta se encontra na ponta do foguete que hospeda a ogiva nuclear.*

5 – *A ciência é vital para os senhores da guerra.*ⁱ

6 – *Uma guerra sempre aquece uma determinada economia.*

7 – *Depois da Segunda Guerra choveu bens de consumo sobre a humanidade, como se pudessemos apagar a sombra da nuvem atômica sobre as duas cidades japonesas.*^j

8 – *Não se trata de superar a modernidade, mas de como deixar de reproduzir a “Ideologia da Sociedade Industrial”, que nos arremessa ainda com mais violência a um produzir alienado.*^k

^f “A ciência hoje, sua diferença de outras forças e atividades sociais, sua divisão em áreas específicas, seus procedimentos, conteúdos e organização, só podem ser entendidos em relação com a sociedade para a qual ela funciona”. *Eclipse da Razão - A revolta da natureza*. Max Horkheimer, 1946.

^g “Os conceitos de “ambiente” e “ambiência” só se divulgaram no momento em que, no fundo, começamos a viver menos na proximidade de outros homens, na sua presença e no seu discurso; e mais sob o olhar mudo de objetos obedientes e alucinantes que nos repetem sempre o mesmo discurso – isto é, o nosso poder medusado, da nossa abundância virtual, da ausência mútua de uns aos outros.” *A Sociedade do Consumo*, Jean Baudrillard, 1969.

^h “Nuestro adversário principal actualmente é a globalización, la globalización neoliberal, y esta globalización nos agrede a nosotros, ciudadanos, sobre três frentes y, por consiguiente, debemos tratar de estar alertas sobre estos tres frentes...económico...militar...ideológico.” *Un delicioso despotismo*. Ignacio Ramonet, 2002.

ⁱ Massas humanas, gases, forças elétricas foram lançadas ao campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram a paisagem, novos astros ergueram-se no céu, espaço aéreo e profundezas marítimas ferveram de propulsores, e por toda a parte cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra. *A caminho do planetário*. Walter Benjamin, 1937.

^j “Pois a revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor, em tal medida que a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo... A crença era que o “novo” equivalia não só ao melhor, mas absolutamente revolucionado...Quanto aos produtos que visivelmente apresentavam novidade tecnológica, a lista é interminável, e não exige comentário: televisão; discos de vinil (os LPs surgiram em 1948), seguidos de fitas (1960) e dos compact discs; pequenos rádios portáteis transistorizados – este autor recebeu o seu primeiro de presente de um amigo japonês em fins da década de 50 –, relógios digitais, calculadoras de bolso e bateria e depois a energia solar; e os eletrodomésticos, equipamentos de foto e vídeo”. *A Era dos Extremos*. Eric Hobsbawm, 1991.

^k “A tecnologia serve para instituir formas novas e mais agradáveis de controle social e coesão social. (...) a noção tradicional de “neutralidade” da tecnologia não pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas”. *Ideologia da Sociedade Industrial (One-Dimensional Man)* Herbert Marcuse, 1964.

9 – Não se trata de buscar o fim das metanarrativas simplesmente porque nenhuma conseguiu responder ou minimizar os problemas, dilemas e contradições da humanidade; mas de construirmos respostas radicais ao estado de coisas a que estamos submetidos.

10 – Não se trata de pensar como deve ser uma sociedade justa, mas sim de não reproduzirmos hoje, agora a injustiça.¹

11 – Nossa ciência deveria se recusar a reproduzir mecanismos que venham a reforçar a perspectiva economicista e mercadológica na sociedade.

12 – Negar o paradigma da produtividade torna-se critério de rigor e vigor científicos.

Este é o mundo?

- Não.

Este é o mundo por mim construído nesta tarde. Parti de um lugar do qual todos partem: de nossas identidades. Matriz construída por tantos e talvez por todos e por tudo, mas que encontra em mim uma tradução ímpar, de um dizer, tantas vezes dito e sempre tão inédito.

¹“A paz, porém, não precede à justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça” *Pedagogia da Indignação*. Paulo Freire, 1996.

2 ECOMUNITARISMO, PRÁXIS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Resenha-fábula

Era uma vez um reino chamado Ecomunitário.

Havia três leis para a conduta de seus habitantes.

Uma que versava sobre a dimensão libertária de todo e qualquer ser humano; a segunda envolvia o entendimento da necessidade de se estabelecer acordos, uma responsabilidade coletiva; e, por fim, a última, lembrava de cuidar da saúde do planeta que sustentava o reino.

Simple assim construiu-se a fórmula ética, verdade possível, possibilidade sempre provisória do universal, mínimo consenso para que homens e mulheres pudessem se autonear humanos e humanidade.

Dizem os antigos da existência, antes do reino ser reino, de um filósofo chamado Sirio, aliás, Roberto, que já teria previsto tais leis e escrito através de um mais antigo dialeto chamado lógica formal, que assim dizia:

1-Devo garantir minha liberdade de decisão porque eu garanto minha liberdade de decisão é condição de eu faço a pergunta Que devo fazer?

2-Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta Que devo fazer? Por que eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta Que devo fazer? É condição da pergunta Que devo fazer?

3-Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta Que devo fazer?

Além disso, o filósofo se valeria de mais dois paradigmas científicos: o materialismo histórico-dialético e a teoria conhecida como dos sistemas.

Indivíduo sociedade natureza inconcebíveis separadamente.

Toda vez que respiro, estou vivenciando essa tríade: Sou livre natureza dentro de um consenso social. Talvez resida aí a possibilidade revolucionária da condição humana: somos condição e indeterminismo.

Voltando ao reino ecomunitarista, resta-nos filosofar:

Que tipos de problemas poderiam enfrentar esse não lugar ao orientar-se por tais princípios éticos?

Por que escolher o Socialismo Ecológico como perspectiva, em Educação Ambiental, nesta já tão declarada e dissecada sociedade pós-industrial compartilhada por 6,5 bilhões de pessoas?

Na verdade, trata-se de honrar uma tradição que parece vigorosa o suficiente para confrontar a apatia calorosa ou o “delicioso despotismo”^m em que se encontram imersas as sociedades contemporâneas. Honrar uma tradição não significa simplesmente justificar o marxismo e o pensamento ecológico como referenciais de análise e ação.

^m Expressão cunhada por Ignacio Ramonet, em seu livro denominado *Propagandas Silenciosas*.

Talvez devêssemos falar primeiro em uma tradição românticaⁿ, importante e pioneira força a rebelar-se contra o embrutecimento do modelo de vida proposto pela modernidade, voltando-se contra o império da razão-instrumento, da razão-funcionalidade, da razão-productividade.

Mesmo se fizéssemos a interpretação mais mecanicista e fria do materialismo histórico-dialético, mesmo que quiséssemos reduzir o pensamento marxista à pura ciência e deduzir desta o futuro da humanidade, ainda assim não poderíamos deixar de contar com uma espécie de crença ou fé.

No momento em que acreditamos na possibilidade humana de alterar suas rotas, inverter seus caminhos, frear seus frenéticos ritmos de produção, consumo e de gozos efêmeros e regulados; neste momento estamos encharcados de romantismo. Equivocado dizer que o romantismo por si só seja uma força revolucionária, mas revoluções aconteceram e acontecem somente mediante a presença desse ingrediente básico.

Os românticos e seus romances denunciavam as condições cada vez piores de vida das sociedades em franco processo de urbanização e metropolização, da mesma forma como os ambientalistas arremessaram-se e se arremessam contra os modelos predatórios e insustentáveis da economia pós-industrial. Assim, estão mantendo a chama daqueles que pensavam poder resgatar o paraíso perdido que a humanidade, no seu sombrio caminho civilizador, deixou de construir.

Em um primeiro momento, talvez seja uma perspectiva romântica^o que me identifica com a práxis ecomunitária, pois na sociedade contemporânea, em que o objetivo de cada pessoa é ser o número 1, não importando “em que”, ou do que sejamos capazes de fazer para “chegar lá”, afirmar uma possibilidade ética universal que retira do imperativo pessoal individualista “querer” para a perspectiva social “dever” é jogar-se contra moinhos de vento, hoje neoliberais e globalitários.

Creio que é um “universal humano” presente em todas as culturas o fato das pessoas se perguntarem: “Que devo fazer?” (em uma ou outra circunstância) e essa pergunta contém o peso de uma auto-obrigação que, se não cumprida, independente de qual seja a opinião de outros ou a

ⁿ Quem me chamou a atenção para as influências do movimento romântico nas correntes libertárias de cunho socialista e as proximidades com as bases do movimento ecológico foi Michael Lowy, em seu artigo *De Marx ao Ecosocialismo* e a resenha do livro *Revolta e Melancolia – o romantismo na contramão da modernidade* (Lowy e Sayre) por Isabel Maria Loureiro; ambos os textos fazem parte do livro *Marxismo, Modernidade e Utopia* (Lowy e Bensaïd).

^o O ecosocialista Daniel Bensaïd sinaliza ser o Romantismo matriz comum tanto a marxistas como a ecologistas.

sanção ou prêmio social, deixa na pessoa o desagradável sabor da insatisfação para consigo mesma. Esta auto-obrigação é própria da ética e da moral (VELASCO, 2000, p. 132). [Tradução livre]

No entanto, torna-se também referencial precioso na práxis daqueles/as que lutam pela quebra do que ainda poderíamos chamar de hegemonia cultural ou de Ideologia da Sociedade Industrial (*Unidimensional man*), descrita por Herbert Marcuse há quarenta anos. “Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem” (1967, p. 13).

O ecossocialismo é primeiramente analisado na obra *Ética para o século vinte e um*, através de James O’Connor, que em sua tese principal afirma ser impossível pensarmos resolver os problemas de ordem econômico-social separadamente das questões ecológico-ambientais, o que de alguma forma nos remete para a impossibilidade de um capitalismo verde ou de um neoliberalismo sustentável.

Os quatro pontos estratégicos para a implementação de uma nova organização social, segundo o autor, seriam:

1 – Subsistência local – sustentabilidade.

2 – Autonomia autogestiva – que nos remete imediatamente para a democratização radical do poder não só estatal, mas também dos próprios meios de produção e riqueza.

3 – Autoajuda comunal – aqui se aproximando dos princípios de solidariedade, pensando no fortalecimento dos laços colaborativos entre os habitantes de uma determinada região, indo de encontro a todos os estímulos ao individualismo competitivo da sociedade contemporânea.

4 – Democracia direta – a democracia representativa capitalista comprovadamente é um instrumento viciado, utilizado pelas classes que concentram riqueza e consequentemente poder político, para estabelecer acordos corporativos que mantenham seus “negócios” sempre em expansão, incorporando novos mercados e absorvendo distintas culturas. Esse mecanismo perverso não tem como acolher a maior parte dos famintos do mundo, que só existem para a abundância de poucos.

Velasco (2008) apresenta a tese central de O’Connor de outra forma, a que acrescenta uma segunda contradição, não apontada por Marx, estabelecida não somente entre forças produtivas e relações de produção, mas também delas com as condições de produção (entorno ecológico da produção-distribuição-consumo); ou seja, na capacidade

do ambiente de repor suas riquezas exploradas em um ritmo capaz de manter a produção e o consumo sempre crescentes. Enfim, a capacidade de sustentabilidade de determinado sistema de produção. Da mesma forma, a ética ecomunitarista prevê, na sua terceira norma:

Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo, porque eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta ‘Que devo fazer?’(numa realização feliz) (VELASCO, 2008, p. 37).

Caso o socialismo não consiga incorporar ~~esta~~ tal reflexão, dificilmente conseguirá propor ou construir uma sociedade que realmente venha superar a exploração do homem pelo homem, pois essa exploração relaciona-se dialeticamente com a exploração da natureza pelo mesmo homem; uma exploração decorre da outra.

Engels, no entanto, parece deixar claro a relação homem natureza, ao afirmar:

O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe domina-a. (...) Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face as nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevisas e que, com frequência, anulam as primeiras (www.culturabrasil.pro.br/trabalhoengels.htm 1876).

E, logo depois, cita a civilização mesopotâmica e grega e também de outras regiões, que devastaram recursos naturais e tiveram seu declínio também associado a tais práticas predatórias.

Marx, da mesma forma, nos *Manuscritos*, reforça os elos entre homem e natureza:

A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza (MARX, 2002, p. 116).

Outros autores, como John Bellamy Foster, acreditam que a teoria marxista, por si só, já apresentaria elementos significativos que apontam concretamente para uma visão ecológica, a ponto de intitular seu livro *A Ecologia de Marx: Materialismo e Natureza*.

Embora haja uma longa história de denúncias contra Marx por falta de preocupação ecológica, hoje, após décadas de debate, está claríssimo que esta visão absolutamente não condiz com as evidências. Pelo contrário, como observou o geógrafo italiano Massimo Quaini, ‘Marx (...) denunciou a espoliação da natureza antes do nascimento de uma moderna consciência ecológica burguesa’. Desde o princípio, a noção de Marx de alienação do trabalho humano esteve conectada a uma compreensão da alienação dos seres humanos em relação à natureza (FOSTER, 2005, p. 23).

Foster, entre tantas outras descobertas, explora a riqueza do conceito de “metabolismo”, utilizado por Marx no livro *O Capital*, como sendo a relação existente entre homens e natureza e que, com o avanço dos modos de produção capitalista e sua divisão de trabalho, cristaliza-se uma falha metabólica irreparável no processo referido. Uma contradição que se estabelece entre cidade e campo, homem e terra. Marx usará como exemplo a agricultura capitalista inglesa que, ao acabar com a fertilidade de seu solo pelo uso intensivo, teve que importar guano do Peru, o que provaria para o filósofo alemão a insustentabilidade da forma de produzir no capitalismo. Foster ainda lembra que o conceito de metabolismo continua em vigor entre os ecólogos e para a teoria de sistemas (ODUM, 1970).

De outro lado, para além ou aquém de meu romantismo, meu vínculo se estabelece pelo referencial dialético marxista e freiriano em que o ecomunitarismo se alicerça, principalmente nas categorias alienação do trabalho e diálogo, respectivamente; categorias e referenciais tão caros a nós, educadores/as licenciados/as no início dos anos oitenta, que tínhamos neles nossas principais ferramentas de enfrentamento ao regime militar, implantado em 1964, no Brasil, e de perspectiva da conquista de uma sociedade justa e “verdadeiramente” democrática. Ainda acredito serem essas as ferramentas epistemológicas mais preciosas em minha prática dentro da estrutura escolar, educacional e social.

Superar a alienação através do diálogo e de práticas desestabilizantes da ordem capitalista constituiu-se, durante vinte anos, o verdadeiro mote de minha prática docente.

O Ecomunitarismo é o horizonte utópico atualizado de tantas e tantas buscas e lutas pela humanidade em nossa civilização. Poderíamos objetar dizendo que não há civilização

sem humanidade, mas concordaríamos que existem possibilidades civilizatórias bem menos destrutivas que a vivenciada por cada um de nós, hoje, e que não deponham tanto contra a própria integridade humana.

É na crença em questão, qual seja, a da necessidade de outra possibilidade civilizatória, que não a oferecida pelo capital e seus preciosos valores, receitas *fast food*, centros de consumo e cegueira tecnológica, que integro a perspectiva ecomunitarista. Pois reconheço ser este seu *leitmotiv*, pelo qual também eu sempre busquei me orientar.

Quando afirmo que “me integro” não significa o aceite dogmático a uma doutrina, mas o prazer, e até o privilégio, de poder dialogar abertamente com um ideário político-pedagógico construído em décadas de uma prática docente engajada na transformação social.

Foi na construção de outras possibilidades para o ser humano neste planeta que nasceu a tentativa de estabelecer um referencial ético universal capaz de reorientar os rumos sociais a partir da pergunta instauradora da ética “que devo fazer?” e as três normas éticas^P que a sucedem.

A caminhada ecomunitarista é sustentada ou tem como suporte e ferramenta básica a ética argumentativa, que, por sua vez, tem seu critério de veracidade na estrutura lógico-linguística; nessa capacidade de formular assertivas que, graças à cuidadosa elaboração, aproximam-se de certezas ou de verdades cientificamente comprovadas. Mas seria possível deduzir leis de comportamento a partir de uma matemática da linguagem, em que se assegurasse uma verdade universal? Nesse aspecto, entendi que não podemos perceber o ecomunitarismo somente preso a este paradigma, uma vez que se utiliza claramente de outros dois: o dialético e o da teoria dos sistemas.

Creio que a relação a se estabelecer entre a lógica clássica e a lógica dialética é parecida com aquela que se estabelece entre a física newtoniana e a física relativista. A primeira é adequada a fenômenos macroscópicos cujas velocidades são escassas em relação à velocidade da luz, mas deixa de sê-lo na presença do mundo atômico e subatômico. A lógica formal pode considerar-se adequada quando: a) tratamos com “enunciados”, b) desprezamos as conexões sistêmicas globais adotando uma visão setorial, c) e descartamos o fator “tempo”. Quando, ao

^P As três normas éticas: 1ª Devo garantir minha liberdade de decisão porque Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta: Que devo fazer? (numa realização feliz). 2ª Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta Que devo fazer? Por que Eu busco consensualmente a resposta para cada instância da pergunta Que devo fazer? é condição de a pergunta Que devo fazer? ser feliz; 3ª Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque Eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de Eu faço a pergunta Que devo fazer?

contrário, utilizamos a linguagem mais que enunciados, temos pretensões sistêmicas e/ou queremos incorporar “à análise o fator tempo, sob forma de “movimento” ou ainda de “História”, então a lógica formal mostra-se inadequada. Nestes casos, em especial nos últimos, cabe usar a lógica dialética (VELASCO, 2008, p. 42-3).

Admito a necessidade de uma resposta universal aos problemas produzidos pela sociedade globalitária capitalista, que espalhou suas marcas por quase a totalidade do território terrestre e estendeu sua lógica mercantilista e predatória a quase todas as tribos em quase todos os portos, banhados e restingas. Para responder à irresistível força que autores como Negri, Hardt, Petras, Galeano, Harvey denominam de Império, outras forças poderiam ser integradas, somadas e fundamentadas. Para tanto, faz-se necessário o diálogo. Não qualquer relação dialógica, mas o diálogo que assume compromisso, comprometido, diálogo que encaminha a luta pela vida, em uma disputa *Pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo*, como foi chamado pelos insurgentes rebeldes mexicanos de Chiapas (1997), e que encaminhou para a posterior realização dos quatro Fóruns Sociais Mundiais e tantos outros foros espalhados pelo mundo na última década do século XX e primeira do século XXI.

Nessas tentativas de entendimento e encaminhamento dos embates contra o capital em nível mundial, me faz parecer que toda aquela pluralidade ali reunida tenta responder uma pergunta básica: “Que devemos fazer?”.

A resposta à referida pergunta pressuporia: liberdade de opção (ou tanto quanto seja possível); uma resposta amparada no coletivo, construída através de exaustivo e/ou prazeroso diálogo na busca do convencimento mútuo (com – vencer, vencer junto); e, por último, que nossas ações não atentassem contra a vida não humana, da qual não podemos nos dissociar, já que, em uma visão mais restrita, nos mantém vivos, nos sustenta. Com tal raciocínio, reescrevo as três normas éticas construídas pelo professor Sirio, acreditando nesses pressupostos como balizadores de nossa práxis político-pedagógica. No entanto, fixá-las como metarregras, que se traduzem, através da lógica linguística, como uma verdade comprovada cientificamente, assusta; não pelo fato de desacreditar da ferramenta linguística, mas por desacreditar em qualquer ciência que postule verdades absolutas.

De outra forma, também não quero afirmar a inexistência de verdades. Verdades existem e devem ser afirmadas, desde que saibamos, quando as afirmamos, das suas condições temporais e espaciais; verdades são pessoais, provisórias e incompletas, por maior que seja o tempo dedicado a pensá-las, estudá-las e elaborá-las.

Ainda assim, é impressionante o modo como a partir de uma lógica tão simples “Eu faço isto porque isto é condição daquilo”, o autor consegue deduzir normas com tamanha abrangência no universo ético, filosófico e social.

Levanta na primeira, a questão fundamental da existência humana, a categoria utópica da liberdade. Nossas decisões devem primar pela busca incessante de uma maior possibilidade de opções e estas se multiplicam no momento em que compartilhamos respostas; e, quando percebemos, estamos caindo na segunda norma, sustentada agora na busca pela construção de uma resposta comum, que atenda aos interesses da comunidade na qual se dá nossa práxis social. Já a terceira nos remete para o restante da natureza da qual somos parte, mantendo-a saudável e conseqüentemente produtiva, garantindo a existência da raça humana. A sociedade que se orienta, assim, pela ética, constitui a ordem sócio-ambiental utópica pós-capitalista (Ecomunitarismo), compreendida como um horizonte sempre mais além para a humanidade, mas que nutre cada ação humana, hoje, de um significado, em última análise, libertário.

O quadro abaixo é bastante ilustrativo das possibilidades de aplicação dessas normas éticas, que, segundo seu autor, são a própria ética.

PLANOS	CONTRIBUIÇÃO PRAXIOLÓGICA
Antropológico-Econômico	Crítica ao trabalho alienado
Ecológico	Crítica à conduta biocida do capitalismo e sua possível sustentabilidade
Pedagógico	Crítica radical à educação bancária
Erótico	Crítica ao relacionamento autorrepressivo, alienado ou instrumental
Político	Defesa da democracia participativa em todos os níveis

No que se refere à pedagogia na perspectiva ecomunitarista, minha convergência já é bem maior. Baseada na educação problematizadora de Freire, em que o centro da práxis pedagógica deixa de ser o/a professor/a e a estrutura escolar (com seus conteúdos pré-estabelecidos, devidamente catalogados e hierarquizados), e passa a ser as relações entre saberes de determinada comunidade, recriando e reatualizando conceitos, confrontando o saber acadêmico com os saberes de vida dos/das estudantes, reconhecendo a realidade local como ponto de partida para qualquer currículo escolar. São saberes e conteúdos que buscam modificar condutas e confrontar os valores que reproduzem o sistema de exclusão,

capacitando estudantes, educadores/as e comunidade a integrarem-se criticamente na sociedade.

É possível que a categoria mais cara à Pedagogia do Oprimido seja a mais difícil de ser atualizada: a perspectiva revolucionária que deve estar presente em cada ação pedagógica. Quando confrontado com a perspectiva freiriana, em mim, professor, instala-se um certo mal-estar, uma vez que não me parece possível encontrar espaço para tais práticas em um ambiente escolar ritualizado pelos ritmos da sociedade pós-industrial, que percebe a criança, o jovem e o adulto sempre como alguém a ser formado ou preparado para a reprodução social, alguém a ser adaptado a um sistema comprovadamente injusto e, por ser assim, torna-se competitivo, violento e bélico.

É na reprodução produtivista que a humanidade deixa de cumprir seu devir emancipatório humanizante e reforça o seu destino presentificado em uma barbárie social; o próprio Freire afirma isso em sua última entrevista.

Tento responder ao mencionado mal-estar com uma prática político-pedagógica que primeiramente deve situar os sujeitos do processo educativo em um contexto, no meu caso, professor de Educação Física, em que mundo a Educação Física está inserida? Para que EF neste mundo? Ou como se estabelecem as políticas públicas na perspectiva neoliberal?⁹ É nessa leitura da realidade que reconstruiremos nossas visões de mundo.

Gosto de pensar que, muitas vezes, consigo efetivamente oportunizar um espaço de releitura da realidade. É possível presenciar despertares críticos em processos educativos e, quando isso ocorre, são momentos de rara aprendizagem para nós, professores/as. Então, meu trabalho, minha disciplina, minha rotina escolar parecem se estabelecer na busca cuidadosa e atenta de tais momentos.

A surpresa continua sendo nossa melhor ferramenta na construção de um fazer pedagógico que teima andar a contravento; teima dizer não à “neoliberalidade globalitária”, que contamina a alma e tenta arrancar com tecnologia de ponta a humanidade que nunca deixará de residir em nossos corações (Coletivo de autores, 2002, contracapa).

A necessidade de contextualização, esse pensar acerca do mundo é vital ao processo educativo; a partir do processo de entender/viver o mundo, eu posso agir no sentido de construí-lo e transformá-lo ou, em uma perspectiva mais pobre e funcional da

⁹ Em 2006, atuava na Escola Bibiano de Almeida, com a disciplina de Educação Física, e na Universidade, na cadeira de Políticas Públicas.

vida, simplesmente posso operar para melhor me adaptar à sociedade. Logo, o estudo crítico da realidade local e global, partindo da compreensão dos sujeitos e problematizado pelo/a professor/a, é uma primeira e necessária tentativa para afastar nosso mal-estar em relação ao caráter revolucionário da prática educativa.

Ora, para responder a pergunta instauradora da ética, “que devo fazer?”, necessito liberdade de opção e, para optar devo, no mínimo, conhecer a conjuntura em que estamos imersos, a fim de, justamente, perceber o que nela depõe contra a liberdade. Quais mecanismos e dispositivos operam no sentido de conduzir o ser humano a respostas sempre conhecidas e que não venham de encontro aos valores e princípios do sistema capitalista, ora neoliberal e que, quando proclama: “o mercado é hipercompetitivo”, condiciona minha conduta para a aquisição de competências pessoais, com vistas a estar em condições de competir da forma como o mercado deseja. Seguindo essa máxima, o caminho a ser trilhado é o do individualismo, porque de outra forma estaria colocando em risco minha sobrevivência; torno-me cego para perspectivas solidárias ou cooperativadas. Ou quando reiteradas vezes, nos últimos trinta anos, ouvimos os porta-vozes do poder econômico mundial em seus jornais e emissoras de televisão afirmarem que o mercado é o mais justo regulador das relações sociais, da mesma forma restringem-se as possibilidades de emancipação humana, fazendo com que nosso relacionamento prime pelo interesse econômico e passemos a encarar o outro em uma perspectiva utilitarista; em síntese, como objeto a ser explorado.

Considerando o cenário constrangedor da liberdade, como pode o indivíduo pensar-se como sujeito de sua história?

A perspectiva pedagógica ecomunitária afirma a educação como processo político, pois em uma sociedade onde se concentra riqueza e poder e as desigualdades sociais agredem diariamente grande parte da população, não existe espaço para imparcialidades ou procedimentos neutros. O/A educador/a é chamado/a a tomar posição frente à realidade, e toda tentativa de escapar a esse chamado nos coloca como cúmplices do sistema e reprodutores efetivos daquelas desigualdades.

Os conteúdos são realidades recriadas no diálogo. Que forte e linda é a ideia da palavra geradora ou tema gerador que Freire imaginou. A palavra, fruto do diálogo, é a palavra que deve ser aprendida, é a palavra reconstruída, é a palavra contextualizada, é a palavra que se torna consciente, é a palavra que transforma o mundo. Para chegarmos ao tema gerador, é necessário o mínimo de tempo, a fim de que os grupos ou comunidades

verdadeiramente se comuniquem, seja estabelecida a relação dialógica, ponha-se a falar a linguagem do coração, e não somente a fala fácil e rápida da garganta. A reflexão do tema gerador deve auxiliar na afirmação e na construção da identidade, instrumentalizando os sujeitos da ação educativa a assumirem-se como seres humanos transformadores da realidade.

“Não há, portanto, na teoria dialógica da ação um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 116).

Paulo Freire pensava o trabalho do/a educador/a como a sua práxis político-pedagógica. Receio não ter aprendido bem a lição. Por isso, tento atualizar a mesma, o que poderíamos também chamar de categoria freiriana. Torna-se oportuno uma definição mais precisa sobre o referido aspecto, pois analisar a Constituinte Escolar e o Ecomunitarismo, em última instância, significa tentar entender práxis político-pedagógicas que atuaram e talvez ainda estejam atuando no tecido das comunidades escolares.

E tudo isso, com momentos, apenas de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo (FREIRE, 2000, p. 34).

Possibilidades de entendimento da Educação Ambiental

Educação ambiental a partir do conceito de vida

Estamos a ponto de ser devorados, pois é costume de Gaia devorar seus filhos. A decadência e a morte são certas, mas parecem um pequeno preço a pagar pela vida e pela posse da identidade como um indivíduo. É sempre muito fácil esquecer que o preço da identidade é a mortalidade. A família vive mais tempo que um de nós, a tribo vive mais tempo que a família, as espécies sobrevivem à tribo. E a própria vida pode existir pelo tempo em que puder manter este planeta adequado para ela (LOVELOCK, 2000, p. 90).

O ser humano é apenas um dos meios para garantir a preservação da vida no planeta Terra, conforme nos adverte James Lovelock.

É instigante pensar que a vida, se ameaçada, pode simplesmente expurgar-nos enquanto espécie da face da Terra.

Acredito, de fato, que não existe a menor possibilidade de acabarmos com a vida deste mundo, mas podemos tornar (e já estaríamos tornando), ao passar de cada século, a vida da espécie humana mais dolorosa, injusta, triste e longa “(...) É costume de Gaia devorar seus filhos” (LOVELOCK, 2000, p.190).

Essa idéia nos livra de cairmos em uma concepção de educação ambiental meramente preservacionista e antropocêntrica, na qual se imagina que, na ausência do ser humano, não haveria vida ou consciência.

Nenhuma tecnologia do século XXI conseguiu salvar milhares de vidas tragadas pelo Tsunami, mas a sabedoria do paquiderme salvou todos de sua espécie.

O império da ciência cortou muitos de nossos laços com o que poderíamos chamar ambiente natural: boa parte da Terra teve sua cobertura arrancada e revestida com mantas asfálticas e todo tipo de construções metropolitanas; o ar tornou-se depósito de gases, de toxinas, atravessado por ondas eletrônicas; a água, lavatório de dejetos industriais; e o fogo, na maioria das casas, é azul.

É bonito pensar na Educação Ambiental como dimensão educativa que busca restabelecer laços sócio-ambientais de uma comunidade ou região e, a partir dessa imersão, compartilhar significados e entendimentos sobre realidades vivenciadas.

Não me importa, no momento, buscar confirmar ou não a teoria Gaia[†], desenvolvida por James Lovelock e Lynn Margulis (2000), mas perceber como a partir do entendimento de que o planeta Terra seria o único organismo vivo a boiar no espaço pode, de alguma forma, restabelecer nossos elos com o ambiente que, em uma última instância, significa restabelecer laços conosco e com os outros seres humanos.

A ciência, da forma como vem se apresentando nos últimos séculos, parte do pressuposto da dominação e exploração da natureza ou ambiente, perdendo a salutar compreensão de totalidade e interdependência entre os elementos, conforme nos sugere a dialética ou a holística, neste caso: tais formas de enxergar e pensar o mundo são perfeitamente conciliáveis.

Essa noção de equilíbrio dinâmico é essencial à forma pela qual a unidade dos opostos é vivenciada no misticismo oriental. Essa unidade

[†] Uma visão da Terra como um sistema autorregulador constituído da totalidade dos organismos, rochas de superfície, oceano e atmosfera estreitamente unidos como um sistema em evolução. A teoria vê esse sistema dotado de um objetivo: a manutenção do equilíbrio das condições de superfície para que sejam sempre as mais favoráveis possíveis à vida atual. Baseia-se em observações e modelos teóricos. Teoria produtiva, realizou dez previsões bem-sucedidas (LOVELOCK, 2006).

nunca surge como uma identidade estática, mas é sempre uma interação dinâmica entre dois extremos. Esse ponto foi enfatizado mais extensamente pelos sábios chineses em seu simbolismo dos polos arquetípicos yin e yang e o conceberam como processo que realiza a interação entre os dois polos (CAPRA, 1995, p. 114).

Entender a humanidade como parcela de um organismo que pode se chamar de Terra ou de Vida me parece um preceito bem aceitável, perfeitamente justificável: “Nós, humanos, somos um aspecto parcial e momentâneo de um incrivelmente longo e paciente processo, da fantástica história evolutiva do Caudal da Vida que caracteriza nosso planeta” (LUTZENBERGER, 1999, p.11). Mas como entendê-lo, se nós, humanidade, podemos voar por cima dos oceanos e cordilheiras, além de acelerar nossos corpos por conta própria até uma velocidade acima dos cem quilômetros horários?

Estaríamos dispostos a desacelerar? Fazer o que Lovelock recomenda: “Daí ser tarde demais para o desenvolvimento sustentável; precisamos de uma retirada sustentável” (2006, p. 20).

É uma pena Lovelock acreditar tão ardorosamente na energia nuclear como o combustível para essa retirada, senão minha concordância com o todo de suas recomendações seria bem maior.

Todos nós desejamos o desenvolvimento, seja pessoal ou para o lugar onde vivemos. A cidade do Rio Grande (RS), por exemplo, tem pelas próximas décadas, um novo ciclo de desenvolvimento, o que deixa o povo mais alegre com as possibilidades dos investimentos econômicos, mas a própria palavra “desenvolver” já traz uma pequena e significativa advertência:

Assim, des-envolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que a cultura e cada povo mantêm com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 39).

Não podemos esquecer que os bairros mais pobres da cidade do Rio Grande originaram-se e foram erguidos quando do final do último “ciclo de desenvolvimento” em nossa região.

Educação Ambiental a partir do preceito legal

Uma lei, quando aprovada, tem um “poder fático”. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação (CURY, 2004, p. 13).

Outra tarefa a ser realizada é tentar entender até que ponto a Política Nacional de Educação Ambiental – uma lei federal – pode servir de referencial em nossa prática docente e de pesquisa. Talvez tanto quanto a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental) também sirva como um dos últimos recursos, segundo conversas com colegas acerca das possíveis mudanças que poderíamos realizar no ambiente escolar, quando costumo dizer: a lei permite, nos é concedido mudar. Entretanto, sei que, ao chegar a esse argumento, minha tentativa já será frustrada: a comunidade não muda a força de leis; de qualquer forma, continua sendo um recurso.

Embora saiba que muitos educadores/as e ambientalistas consideram a PNEA, mais do que um avanço na política educacional do país, uma verdadeira conquista do movimento de vários grupos durante muitos anos ou mesmo décadas, eu diria que deveriam fazer de sua prática social a defesa de valores sociais mais justos e ambientalmente sustentáveis.

O conceito apresentado pela referida lei compõe-se de quatro elementos-chave: construção de valores, conservação do meio ambiente, sadia qualidade de vida e sustentabilidade.

Pergunta-se: O que impede uma sadia qualidade de vida? Para a lei, basta que sejam construídos valores.

Para mim, a Educação Ambiental não é algo que deva acontecer ou que aconteça tão-somente aos indivíduos, dissociada dos sistemas políticos e econômicos. Não me parece possível compreendê-la sem questionar os pilares sócio-econômicos do capitalismo, sem criticar o modelo de desenvolvimento implantado pelas políticas públicas e privadas no nosso planeta, sem perceber que tais pilares, políticas e modelo são incompatíveis com o ideário ecológico-ambientalista dos últimos trinta anos. Basta uma rápida comparação respectivamente entre os valores capitalistas e os valores do movimento ambiental para percebermos tal incompatibilidade: consumir, produzir e competir X reduzir, reutilizar e reciclar.

Como propor reduzir o consumo em uma sociedade que se sustenta na compra de mercadorias e bens e na sua quase imediata destruição ou substituição por modelos mais e mais avançados tecnologicamente e, como consequência, mais e mais eficientes? Em uma sociedade onde o direcionamento da ciência volta-se para a criação desses novos materiais, cada dia mais tóxicos e, conseqüentemente, menos reutilizáveis e recicláveis?

Acredito que uma política ambiental que não traga em seus princípios norteadores, ou melhor, suleadores, essa análise crítica, peque pela superficialidade, ignorância ou cinismo. Pretender construir valores de cidadania para fins de “conservação do meio ambiente” em uma sociedade na qual cotidiana e sistematicamente são divulgados, difundidos e incentivados valores de competitividade e consumo e onde as relações sociais entre os indivíduos e as instituições são quase que exclusivamente mediadas pelas leis do mercado é, no mínimo, pretender construir belos discursos ou tapar o sol com a peneira em *Punta Arenas*.

Outro fundamento, várias vezes citado na lei (tanto nos conceitos como nos princípios) e não esclarecido, é o da sustentabilidade. A PNEA foi baseada em recomendações internacionais, respondendo principalmente às solicitações da ONU (Organização das Nações Unidas), através da PNUMA (Política das Nações Unidas para o Meio Ambiente) e, em menor escala, pela Política Internacional de EA da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), nosso patrocinador preferencial. A PNUMA e a UNESCO elaboraram, em 1990, os conceitos básicos a serem utilizados pela EA no mundo inteiro. Um deles é justamente o desenvolvimento sustentável: “A alta produtividade, a tecnologia moderna e o desenvolvimento econômico podem e *devem* coexistir com um meio ambiente saudável” [grifo meu] (DIAS, 1992, p.141).

Ora, não parece possível conciliar tais elementos, a não ser assumindo o sistema capitalista como sustentável. Foi justamente na busca de alta produtividade, dentro de um modelo científico predatório e bélico, sujeito às leis da economia e do mercado, que chegamos à atual “crise” ambiental, que parece preocupar os representantes tanto da ONU quanto da UNESCO.

Sustentabilidade em minha região, por exemplo, significa o uso do gigantesco manancial hídrico como lavatório de resíduos industriais, ou ainda para adoçar as águas da Lagoa Mirim e servir aos latifúndios de arroz. Sustentabilidade significa, também, a iminente possibilidade de instalação das fábricas de celulose ou mineradoras.

A nossa restinga está verde de pinheiros (*pinus elliottii*) e a grande jazida de ilmenita^s descansa sob as areias da localidade de Bujuru, na cidade de São José do Norte. Enquanto que, os pescados, em sua grande maioria, sofrem de sobrepesca, colocando em risco as comunidades tradicionais de pescadores. Se perguntarmos ao antigo morador no Taim sobre o linguado pescado na Lagoa Mirim, poderemos perceber em seus olhos um misto de tristeza e saudade, a lembrança de um tempo onde a riqueza natural era a riqueza dessas comunidades esquecidas e desprezadas pelo poder econômico e político, que reserva para elas as suas velhas políticas assistencialistas, predatórias da dignidade humana.

Parece que tentar entender esse conceito pode nos levar a uma conclusão já bem conhecida: sustentabilidade torna-se sinônimo de exploração racional dos recursos naturais. E não será a toa que recairemos nessa definição. Nossa sociedade orgulha-se de ser científica e tecnológica; um dos fundadores da ciência moderna já dizia que dominar a natureza era dominar o conhecimento e deter o poder.

Chegamos, então, a mais uma contradição explícita da PNEA, quando atribui à EA o “fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia”. Qual ciência? Qual tecnologia? Para que ou para quem? Isso parece não ser preocupação da lei. A ciência e a tecnologia não são verdades absolutas e, absolutamente, não são neutras, como se esforçam para nos convencer cientistas e pesquisadores. Nossa ciência, cada vez mais está atrelada aos interesses do capital privado, que tem como objetivo se reproduzir sempre e sempre mais, sem limites e sem fronteiras, concentrando riqueza.

A ciência a ser fomentada e fortalecida deve ser explicitada, senão mais uma vez será ocultado o principal, o paradigma que sustenta nossa sociedade. A ciência voltada para a justiça social, para formas alternativas de produção e redistribuição da riqueza produzida socialmente, para a melhoria da qualidade de vida não rima com a ciência voltada à guerra, ao domínio econômico e ideológico de povos sobre outros povos.

Mas, quando erguia a cabeça dos logaritmos e sinusóides, encontrava o rosto dos homens. Em 1938, trabalhava no laboratório Curie de Paris. Tenho vontade de rir e asco de mim mesmo quando me revejo entre eletrômetros, suportando ainda a estreiteza espiritual e a vaidade daqueles cientistas, vaidade tão mais desprezível porque se revestia sempre de frases sobre a Humanidade, o Progresso e outros mitos abstratos do gênero: enquanto se aproximava a guerra, na qual essa ciência – que segundo aqueles senhores havia surgido para liberar o homem de todos os

^s Mineral formado por óxido natural de ferro e titânio (FeTiO₃), usado para a produção de pigmentos.

seus males físicos e metafísicos – seria o instrumento da matança mecanizada. O cretinismo cientificista chegaria a tal extremo que acabou permitindo aos físicos japoneses congratularem os norte-americanos pela eficácia da bomba de Hiroshima (SÁBATO, 1993, p. 15).

A própria EA já virou mercadoria em nossa feira globalizada. Os complexos industriais mais poluidores perceberam que investir em projetos ecologicamente corretos, além de aliviar consciências, também divulga uma imagem positiva no mercado, rendendo lucrativos retornos, isso quando não significa redução de impostos (se é que pagam). O fenômeno faz parte da natureza do capitalismo pós-moderno em que vivemos, pois todo o pensamento, ideia, atitude, movimento social que possui um princípio subversivo ou que coloca em xeque o *status quo* é rapidamente reembalado e colocado como novidade para ser consumida. O elemento revolucionário é retirado, tornando-o apenas um novo produto, o que ocorre também com a temática ambiental.

Para terminar, retorno ao mote de minha análise: pensar a EA sem pensar na transformação do Modelo de Desenvolvimento Econômico Capitalista Neoliberal é pensar a EA descontextualizada. A PNEA talvez sirva para que o governo brasileiro vista sua roupagem ecologicamente correta e se credencie perante os organismos internacionais a receber dólares para um número cada vez maior de projetos em Educação Ambiental, resultando em políticas públicas isoladas que visam, unicamente, mediar situações insustentáveis. Algo assim como os ótimos exemplos do programa Criança Esperança da Rede Globo.

O conceito de Educação Ambiental a partir da práxis político-pedagógica

Existe uma conexão inevitável entre o entendimento da dimensão ambiental no processo educativo e a minha trajetória de educador no sistema formal de ensino. E é sobre essa conexão que procuro articular passado e presente, atualizando e ressignificando a vivência de 23 anos de trabalho docente para, logo depois, apresentar minhas últimas vivências enquanto professor de Educação Física, em escolas públicas de Ensino Médio na cidade do Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil.

Recordo meu primeiro aprendizado de ecologia ou de ensinamento em Educação Ambiental: foi em 1979, na 8ª série do Instituto de Educação Juvenal Miller, quando o professor Philomena, da FURG, recém-chegado do Mestrado nos Estados Unidos, palestrava acerca da importância econômica e energética da reciclagem das então raras e

robustas latas de refrigerantes. Assim, aprendi a reciclagem antes mesmo de ter acesso ao produto. O mercado impõe necessidades: estava eu contente e plenamente satisfeito com a garrafa, quando surgiu algo mais moderno e, imediatamente, passei a esperar o dia em que poderia ter a sensação de abrir a minha lata.

Evoco o exemplo citado por acreditar que reduzir o consumo é princípio quase ausente em processos de Educação Ambiental; em contrapartida, reciclar e reutilizar, justo os dois princípios mais facilmente assimiláveis pelo capitalismo costumam ser amplamente desenvolvidos e divulgados em projetos educacionais. Logo, uma perspectiva crítica da sociedade de consumo é uma necessidade nos projetos ou processos pedagógicos escolares ou não formais.

Aproveito para justificar dessa forma alguns autores, na minha compreensão, um pouco esquecidos nas pesquisas em EA, tais como, Jean Baudrillard (autor do livro *A Sociedade de Consumo*) e Guy Debord (autor do livro *A Sociedade do Espetáculo*), os teóricos da Escola de Frankfurt, na crítica radical à ciência moderna, a qual, em nome de acabar com os mitos, construiu outro talvez mais poderoso: a própria ciência; e, também, a relevância do conceito de Indústria Cultural, que cunharam para compreender a produção em série de valores e estilos. Por fim, parece-me ainda atual a caracterização feita por Marcuse sobre a ideologia da sociedade industrial.

Portanto, uma perspectiva crítica da sociedade do consumo/espetáculo é necessidade básica em qualquer ação educativa que se proponha melhor perceber a relação entre ser humano e ambiente.

Finalizei minha licenciatura no meio da década de oitenta e fui muito influenciado pelas lutas contra o regime militar em meu país: greves, assembleias e passeatas complementaram meu currículo. Imediatamente depois de formado organizei, junto a alguns moradores de meu bairro, duas ações populares: *O primeiro dia de limpeza do Cassino* (no bairro-balneário onde resido) e a *luta contra a instalação da fábrica de celulose*.

Na década de noventa, ingressei no magistério público estadual e tive o prazer de aprender no projeto *Adeus aos Lixões*, coordenado pelo professor Artur de Oliveira, da FURG. Foi uma iniciativa pioneira em termos de reciclagem e consciência ambiental, que atingiu muitas comunidades escolares; infelizmente, por falta de apoio do poder público, o processo teve de ser interrompido. Mas nossa aprendizagem, assim como das pessoas

envolvidas no processo, não pode ser apagada, nem o projeto da cidade do Rio Grande, que virou referência para outros municípios no estado e, até mesmo, no país.

Entre os anos de 1999 e 2002 atuei na Coordenação Pedagógica da 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) em Rio Grande, onde assessorava 49 escolas distribuídas em quatro cidades. Foi essa experiência que me possibilitou um melhor entendimento de minha região e o significado geográfico de viver em uma restinga. Durante os quatro anos, prosseguimos o projeto entre a 18ª CRE e a FURG, através do PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental), com a coordenação do professor Sirio Lopez Velasco. Foi meu primeiro contato com a proposta ecomunitarista no campo de formação de professores; nesse projeto, também os caminhos escolhidos coincidiam com a metodologia da CE, pois foi apresentado às/aos educadoras/es a problemática ambiental e o aprofundamento teórico da questão através de textos, debates, seminários e palestras. Logo após, cada educadora realizou um estudo sócio-ambiental de sua comunidade e, a partir da produção dos dados coletados, foram criados projetos de intervenção escolar. Houve desde os tradicionais e necessários projetos de reciclagem do lixo até propostas interdisciplinares para o currículo.

Também nesse período, um grupo intersetorial do governo, coordenado pela 18ª CRE, montou uma proposta para uma Escola Ambiental da Terra e da Água; aproveitando a Escola Estadual Pedro Francisco Bertoni, localizada junto à FEPAGRO (Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária), em Domingos Petrolina, localidade rural do município de Rio Grande. O projeto é apresentado na segunda parte da presente tese.

Essa e outras iniciativas esbarraram na própria estrutura estatal centralizada, que não oferecia autonomia as suas coordenadorias e departamentos. Com isso, o processo tornara-se moroso e as demandas sociais se acumulavam. E a própria Constituinte Escolar exigia um tempo quase integral, mas ainda assim, todo o espaço era usado para a construção de mecanismos que pudessem não só assistir as comunidades, mas estruturar núcleos auto-organizativos de participação social, direcionados ao questionamento e à apresentação de alternativas ao modelo social de desenvolvimento assumido pela grande maioria das nações, principalmente depois da queda do muro de Berlim. Nesse processo, acabei me tornando o interlocutor da CRE junto à Secretaria de Educação, nas questões da política de Educação Ambiental implementada após a Conferência Estadual da CE.

Depois de quatro anos como gestor, voltei-me para a reconstrução de minha prática docente em escolas de Ensino Médio, tentando alargar as possibilidades do componente

curricular Educação Física no currículo escolar. Desde o início de minha docência, costumava caminhar com os estudantes pelas ruas do bairro, promovendo um primeiro passo, necessário ao estudo de realidade; mas comecei a tornar a prática mais intensa e pano de fundo para as outras vivências corporais mais características da área (jogos, esportes e ginásticas). As caminhadas se tornaram mais longas e, conseqüentemente, mais ricas em descobertas e aprendizagens: era comum a História, a Geografia, a Arte, a Biologia comporem as conversas, quando parávamos para refletir sobre o que víamos e ouvíamos. Descobri, naqueles dias, mais precisamente o caráter pluridisciplinar do meu trabalho.

Nos últimos três anos venho aprendendo, com as licenciaturas de uma faculdade privada, como trabalhar a dimensão crítica ambiental nos currículos do terceiro grau, principalmente com duas das disciplinas que leciono: *Movimento e Ambiente* e *Responsabilidade Social e Meio Ambiente*. Tenho feito registros sobre tal experiência, escrito e apresentado trabalhos em eventos acadêmicos com o título *A Pedagogia das Ruas: a cidade como currículo*.

Mostro, a seguir, um desses relatos, uma breve síntese da experiência pedagógica para fundamentar o conceito de Educação Ambiental a partir da minha práxis político-pedagógica.

A Pedagogia das Ruas: a cidade como currículo.

Este trabalho é parte integrante de outros cinco pôsteres inscritos no XXVII Simpósio Nacional de Educação Física e retrata o processo vivido por três turmas do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Atlântico Sul Pelotas – Anhanguera Educacional, no componente curricular Movimento e Ambiente, planejado e organizado por mim, no primeiro bimestre de 2008. A apresentação deste trabalho tem por objetivo registrar com a maior pluralidade possível, a forma como estudantes vêm significando suas aprendizagens, e mostrar algumas maneiras de compor a dimensão ambiental com os currículos de formação de professores/as. O processo pedagógico ainda está acontecendo, o que torna esta escritura um tanto provisória, precária e errante, mas com uma qualidade – é um relato muito próximo do vivido; torna-se, por isso, emergente.

O objetivo da disciplina é apresentar aos futuros/as professores/as de Educação Física as enormes possibilidades de a Educação Ambiental compor de forma significativa suas práticas

pedagógicas, qualificando aquele componente curricular que, não raras vezes, no cotidiano escolar, acaba se tornando sinônimo de esporte.

Talvez a Educação Física seja o componente curricular que se encontra em melhores condições de incorporar a dimensão ambiental no espaço e tempo escolar, pois somos, por excelência, professores em "espaço aberto" e, por isso, ocupamos, muitas vezes, os mais variados lugares. A Educação Ambiental, por sua vez, torna-se ferramenta importante para:

- propor projetos interdisciplinares;*
- desenvolver o sentimento de pertencimento;*
- conhecer os lugares de nossa cidade e região;*
- refletir sobre o modelo de desenvolvimento social, hoje definitivamente globalizado;*
- relacionar e comparar a urbanidade e as vivências cotidianas com ambientes pouco impactados pelo crescimento desordenado da cidade;*

Enfim, a EA permite ao educador/a a possibilidade de encontros entre ser humano e ambiente; esse processo parece ser capaz de romper com nossos cotidianos mecanizados, perfeitamente planejados.

A técnica mais utilizada durante o processo pedagógico foi o caminhar, vagar pelas ruas da cidade a partir de um trajeto definido no mapa da cidade de Pelotas. Procurávamos, assim, explorar todos os limites do município em direção ao sul, norte leste e oeste, tendo como ponto de partida a faculdade.

Dois meses depois do começo deste trabalho, entreguei aos alunos um pequeno resumo de nossas atividades e futuros desafios:

Faculdades Atlântico Sul – Anhanguera Licenciatura Educação Física –
4º Semestre – Disciplina *Movimento e Ambiente*
Resumo do 1º bimestre e projeções para o 2º bimestre

Caminhos trilhados:

Atlântico Sul – Elevado da Santa Terezinha (bairro onde está localizada a Faculdade)

Atlântico Sul – Ponte de Ferro no São Gonçalo (limite sul com o município de Rio Grande)

Atlântico Sul – BR 116 via Guabiroba, Fragata e Gotuzo (limite oeste com o município de Capão do Leão)

Atlântico Sul – Estação de Tratamento de Água

Baronesa – Laranjal (limite leste Laguna dos Patos)

Possibilidades a serem trilhadas:

Atlântico Sul – Centro de Treinamento do Pelotas

Atlântico Sul BR 116 via rua dos trilhos velhos

Monte Bonito Pedreira

Colônia: Inúmeras possibilidades. Sugestão: Templo das Águas. Valor: 15 reais com visita, oficina e almoço; sem transporte

Bolaxa – Terminal Turístico Cassino. Saída 7 da manhã da Rua Atlântico Sul. Retorno 17 horas. Ônibus?15 reais. Almoço: cada um leva o seu e compartilha. Local para alimentação e descanso: Rua Itaqui, 280.

Pedalada? Provas de esporte aventura?

Outras atividades:

Trabalho em grupo: montagem de painéis, murais, *banners* ou *performances* teatrais a partir dos relatos, registros, fotos, narrativas e materiais complementares como mapas, desenhos, produções textuais...

Exposição dos trabalhos nas dependências da Faculdade.

Conversa sobre alimentação com a ambientalista Dona Helga, organizadora do restaurante e entreposto comercial da Teia Pelotas.

Retorno aos conceitos básicos em Educação Ambiental

Acampamento encerramento do semestre. Dois dias a combinar. Final de novembro.

E concluí o resumo apresentando o pensamento do agrimensor:

Nossas expedições são pouco mais que passeios, e à noitinha acabamos voltando ao pé de nossa lareira de onde partimos (...) mesmo nas mais curtas de nossas andanças, deveríamos avançar talvez no mais elevado espírito de aventura, dispostos a nunca mais voltar... (THOREAU, 1990, p.104).

Realmente as possibilidades ampliaram-se a tal ponto de não caber dentro do currículo “formal”. Desde o ano passado trabalho a proposta do currículo mínimo (oferecido pela instituição) e o currículo “paralelo”, que devem ser os espaços de formação construídos pelos próprios estudantes através de cursos, encontros, seminários, festas, papos de corredores, organização de passeios, jogos...

O espaço-tempo curricular Movimento e Ambiente gerou uma série de iniciativas por parte dos estudantes, influenciando, inclusive, outras turmas do curso de Educação Física como, por exemplo, a turma do terceiro semestre, que se antecipou e preparou um acampamento na Cascatinha; outros me narraram as aventuras em visitas a casas e prédios abandonados (existem muitos em Pelotas) e a outra turma fez passeios na colônia com colegas e professores.

Socialização é uma palavra que aparece sempre indiretamente nos registros; costumo acreditar que a tarefa educativa poderia se resumir a isso: socializar; “os conteúdos” são acessórios muitas vezes desnecessários, importa mais o modo como aprendo do que o que aprendo.

Muitos autores do século passado atribuíram à rotina urbana, os processos de desumanização e barbarização da sociedade. A disciplina Movimento e Ambiente pretende contribuir na formação de educadores/as que busquem na sua futura ação pedagógica e social movimentos de humanização; talvez não seja pedir muito, mas tenho uma certeza provisória de serem estes os fundamentos daquilo que chamamos genericamente de “processo educativo.”

Já havia trabalhado com esses mesmos estudantes, em semestres anteriores, a utilização da narrativa (este contar sobre nós mesmos), mas os registros das caminhadas se mostraram com semelhante capacidade mobilizadora da escrita. Estou convencido de que o ato de escrever, para o futuro professor, passa por esses primeiros passos tão necessários para “soltar” a escrita, construir textos e revelar autorias.

2ª Caminhada

Destino: Ponte Férrea de Rio Grande

Inicialmente achamos muito longe essa caminhada, mas encaramos o desafio. Fomos pela Rua Marcilio Dias até o centro da cidade, prosseguimos sem descanso, passando pelo bairro Simões Lopes. Passamos pelo Dedo de Deus, conhecemos sua história e presenciamos a miséria em que essas famílias vivem.

A imagem a seguir me chocou, mesmo tendo ciência da desigualdade social existente em nossa cidade; fiquei boba com a situação.

Crianças muito pequenas passando por vários riscos diariamente, risco à saúde pela sujeira que há ali proliferando mil doenças, risco de vida pela negligência de todos, por não isolarem a área onde está sendo efetuada uma construção... Cortou-me o coração quando vi aquelas crianças passando frio, sobrevivendo nessa situação de extrema miséria.

Seguimos a caminhada até chegarmos aos trilhos do trem, encantados com a paisagem e a perspectiva ímpar vista por este ângulo. Quando chegamos quase na ponte, escutamos algumas observações sobre o lugar, sobre a vegetação e preservação da ponte. Após, um pequeno grupo prosseguiu até dentro da ponte. Muito legal, eu não tinha noção da altura que ela tem. Em seguida todos retornaram as suas casas.

Os impactos da leitura daqueles textos fizeram com que respondesse aos estudantes também com um pequeno registro:

E se escrevesse meu relatório?

Se fosse eu escrever sobre o que vivi com vocês até agora.

Poderia falar de todos os lugares, destas ruas, daquelas casas, do cheiro de capim molhado e esterco, do vento e da chuva em nossas caras, no jogo mágico e sincrônico dos músculos e articulações nos fazendo movimentar, de nosso metabolismo alterado depois da primeira meia hora de trajeto, do som das águas, da força dos verdes, do silêncio da noite de luas.

Confesso que meus “recuerdos” (re-cordar significa voltar ao coração), minhas melhores e mais frequentes lembranças referem-se às pessoas, “meus estudantes” e “minhas” quase colegas trilhando vias, como se estas só existissem para que elas e eles desfilassem, as enchessem de cor, movimento, graça e um natural barulho.

Os lugares precisam de nós para que continuem existindo, e nós precisamos dos lugares para nos tornar maiores, mais vastos, mais amplos mais e mais humanos humanas. Educar é se oferecer à vida.

Gosto de vocês sem hipocrisia ou cinismo, mas com muito romantismo, sei que é um pouco fora de época, mas na vida são poucas as coisas que escolhemos. Ser educador é uma delas.

Enfim, para vocês eu desejo uma escolha apaixonada.

Álvaro

O trabalho não conta com a participação efetiva de todos os estudantes. Tenho três turmas, somam mais de 180 estudantes, que possuem histórias de vida bastante variadas e, conseqüentemente, interesses os mais distintos. Por exemplo, as turmas da noite fazem um perfil mais adulto que jovem, mais trabalhador que estudante. E estamos todos imersos em uma sociedade orientada por uma verdadeira “cultura do consumo”. Alguns estudantes recusaram-se a andar pelas ruas e acompanharam os percursos em automóveis, não conseguiram imaginar-se ocupando as ruas, a não ser motorizados. Não preciso salientar que os espaços urbanos são todos preparados para as máquinas, cada vez mais temos o asfalto como cobertura em nossas ruas, o que nos tornam mais velozes e também perigosos. Um detalhe importante é que este comportamento visivelmente é mais acentuado entre os homens; as mulheres dispõem-se mais facilmente às caminhadas. Por quê? Tenho muitas hipóteses que neste texto não poderei desenvolver, a reflexão precisa de tempo para amadurecer e estou no meio de meu trabalho.

Havia ainda alguns poucos que, por motivos os mais variados ficavam em aula, não saíam. Para eles, solicitava que pesquisassem, normalmente na biblioteca ou na web, alguns conceitos básicos sobre Educação Ambiental que deveriam ser apresentados aos colegas na aula seguinte. Nessas aulas, aprofundo noções de ecossistema, sustentabilidade, ecologia, movimento ambientalista, etc., construindo o que posso chamar genericamente de embasamento teórico.

Um texto que me ajudou muito na tarefa de mobilizar os estudantes para a proposta do ruar foi a Sintaxe das Ruas, do poeta e escritor Márcio André; outros escritos igualmente inspiradores foram os de Henry Thoreau, principalmente o intitulado Caminhando, do livro Desobedecendo e, por fim, neste pequeno inventário de autores e obras, não posso deixar de citar Walter Benjamin e suas crônicas quase poéticas em Rua de Mão Única. Nestes três referenciais, encontro a base “teórica” para meu trabalho e me sinto bastante à vontade para apresentar Pedagogia das Ruas: a cidade como currículo, enquanto proposta necessária na formação de professores.

3 ESTUDOS SOBRE A CONSTITUINTE ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Busco dialogar, em um primeiro momento, com o texto da professora Valdelaine da Rosa Mendes (2006), tendo em vista a relevância e abrangência de sua tese, particularmente para minha temática de estudo. Sua tese tem como título *Participação na definição de uma política educacional: mecanismo de controle público sobre as ações de governo?*

Um título que pergunta e também afirma. Afirma que uma política educacional (no caso, o estudo é sobre a CE) foi definida pela participação das comunidades escolares; e, ao mesmo tempo, se interroga quanto à possibilidade de o referido processo ser um mecanismo popular de controle das ações do governo.

Inúmeras pesquisas se desenvolvem dentro do campo nomeado políticas públicas, apresentando a participação como característica indispensável às ações de governo: seria como um primeiro e necessário passo a caminho da democratização do estado, da corresponsabilidade social na administração estatal e da descentralização do poder, hegemonizado costumeiramente na esfera econômica; e é na mesma esfera, a econômica, que se esvazia o poder das coletividades, arremessadas às regras predatórias do mercado, transpondo para o campo social aquilo que serviu tão bem na Biologia: “A doutrina da ‘sobrevivência do mais apto’ já é uma teoria da evolução orgânica sem a pretensão de impor imperativos éticos à sociedade. Seja lá como for que se tenha expressado a ideia tornou-se axioma principal da conduta e da ética” (HORKHEIMER, 2002, p. 126). A capacidade de adaptação de um organismo ao meio garantirá sua sobrevivência e reprodução; nas condutas sociais, esse atributo revela-se como submissão, e a orientação por um preceito ético, possibilidade de escolha, é reduzida às melhores estratégias para encontrar um posto no quadro social, inserir-se no mercado de trabalho, adaptar-se, formatar-se ou, como diriam os pragmáticos economistas, publicitários e nem tão raros professores, “saber se vender”.

A perspectiva adotada, cada vez mais competitiva e individualista, orienta ou serve como universo ético referencial para as gerações neoliberais que estão passando ou já passaram pelos bancos escolares nos últimos trinta anos. Ironicamente, é o momento no país em que os agentes sociais mais propuseram e aplicaram políticas sociais de cunho

participativo, mecanismos foram criados, tais como os conselhos setoriais nas esferas federal, estadual e municipal.

No campo educacional, para além da eleição de diretores de escola, que muitas vezes reproduzem melancolicamente os rituais da democracia institucionalizada representativa, podemos citar a política de fortalecimento do conselho escolar, como órgão efetivamente deliberativo, no que tange à organização escolar, política adotada por várias secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil. Cunhou-se a expressão gestão democrática escolar para identificar tal processo nas instituições de ensino.

Os movimentos sociais, que na década de 1980, lutaram pelo fim do regime autoritário e pela redemocratização da sociedade, foram atores sociais importantes na discussão e definição das novas formas de organização e gestão das políticas públicas, especialmente as políticas sociais. A descentralização dos poderes e das funções do estado foi tema recorrente, como sinônimo de democratização. Os questionamentos desses atores quanto às características históricas das políticas sociais brasileiras (seletivas, fragmentadas, excludentes e setorializadas, conforme analisa Degennszajh, 2000, p. 61) e quanto à incorporação das vontades da sociedade nas decisões políticas movimentaram a Assembleia Constituinte e resultaram em dois princípios que fundamentaram o processo de descentralização: a democratização e a participação (CUNHA, 2002, p. 15).

O processo em questão parece natural em todo o país, estado ou município administrado por governos não neoliberais; nesse sentido, o exemplo português apresenta uma proximidade com a feição descentralizadora ou democratizante:

Os Governos da responsabilidade do Partido Socialista, que se sucedem entre 1995 e 2002, procuram demarcar-se dos modos de governação anterior, fazendo-o, sobretudo, por um corte particularmente evidente no domínio discursivo. Ruptura que, ao nível do Governo, acentuará a ênfase no carácter social das preocupações da governação e que, na política educativa, se faz com o abandono da ideia da Reforma *top down* do anterior Ministério para eleger o consenso nacional como campo privilegiado na educação e enfatizar a participação como fundamento da democratização (TEODORO; ANÍBAL, 2008, p.116).

Como a orientação maior de uma política pública é a sua necessária subordinação à lei, cabe destacar o contexto em que se deu a elaboração de nossa última Carta Constitucional, promulgada há apenas vinte anos. Estive na caravana da educação promovida pelo CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), mais precisamente na delegação gaúcha organizada pelo CPERS (Centro dos Professores do

Estado do Rio Grande do Sul), na época da elaboração da Constituição. Nossa função era colher assinaturas de deputados e senadores, comprometendo-os a votar nos artigos que garantissem uma educação de boa qualidade social, na época sintetizada na palavra de ordem “pública e gratuita”.

A constituição brasileira de 1998 foi resultado de um amplo movimento de democratização do Estado brasileiro, que desde o ano de 1964 vivia sob a ditadura do regime militar, na qual as forças armadas sustentavam-se politicamente pelo apoio de amplos setores do sistema econômico-financeiro; de uma classe média que teve seu poder de compra ampliado pelas políticas mundiais do pós-guerra e sob a tutela, política e logística, do poder imperial exercido pelos Estados Unidos da América, não só sobre o Brasil, mas sobre todos os países abaixo de seu muro. Logo, esta carta de intenções em forma de lei sofreu a influência direta dos resistentes, emergentes ou rejuvenescidos movimentos populares, sejam comunitários, sindicais, artístico-culturais, estudantis, movimentos eclesiais de base, partidos de “esquerda”, etc. Foi nesses movimentos que a sociedade organizada descobriu que podia fazer “*lobby*”, prática de pressão usual dos setores economicamente mais favorecidos sobre os membros do legislativo e executivo, pela disputa de vantagens nos negócios do estado.

Os movimentos sociais, dessa forma, conseguiram garantir parágrafos importantes durante o processo constituinte. Um dos avanços conquistados diz respeito ao capítulo da Educação, que, nas cartas anteriores, principalmente a dos militares, reduzia o texto e, conseqüentemente, a sua importância. A concepção de educação se aprofunda e vai mais além que o conceito de ensino (processo de cunho mais técnico), superando-o em abrangência não só temporal como espacial. Assim, a educação não se restringe a uma faixa-etária, tampouco prescinde de um local específico para que ocorra; é condição societária, tornando-se mais que um processo de mera transmissão de conhecimentos necessários à vida humana (visão adaptativa) e chega à compreensão de processo educativo como aquele que constrói conhecimentos necessários ao ser humano para poder viver sua cidadania.

Ainda assim, a visão de educação instrumental e utilitarista continuou presente na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), oito anos mais tarde, atrelando, já no primeiro momento do texto, o processo educativo e sua finalidade ao mercado de trabalho. Reflito alguns instantes sobre a relação íntima e indissociável entre mercado e capitalismo; sobre como o mercado de trabalho é consequência direta das verdadeiras leis que regem a

nossa sociedade, quais sejam, as leis do mundo financeiro, que determinam, por exemplo, o desemprego estrutural nas economias neoliberais: veremos, então, a impossibilidade de existir cidadania no mundo contemporâneo.

Construir cidadania dentro do mundo capitalista, em última instância, significaria qualificar o/a estudante para valores de solidariedade e cooperação, capazes, ambos, de romper com as relações de desumanidade, relações cruéis, às quais devemos nos adaptar dentro do mercado de trabalho capitalista.

Em suma, creio que qualificar o/a estudante significa desenvolver a competência para o sonho, conseguir imaginar um mundo transformado e de alguma forma vivê-lo hoje da forma mais intensa possível. Esse significado libertário do ato de educar jamais poderá estar expresso na LDB ou em outra lei qualquer. Toda lei atrela-se a um tipo de sociedade e quem faz as leis representa os setores mais empoderados dessa mesma sociedade.

Volto ao estudo da professora Valdelaine, que revela a CE dentro da lógica participativa, no momento em que delegou às comunidades escolares o poder de decidir sua própria organização, o que, em última instância, significaria que as alterações na estrutura de organização escolar seriam diretamente proporcionais ao entendimento que as comunidades faziam do processo educativo. E, nesse sentido, foram bastante tímidas as propostas de mudança sugeridas pelas escolas gaúchas; para ilustrar, apenas 62 das mais de três mil escolas existentes no estado optaram pelo redimensionamento curricular através da organização e execução dos ciclos^t. Considero o estudo por ciclos como uma primeira, ou mais próxima possibilidade real de mudança curricular. Na nossa região, toda vez que discutíamos a possibilidade de “ciclar” uma escola, sempre havia uma professora para afirmar enfaticamente que os ciclos não funcionavam e que, para verificar a afirmação, bastava observar o caso das escolas da rede municipal (praticamente todas cicladas naquela época). As experiências vividas, no caso da cidade do Rio Grande, não tiveram qualquer tipo de processo participativo ou mesmo consulta às comunidades escolares sobre uma mudança que não é pequena, para aquelas/es docentes cuja formação se deu totalmente dentro de um sistema seriado convencional. Também a tão necessária formação continuada não foi oferecida às professoras e, principalmente, não houve o redimensionamento do espaço e dos recursos escolares, como o aumento do número de professores, funcionários e salas de aula. O processo citado não se verifica somente na cidade rio-grandina:

^t Rápida explicação sobre o tema.

Preocupado com essa questão, desenvolvi pesquisa etnográfica que procurou, entre outras coisas, investigar como reagem os professores diante da progressão continuada integrante da proposta dos ciclos. Os resultados da pesquisa indicaram haver motivações profundas da parte dos docentes contra a medida (PARO, 2001, p. 36).

O processo CE, embora respeitando a autonomia da comunidade escolar, não fugia da responsabilidade de problematizar as organizações escolares; muitas vezes, não poupávamos críticas aos rituais mecanizados e as rotinas embrutecidas que a instituição educacional repetia/repete e consentia/consente. Para tanto, contávamos com o suporte teórico e, não raras vezes, com a assessoria presencial, em Porto Alegre, de educadores como Carlos Rodrigues Brandão, Vitor Paro, Miguel Arroyo, Cezar Benjamim, etc. Além deles, estavam incluídos vários profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que há doze anos trabalhavam em processos participativos nas políticas educacionais:

É importante destacar que todas essas ações não foram definidas pontualmente, mas fazem parte do projeto global que chamamos *A Escola Cidadã*, desenhado pelo **Congresso Constituinte**, que, respondendo as questões “Que Escola Temos? Que Escola Queremos?” estabeleceu democraticamente as diretrizes básicas e os princípios orientadores para a Escola Cidadã [grifo meu] (AZEVEDO apud PONT, 2000, p. 115).

Nosso trabalho, com certeza, tinha inspiração freiriana, mas nem Paulo resistiu mais do que dois anos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que de alguma forma indicava, como uma lembrança ou um sinal do poder avassalador da estrutura estatal, da institucionalidade governamental e, até certo ponto, dos limites políticos de atuação dentro dos marcos do capitalismo. Estávamos cientes da advertência de Michel Maffesoli:

O técnico e o *expert* sucedem inexoravelmente ao revolucionário. O exemplo do socialismo, nas últimas décadas, na Europa, foi particularmente instrutivo. Muito rapidamente não se tratou mais de mudar a vida nem ao menos de transformar as relações humanas, mas de cumprir um desenvolvimento econômico mais competitivo, com o objetivo de assegurar uma hegemonia mundial. Conhece-se o resultado de tal projeto que, tendo trocado a alma por um prato de lentilhas, perdeu junto o élan mobilizador que lhe tinham garantido as primeiras vitórias (MAFFESOLI, 1997, p. 61).

O universo de análise do estudo de Valdelaine focalizou em comunidades escolares da cidade de Pelotas os diferentes padrões de envolvimento com a política em questão. A

autora, através de entrevistas com representantes de toda a comunidade escolar e com alguns gestores públicos (representantes da Coordenadoria Regional de Educação, a ex-secretária de educação do estado Lúcia Camini e o ex-governador Olívio Dutra), conseguiu mapear senão a totalidade, a maioria dos aspectos, desdobramentos e impasses da CE. Para tanto, partiu das seguintes questões orientadoras:

(...) em que medida a participação nas discussões da CE foi avaliada, pelos participantes do processo, como um espaço de exercício da cidadania e de construção de uma sociedade mais democrática? Para os professores, constituiu-se num espaço de formação permanente, de reflexão e de diálogo sobre a prática? Para os alunos, configurou-se como uma forma diferenciada de lidar com o conhecimento? (MENDES, 2005, p. 117).

Senti falta de um direcionamento específico para os/as funcionários/as de escola, segmento que, talvez mais que os outros, possui um espaço restrito para expressar suas opiniões. Porém, no decorrer das entrevistas, percebe-se que isso não compromete, em nenhum aspecto, as análises da pesquisadora. Ela levantou os seguintes elementos:

- o reflexo, na escola, de uma cultura de não participação;
- a pouca credibilidade nos projetos dos governantes: um empecilho à participação;
- realidades diferentes – participações variadas (a heterogeneidade do processo)
- OP e CE: princípios comuns, participações distintas;
- implicações da postura assumida pelo sindicato na CE;
- a escola pública pensada por quem está fora dela;
- a questão político-partidária e a (pré-) disposição para participar;
- a ruptura com a hierarquia dentro da escola: isso é possível?;
- o indivíduo se faz sujeito da ação coletiva: a questão da autoestima;
- as condições para um comportamento mais solidário e coletivo;
- da opção à obrigação: os projetos pedagógicos e os regimentos escolares;
- a influência da visão dos pais nas decisões escolares na CE;
- os investimentos que asseguraram a participação;
- um clima favorável ou não à participação: o papel das direções e do corpo docente;
- alterações na organização escolar: entre o avanço e o conservadorismo;
- avanços a partir da participação;
- o acesso a uma outra leitura de mundo;

Todos os aspectos citados acima mereceram um olhar cuidadoso por parte da autora e serão de alguma forma retrabalhados, por mim, na segunda parte deste estudo, mas já percebemos na simples enumeração feita pela pesquisadora a riqueza na produção de sentidos e significados sócio-curriculares despertados por uma política educacional que teve as escolas como lugar de elaboração e definição; uma política proponente de cenários em que os atores e protagonistas se encarregaram de escrever o final da história.

Quando a autora trabalha a relação Constituinte Escolar – Orçamento Participativo, me leva a pensar e desdobrar outra característica, propriedade ou qualidade das políticas públicas, qual seja, a necessária relação de complementaridade entre as ações do governo que, pensadas e executadas conjuntamente, têm maior possibilidade de alcançarem seus objetivos. No caso do governo democrático e popular, tal relação era muito mais visível, até mesmo porque a perspectiva adotada era a de caminhar no sentido da mudança das relações paternalistas governo-população. Mais do que isso, almejava-se a alteração do próprio modelo de desenvolvimento econômico aplicado principalmente nas últimas três décadas, pelas administrações que assumiram o neoliberalismo como a nova ordem econômica mundial.

A resultante dessas políticas públicas integradas pode, e me atrevo a dizer deve, apontar para a democratização e acesso aos bens materiais e culturais por parte de toda a população historicamente desfavorecida na lógica do mercado. Assim, a distribuição da riqueza produzida socialmente torna-se razão de Estado; por exemplo, a recusa de financiar a instalação da montadora Ford por parte do governo, na época, acarretou um desgaste político e uma cobrança eterna de vários setores da sociedade gaúcha. Cerca de 470 milhões de reais deixaram de ser aplicados no setor automobilístico internacional e foram redirecionados para a sociedade através de linhas de financiamento do sistema público bancário: barcos de pesca artesanal puderam ser reconstruídos nas colônias pesqueiras do estado, a indústria tradicional calçadista pode superar a crise que enfrentava já há algum tempo, a indústria de pescados PESCAL, em nossa região, foi salva do fechamento, só para citar alguns casos presenciados por mim.

Dentro do próprio campo educacional a CE estava cercada de outras iniciativas como o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos), promoção de professores (algo que nos meus quinze anos de serviço público nunca havia visto (e nem vi depois): dois concursos públicos, plano de carreira para funcionários de escola, o maior reajuste salarial

dos últimos treze anos, a criação da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), entre outras ações.

Volto à pergunta da tese, aquela que nos faz pensar sobre os limites da institucionalidade e me deparo com a matéria de Ana Cláudia Teixeira, publicada no *Le Monde Diplomatique* (Brasil), em fevereiro de 2008, que faz a seguinte pergunta: até onde vai a participação Cidadã? Para mim, dois desdobramentos abrem-se em um primeiro momento: um diz respeito à própria qualidade do processo desenvolvido e, o segundo, ao próprio limite da democracia capitalista. A instituição é um lugar onde as paredes têm garras.

Mais do que oportunizar participação, mais do que fazer parte de um conjunto coerente de políticas, a política pública deve ser capaz de esgotar os limites legais e romper com as lógicas das estruturas institucionais fossilizadas, alicerçadas na burocracia e no sistema de controle e avaliação intensificados nas últimas décadas pela nefasta lógica do saneamento financeiro do estado. Isso levou o Rio Grande do Sul, por exemplo, no início do ano letivo de 2008, a fechar escolas na zona rural e juntar turmas, aumentando, em muitos casos, de forma irresponsável o número de alunos por sala de aula, intensificando ainda mais o trabalho docente, prática apelidada de *enturmação*. Além disso, a Secretária de Educação demonstrou-se simpática, durante entrevista na mídia, ao retorno das famosas equipes de inspeção escolar, tão atuantes no regime militar, análogas às inspeções nas linhas de produção fabril, em que a participação se restringia ao cumprimento de rotinas e ordens inquestionáveis.

Para propor esgotar limites e romper rotinas, uma política pública estará firmada, em última instância, em uma concepção de sociedade; é movida e orientada, portanto, pela utopia, que necessariamente deverá ser compartilhada pelos agentes públicos dessas políticas; no caso do governo democrático e popular, estávamos inspirados e unidos pela concepção socialista e/ ou anti-neoliberal.

Se durante minha escrita, por algum motivo, não ficou suficientemente claro, aproveito o momento para reiterar que minha concepção de políticas públicas parte do ponto de vista de quem não acredita que nós, humanidade, estejamos fadados ao capitalismo, por mais bárbaro que ele tenha se revelado; portanto, quando penso na ação do estado, penso na perspectiva de o mesmo investir na transformação do modelo político-econômico-cultural-mercadológico que, enfim, parece instalar-se em todo o globo, da China a Cuba.

Nesse aspecto, um dos princípios da própria CE pode ser evocado: a Utopia, a conquista coletiva do “não lugar” orienta e baliza minha concepção de políticas públicas, e penso tê-la vivido naquele último ano do século XX e nos três primeiros do chamado novo milênio.

Busco agora um rápido diálogo sobre CE e políticas públicas, a partir do texto de Sandra Corazza, lido no livro *Que Quer um Currículo* – pesquisas pós-críticas em educação, que compara os discursos produzidos pela CE (governo estadual) com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do governo federal.

A pesquisa ganha um caráter quantitativo ao, propositadamente, analisar e/ou comparar produtos (a palavra escrita, o registro impresso) e não processos (por quem e de que forma foram construídos os discursos); outro aspecto não relevado pela autora, no momento de aproximar tais políticas, está relacionado à natureza dos documentos. Os PCNs são um conjunto de livros com prescrições que chegam ao detalhamento dos componentes curriculares: quais conteúdos e temas transversais atravessam aqueles conteúdos a serem ministrados nas escolas brasileiras. A CE são orientações mais gerais acerca das possibilidades e potencialidades do processo educativo, remetendo às comunidades escolares a construção de seus próprios currículos e Planos de Estudo. Apesar disso, o texto apresenta a tese de que os discursos escolares críticos se fundiram e se hibridizaram com os discursos curriculares oficiais.

Corazza lembra Silva (1995), ao demarcar que lógica do sistema produtivo opera e se justifica no campo educacional; portanto, uma prática pedagógica se torna alternativa no momento em que foge desse condicionamento um tanto althusseriano. Para a autora, na década de noventa, “não conseguimos legitimar nem consolidar políticas, currículos, propostas pedagógicas ou discursos alternativos” (2004, p. 98). Ora, minha tese é justamente a afirmação de uma política educacional que difere do modelo de sociedade e de escola vigentes. O texto continua explicando: “por um motivo bem simples: não que tenhamos fracassado, mas, porque, em função de muitos fatores pertinentes a nossa condição histórica, profissional e subjetiva, perdemos o rumo, os limites que nos permitiam distinguir o que era oficial do que era alternativo” (Id., *ibid.*). Essa perda dos rumos e dos limites está associada, para a autora, a um poder mais difuso, sem centro e mais inatingível, característico da pós-modernidade.

Para mim, o aspecto oficial e o alternativo não são antagônicos: uma política pública pode ser oficial e significar uma possibilidade de rompimento com a oficialidade;

da mesma forma, um currículo alternativo pode ser mais conservador e retrógrado que a perspectiva oficial. Isso parece confirmar-se no estudo da professora, quando compara duas políticas oficiais, sendo que a gaúcha representaria a concepção crítico-alternativa na educação.

Quanto à hibridização, grande parte da construção pedagógica das últimas quatro décadas no Brasil – para não mencionar a Escola Nova – foi incorporada por vários discursos neocapitalistas em incontáveis políticas públicas, o que não significa, entretanto, a inexistência de disputas, embates e criação de alternativas curriculares. Esse hibridismo é explicado por Aníbal e Teodoro:

A partir dos anos 1980, se as políticas educativas e os discursos que as justificam entendem a convergência como caminho a seguir, apresentam, contudo, um caráter híbrido resultante de duas abordagens concomitantes que se assentam em diferentes perspectivas sobre a escola de massas – uma, de que a escola, ao conferir competências essencialmente cognitivas, prepara para o mercado do trabalho e, outra, que defende a escola que conduz à emancipação (2008, p. 113-4).

Sem dúvida, não existe hoje gestão educacional que não tenha de enfrentar tal contradição e conviver com esse dilema e que em suas ações traga consigo a dupla face; toda a política torna-se híbrida porque fruto de mediações entre sistema, Estado e comunidade.

Vivemos na contradição das estruturas e dos sistemas. O acontecimento do dia 11 de setembro, embora seja um exemplo dramático, indica que o poder é exercido, muitas vezes, violentamente e as torres gêmeas do mercado, assim como sua destruição, no coração da economia mundial, materializam os jogos de poder e as lutas.

4 CONSTITUINTE ESCOLAR: APRESENTAÇÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Apresentação

A Constituinte Escolar é um amplo movimento de participação ativa da comunidade escolar, organizações da sociedade civil, instituições do poder público na definição de princípios e diretrizes da Educação Pública no estado do Rio Grande do Sul.^u

O que foi a Constituinte Escolar? Ou será que ela ainda está sendo?

Instrumento de democracia direta ou participativa? Espaço de lutas e conquistas para a melhoria da qualidade educacional? Construção coletiva de diretrizes para a educação gaúcha? Movimento de formação político-pedagógica da comunidade escolar? Ou somente mais uma política pública, de mais um governo, igual a tantas outras, de tantos outros governos, no caso estadual?

A realidade, se é que ela reside em algum lugar, mostrou que o próprio significado da CE foi sendo construído junto ao processo. E a construção tijolo por tijolo, num desenho nada lógico, revelou e des-cobriu de forma mais afirmativa os gigantescos muros existentes entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar: estudantes, trabalhadoras em educação e família.

De formações culturais distintas e em muitas das vezes com interesses antagônicos, essas pessoas têm que necessariamente compartilhar um ambiente, onde a ação de cada um repercute direta e quase que imediatamente no comportamento e no trabalho dos outros. Não é fácil transpor muros edificadas por séculos, sobre uma cultura hierárquica, moralista, autoritária e, nas últimas décadas, reforçada por valores como a competição e o individualismo, característicos das sociedades urbanas industriais. Não é fácil, ainda mais sabendo que absolutamente todos e todas somos herdeiros e herdeiras dessa cultura. E todos e todas criamos nossos mecanismos de defesa contra o outro para, de forma neurótica, impedir sua aproximação, pois ele virou inimigo, ou seria nosso inferno, como anunciava Sartre? Logo, a sociedade da informação faz com que nos aproximemos e nos tornemos íntimos das máquinas chamadas inteligentes. Somos seres humanos cada vez

^u Secretaria de Educação do RS. Constituinte Escolar: fundamentação, objetivos e momentos. Caderno 1. Texto-base, p. 03.

mais mediatizados e idiotizados. “A televisão me deixou burro, muito burro, burro demais”, dizia o rock brasileiro na década de oitenta e Paul Virilio nos chama a atenção para o significado original de “estar mediatizado”:

Até o século XX estar mediatizado significava literalmente estar privado de seus direitos imediatos. Desta forma o imperador Napoleão I mediatizava, no nível de suas conquistas militares, certos príncipes hereditários, privando-os de suas liberdades de ação e decisão, ao lhes deixar as aparências de um poder que eles não estavam mais aptos a exercer (VIRILIO, 1996, p. 14-5).

Telespectadores consumidores privados de seus direitos imediatos, resguardados e protegidos em suas casas-prisão. Eis o protótipo de humano para o século XXI. É nele que se baseia o controle social. E esta é a essência do modelo ético burguês.

A Constituinte Escolar enfrentou essa lógica desumanizadora, apostando no encontro das pessoas com sua comunidade, tornando comuns os problemas que são sociais e apontando para a construção coletiva, senão de soluções imediatas, ao menos de referenciais para o enfrentamento dos referidos problemas.

Ao construir um processo de reflexão das questões educacionais, percebemos com clareza que a CE assumiu o papel de romper os muros ideológicos, responsáveis por separar os diferentes atores que compõem a escola.

Mais do que referenciais, mais do que conclusões e muito mais do que soluções, a CE aproximou, quebrou preconceitos, oportunizou espaço para que as vozes até então silenciadas pudessem ser ouvidas. Talvez tenha sido a grande novidade em políticas de formação continuada: a participação. Talvez já estejamos cansados de ouvir falar sobre participação popular e democracia. Achamos inclusive que vivemos em democracia e podemos até concordar que nosso regime é democrático. Convém, no entanto, lembrar que a democracia nasceu em um estado escravagista, onde apenas uma casta participava das decisões políticas. Nossa democracia não se afastou muito de sua origem, conforme podemos constatar na ligação mais que direta entre poder político e poder econômico. Os recentes e distantes casos de compra de posicionamento e postura política estão aí para comprovar.

Por isso, a CE teve como um de seus cinco pressupostos a radicalização da democracia, que junto com a participação popular e a dialogicidade, apontava para a possibilidade de construção coletiva e solidária do conhecimento e das normas e

referenciais pelos quais se orientariam as comunidades escolares. Assim, tornava-se explícita a opção pela concepção dialética do conhecimento e a afirmação da Pesquisa Participante como opção metodológica para orientar o processo. Esse referencial possibilitava:

Uma intencionalidade política explícita de trabalho com a camada historicamente excluída dos processos econômicos, sociais e culturais.

Uma prática integrada, articulada de educação, investigação e participação social, como momentos de um processo de análise das contradições que explicam os determinantes estruturais da realidade imediata que está sendo analisada.

A participação efetiva das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, em definições de políticas públicas.

O suporte de trabalho em uma base ou grupos organizados, que formulem propostas práticas de intervenção na realidade que está sendo investigada, na perspectiva de sua efetiva transformação.^v

A partir do referencial político-pedagógico apresentado e dos pressupostos já citados, a CE dividiu-se em cinco momentos, vividos de formas bastante distintas por cada delegacia/coordenadoria de educação no Rio Grande do Sul:

1º Momento – elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte;

2º Momento – estudo da realidade regional contextualizada, resgate das práticas pedagógicas e levantamento das temáticas para aprofundamento;

3º Momento – aprofundamento das temáticas levantadas no segundo momento;

4º Momento - definição de princípios e diretrizes da escola Democrática e Popular;

5º Momento – reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria de Educação (escolas, DEs e SE)

Cada um dos cinco momentos foi subsidiado com materiais de formação (cadernos, polígrafos, cartazes, etc.) e priorizou-se a discussão na própria comunidade escolar. Todas as 49 escolas da região da 18ª CRE foram visitadas em cada um dos momentos; o que resultou em aproximadamente 200 reuniões pedagógicas, em dezenove meses, realizadas por uma equipe de oito educadores/as que estudavam, debatiam e encaminhavam o processo em reuniões de formação, normalmente na grande Porto Alegre, organizadas pela Secretaria de Educação, momento em que se tentava unificar e qualificar a CE no estado.

^v Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual – Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 21.

Buscou-se sempre trabalhar com todos os segmentos da comunidade escolar e no horário de trabalho das educadoras e funcionárias. Também foram realizados seminários temáticos e trabalhos específicos junto às coordenações pedagógicas das escolas (supervisão e orientação), através de reuniões sistemáticas para organização do processo constituinte escolar em cada estabelecimento de ensino. Seguramente não houve experiência no campo educacional proposta por um governo estadual que tenha gerado tantas horas de discussão e debate sobre a estrutura escolar e as formas de transformá-la.

Foi nos dias 24, 25 e 26 de agosto de 2000 que parte deste trabalho culminou na Conferência Estadual de Educação, reunindo 3500 delegados/as do estado do Rio Grande do Sul. De nossa região, foram 164 delegados, escolhidos em três Conferências Municipais e uma Regional^w. O objetivo da Conferência foi definir, pela maioria dos/as delegados/as, os princípios e as diretrizes para a educação no estado. O documento nortearia o trabalho nos dois anos seguintes, quando foi elaborada a redação, por parte da comunidade escolar, de seus três documentos básicos: Projetos Político-Pedagógicos, Plano de Estudos e Regimentos.

Talvez tenham sido mais outras duzentas reuniões nos anos 2001 e 2002, outros tantos seminários temáticos tentando entender junto às comunidades escolares que tínhamos na mão a possibilidade concreta de escrevermos a nossa escola, experimentar novas formas de fazer educação, subverter aquilo que, na estrutura escolar, mais asfixiava nosso trabalho.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como os pareceres do Conselho Estadual e Federal de Educação possibilitavam um grau bastante elevado de autonomia escolar para definir suas normas de conduta (Regimento) e seu currículo (Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudos).

Inúmeras foram as possibilidades de transformação sugeridas, construídas e debatidas junto às comunidades escolares, tais como: ruptura com a hierarquia das disciplinas, democratizando a carga-horária; flexibilização de nossa avaliação meramente quantitativa; busca de possibilidades interdisciplinares a partir de temas geradores; entendimento do conhecimento como uma construção e, por isso, a necessidade de estudarmos a partir da realidade local (que conhecimento vive em nossas ruas?); avanço na proposição de modelos econômicos alternativos, que não reproduzissem a exclusão e a

^w Número de credenciados: 506 Rio Grande, 362 Santa Vitória do Palmar, 255 São José do Norte, somando um total de 1123 presentes as três conferências regionais e envolvendo 39 das 45 escolas estaduais da região.

miséria; garantir que no currículo por atividade (CPA), a criança aprendesse realmente pela atividade, pela ação, pelo jogo, pelo brinquedo e não como ainda é hoje, por área de conhecimento e até por disciplinas. Como se fosse possível adiantar o desenvolvimento do ser humano ou ainda alongar período letivo, principalmente no primeiro ano escolar, respeitando os ciclos de desenvolvimento esclarecidos por Piaget e Vigotsky; simplificação da burocracia escolar; tentativa de eliminação definitiva da emulação escolar, que reproduz a competição e o individualismo do sistema capitalista; reconfiguração do ensino noturno (supletivo), a fim de aproximá-lo da vida dos estudantes jovens e adultos (através da construção de uma política de EJA), aproveitando a riqueza cultural dessas pessoas que tiveram seu direito à educação pública cerceado; desatrelar o ensino médio do vestibular e do mercado, dando a possibilidade ao estudante de refletir criticamente a sociedade em que vive, apontando para formas cooperativas de trabalho; revitalização das instâncias participativas da escola, como os conselhos e as assembleias comunitárias; participação na elaboração do orçamento estadual, reivindicando maiores verbas para os setores sociais via Orçamento Participativo.

O que teria ficado de todas essas possibilidades e tantas outras que surgiram nas discussões em salas de aula, ginásios, paróquias, clubes, teatros, cozinhas, pátios e salas de professores, que reuniam mães, pais, funcionárias/os, educadoras/es, estudantes, equipes diretivas, coordenações pedagógicas e alguns movimentos sociais? Como ficou escrito nos documentos oficiais da escola e, principalmente, nas práticas pedagógicas todo esse movimento?

É provável que, ao tentar responder a tais perguntas, possamos contribuir para o entendimento do modo como se estabelecem as relações de transformação e reprodução aos modelos escolares vigentes.

Foram nas discussões do segundo momento da Constituinte Escolar que o tema Educação Ambiental surgiu em quase todas as regiões do Estado, de maneira muito marcada na 18ª CRE. Devido a isso, a Secretaria de Educação do Estado elaborou um caderno temático específico sobre o assunto. O primeiro princípio da quarta temática (Concepção de Educação e Desenvolvimento), aprovado pela grande maioria dos 3500 delegados/as presentes na Conferência Estadual, demonstra claramente uma orientação ambientalista. “1-Educação como base do desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário, que considere o homem e a mulher em sua relação com o meio e os demais”.

Após a Conferência Estadual, a Secretaria criou o Núcleo de Educação Ambiental, tendo o professor Marcos Reigota como assessor, na montagem e organização da política de Educação Ambiental para as escolas estaduais. Isso desencadeou a produção de mais três cadernos temáticos: *Proteção sócio-ambiental* (material de apoio), *A Educação Ambiental na construção da escola democrática e popular* e *Um olhar sobre a Educação Ambiental*. O último com relatos de experiências acontecidas em 24 CREs.

Possibilidades da escrita

Dialoguei com os registros de época (relatórios elaborados pelo setor pedagógico da 18ª CRE, que ficava sob minha responsabilidade). Os registros mencionados revelam o olhar de quem estava imerso no movimento, no curso dos acontecimentos, ou seja, daqueles e daquelas que acreditavam não só estar cumprindo tarefas administrativas e burocráticas (que não eram poucas), mas convictos de que estavam protagonizando um processo esperado há muito tempo pelos/as trabalhadores/as em educação, qual seja, a transformação da estrutura escolar do estado. Foi Remi Hess que me alertou para a possibilidade da narrativa compor o texto de uma tese.

Anoto aquilo que fiz e aquilo que encontrei durante o período, mas o diário de pesquisa não é a tese: é o aquecimento que permite que a obra tome forma. Lorau e Lapassade aceitam de boa vontade partes dos diários que revelam o processo de emergência e de agenciamento das ideias como constituintes da tese (HESS, 2005, p. 86).

Embora meus registros não possam ser considerados diários, na concepção clássica seguida por Hess, são um bom exemplo de construção textual realizada dentro de certa processualidade e, por consequência, capaz de revelar “o processo de emergência e de agenciamento das ideias”.

Outro fato que justificou o uso dos relatórios foi a possibilidade de quantificar o trabalho realizado, dando visibilidade às ações desencadeadas em cada momento da CE em nossa região e, talvez, entender, por fim, que qualquer política educacional que pressuponha a participação exige investimento e envolvimento por parte daqueles que a propõem. Dentro de tais registros, relatos e narrativas, datados entre 1999 e 2002, estarei interpondo, inserindo, interrompendo o passado com registros atuais, impressões, nuances

e lembranças do acontecido. Nessa lógica, construo um texto buscando o rigor na subjetividade, que tem no objeto-fenômeno CE “o caráter terreno de seu pensamento”.

Ao apresentar o trabalho realizado na 18ª Coordenadoria de Educação, especificando as atitudes assumidas naqueles quatro anos, enxergo a CE como uma política educacional que oportunizou a participação das comunidades na definição do próprio funcionamento das instituições escolares. Assim, propõe, ao mesmo tempo, ser processo de reformulação curricular e de formação continuada, não só de educadoras, mas de todas as comunidades dispostas e interessadas.

5 REGISTROS

Depois do levantamento documental, apresento, ainda sem minhas considerações, o material que será comentado; alguns outros textos foram usados, mas o material-base é o que segue.

REGISTRO 1 – Atividades realizadas no ano de 1999

*Aula Inaugural com todos os Educadores da Rede – Edson Portilho e Maria do Rosário

Relatórios de 1999

Reuniões Sistemáticas

Educação Especial

Séries Iniciais

Supervisoras e Orientadoras

Projeto Ler – Construção da EJA

Diretores

Seminários

Semana da Pátria (raça, etnia e gênero – terra e meio ambiente); Maria Conceição

Fontoura – URES

Semana Farroupilha (Aula Pública: Guerra dos Farrapos a Peleia Continua – Pacto Federativo e as relações com o governo central; Tareli)

Educação e Desenvolvimento

Resgates das Práticas Pedagógicas

Lançamento da Constituinte Escolar; presença da Secretária de Educação

Encontros

Ensino Médio (O Desumano Mundo do Trabalho)

Educação de Jovens e Adultos

Funcionários/as de Escola

Conselhos Escolares

Encontro com a Juventude

Organização das escolas na participação do Orçamento Participativo

REGISTRO 2 – Relatórios 1999

2.1 – Reuniões sistemáticas

2.2 – Orientação e Supervisão

O primeiro grupo que procuramos constituir (enquanto núcleo de estudos pedagógicos) foi o das supervisoras e orientadoras. Víamos nessas profissionais a possibilidade de serem um elo importante de reflexão e difusão das questões educacionais que pretendíamos gerar com a Constituinte Escolar. Também tínhamos em mente a função bastante restrita e meramente burocrática que cumpria a maior parte das supervisoras; ainda assim, apostamos na transformação gradual dessas posturas, muitas vezes moldadas por uma instituição autoritária e nada criativa.

Começamos no mês de fevereiro, com seis questões orientadoras do nosso trabalho:

1. Como nos posicionamos frente ao sistema político-econômico hegemônico no mundo contemporâneo, denominado capitalismo neoliberal???
2. Quais valores são fundamentais nesse sistema???
3. Trabalhamos no sentido do fortalecimento desses valores ou buscamos construir um outro referencial humano???
4. Qual o papel da supervisora e da orientadora???
5. O que impede, na estrutura escolar, que esse papel se cumpra integralmente???
6. Quais práticas alternativas nós podemos implantar a curto, médio e longo prazo, visando à superação de tal estrutura???

E chegamos ao final do mês de novembro com as seguintes falas sobre os trabalhos cotidianos das supervisoras e orientadoras, depois de dez meses de reuniões sistemáticas:

- Passagem na sala de aula para pegar informações; - Acompanhamento especial à primeira série, leitura; - Questões técnico-burocráticas: calendário, fechamento de notas; -

Disciplina em casos extremos; - Não dar aula para não ser considerada professora substituta; - Atender as necessidades da escola, que acabam condicionando a ação; - Assumem funções outras, que não a da orientação; - Reuniões pedagógicas; - Encaminhamentos e testagens; - Clube de mães; - Recreio; - Dar aula, supervisão do estágio e projetos (reforço 1ª e 2ª séries, recreação orientada no recreio; sábado esportivo); - Consultoria sentimental; - Alunos-problema.

É impossível, para nós, dimensionarmos o que realmente realizamos nos encontros mensais. Partindo exclusivamente do que foi captado das falas, poderíamos dizer que praticamente nada, mas a verdade é que não temos tempo de refletir sobre os dados. Seguramente, nunca dependemos tanto de nossa intuição como nesses 11 meses de confronto.

Embora tenhamos com o grupo analisado: caracterizado o sistema neoliberal e seus valores, refletindo que, muitas vezes, em nossa prática cotidiana, reproduzimos tais valores; pensado a questão da avaliação classificatória e excludente praticada em nossas instituições de ensino; estudado o caderno três da CE; preparado reuniões com texto, vídeos e outros materiais que serviam de referencial para reflexão crítica sobre a realidade. Depois de feito todo o trabalho, não conseguimos, em um primeiro momento, perceber mudanças significativas na prática dessas profissionais.

2.3 – Educação Infantil e Séries Iniciais

Comprovadamente, este foi o grupo que mais discutiu e refletiu suas práticas pedagógicas.

Começamos realizando estudos básicos sobre os temas levantados pelas professoras. Um deles foi a avaliação. Partimos de um dos textos do livro de Celso Vasconcelos, *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação*. E chegamos a oportunizar espaços em uma série de reuniões para apresentação (por parte das próprias professoras e alunos/as) de suas práticas pedagógicas, às vezes com a visibilidade de possíveis métodos de ensino-aprendizagem.

A reprovação de 1ª e 2ª série; a preocupação em criar um ciclo mais longo do processo educativo, que não barre a criança nas primeiras séries de escolarização; o método silábico ou construtivista, que norteia a prática docente de cada professora; a questão afetiva como componente da docência; as estruturas burocratizantes da educação

formal; a dificuldade de ousar no ambiente escolar e fundamentalmente a falta de perspectiva de reajustes salariais; todos os temas citados e, também, as angústias das professoras foram, de alguma forma, tratados e discutidos nas reuniões mensais.

Parece-me de suma importância registrar que o trabalho aqui descrito não foi realizado pelas professoras como parte integrante do movimento Constituinte Escolar. Convém mencionar que, neste processo, contamos com a participação espontânea das professoras Gilda Lopresti, Maria Goreti e Beth Muller.

2.4 – Projeto Ler e Educação de Jovens e Adultos

Como não havia qualquer tipo de acompanhamento pedagógico ao *Projeto Ler*, que já vinha se arrastando com problemas de toda ordem, procurou-se realizar reuniões sistemáticas com este grupo de professoras, provocando, na medida do possível, algumas reflexões básicas sobre Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais.

Nos encontros promovidos, foi possível perceber a falta de conceitos e referenciais teóricos para sustentar uma prática docente que possui características específicas, o que foi diagnosticado pelo uso de textos infantilizados; de uma estrutura de classe tradicional, no que se refere aos conteúdos, espaço e tempos escolares; a carência de um trabalho que, minimamente, pudesse resgatar a identidade e, em consequência, a cidadania do aluno através da discussão de assuntos de seu interesse.

Tudo o que foi apresentado, somado à extensa jornada de trabalho das professoras e agravado ainda pelo atraso dos salários até o mês de maio, fez com que o trabalho com o grupo não ultrapassasse o mero diagnóstico.

Da mesma forma, poderíamos generalizar semelhante análise para a Educação de Jovens e Adultos como um todo, a partir do que pode ser discutido no I Encontro Regional, acontecido em abril. Foram levantados problemas como conteúdos não significativos, evasão, exigência da frequência regimental, falta de sensibilidade com o aluno-trabalhador.

Tais problemas só podem ser minimizados através da ampla discussão dos setores envolvidos dentro de uma postura de valorização do ensino noturno com a devida qualificação político-pedagógica da EJA.

2.5 – Seminários

Em relação aos seminários promovidos pela Constituinte Escolar, poderíamos dizer que foram momentos nos quais oferecemos à comunidade, um espaço único de discussão e debate sobre temas da maior importância, tais como:

- a questão da terra e do meio ambiente, e de como o modelo agrícola veio se formando através dos tempos até chegar aos nossos dias, quando, em nome do capital e do progresso tecnológico, se explora ao máximo os solos, envenena-se a água e empobrece-se a terra;

- a formação cultural através das várias etnias que se miscigenaram em nosso país e de como vêm sendo historicamente desvalorizadas e relegadas a um segundo plano essas valiosas contribuições à cultura brasileira; da mesma forma, como a mulher vem ocupando, também historicamente, um papel coadjuvante nas decisões políticas e econômicas em nível mundial;

- recontar a história brasileira e gaúcha sob o ponto de vista das classes mais exploradas e esquecidas foi outra preocupação existente nos mais variados momentos dos seminários. O pseudodescobrimento, a falaciosa independência, a controvertida Guerra dos Farrapos, a história presente vivida no cotidiano, a posição que a cidade do Rio Grande ocupou e ocupa nessa formação político-econômica.

- a política federal de romper com o pacto federativo e arremessar os estados a uma verdadeira guerra fiscal, o que acarreta inevitavelmente uma diminuição significativa na arrecadação estadual, comprometendo a capacidade de investimento por parte do estado nas demandas sociais e formando um verdadeiro ciclo de desmonte do estado, também foi motivo de discussões durante os encontros.

- o modelo de desenvolvimento neoliberal, adotado pelo estado nos últimos dez anos, e o modo como esse mesmo modelo promove a perda de identidade e, conseqüentemente, de soberania de nosso povo, impedindo que tenhamos condições de pensar modelos de desenvolvimento a partir das vocações locais e das necessidades regionais; também a possibilidade de visualizar como o desenvolvimento em nosso estado atinge, de maneira desproporcional, as várias regiões.

- a rara possibilidade que as escolas no estado do RS hoje possuem de não só discutir seus problemas, mas principalmente de definir as transformações que julguem necessárias em todos os âmbitos do funcionamento escolar (pedagógico, administrativo, financeiro, etc.) através da Constituinte Escolar.

Encontros

2.6 – Conselhos Escolares – foi uma das primeiras preocupações da equipe, pois acreditamos que essa instância dentro da escola possui papel fundamental na democratização das instituições de ensino e, no entanto, não cumpre de forma alguma tal função. Como de fato, o encontro reforçou essa idéia. Tivemos que explicar o modo de funcionamento desses conselhos e como a comunidade deve participar efetivamente da vida administrativa e pedagógica da escola. Através das falas dos conselheiros, pudemos perceber quão frágeis são os mecanismos de democracia escolar;

2.7 – Funcionários/as – várias foram as falas desses profissionais em relação as suas condições de trabalho: o trabalho da merendeira e da servente é considerado pela comunidade como um serviço sem maior importância; não possuem plano de carreira nem progressão profissional; não temos perspectivas; sem promoções, embora sejam avaliados sistematicamente; falta de recursos humanos, o que ocasiona o excesso de trabalho; falta de cooperação por parte das professoras; o serviço de limpeza faz parte do pedagógico?; reajustes salariais desiguais e discriminação sindical; desesperança; individualismo; funcionário não participa das reuniões. Através do levantamento das questões, pudemos aprofundar a discussão, mostrando que nossa política para os/as funcionários/as era diferenciada; não apostávamos na política de terceirização e o governo já havia aprovado no legislativo o quadro de carreira, um passo importante para a valorização desses profissionais. Percebemos, pelo grande número de manifestações, a necessidade de o setor ser ouvido e participar de forma mais orgânica das decisões escolares.

2.8 – Ensino Médio – o objetivo maior desse encontro foi caracterizar a sociedade em que vivemos e qual o papel do ensino médio na formação dos educandos frente à atual realidade. Para tanto, resgatou-se a história do neoliberalismo, sendo utilizados textos de sensibilização, tais como: “Overdose de trabalho mata”, “A violência invisível” e “Escrevendo sobre minha vida” (Mônica Sargentini, *Revista Atenção*, ano II nº 4, Christophe Dejours, *Revista Caros Amigos*, maio 1999; Rubens Alves, *Estórias de quem gosta de ensinar*; Eli Farias da Cunha, *Palavra de Trabalhador*). A discussão foi bastante proveitosa, com uma participação significativa de pais, professores e alunos. De um modo geral, o grupo pensa na necessidade não só da ampliação do ensino médio, como também de qualificação da escola agora existente. Preparar para o trabalho, com uma perspectiva de inclusão social, foi outro aspecto salientado durante a discussão. As velhas reclamações

das condições materiais e salariais também ocorreram. Outros aspectos levantados: necessidade de ousar pedagogicamente, trabalhar com leitura crítica do mundo, falta de ligação entre o ensino fundamental e o ensino médio, competência para ingressar no vestibular e ter o referencial miserável em que se encontra a sociedade brasileira.

2.9 – Juventude – neste encontro foi possível resgatar a história dos movimentos estudantis a partir da perspectiva dos próprios estudantes que montavam a mesa-redonda. A explanação dos jovens provocou no anfiteatro lotado vários questionamentos: o caminho para montar o grêmio estudantil; o modo de resolver problemas com diretores e professores nas escolas; possibilidades de melhorar os conteúdos trabalhados na sala de aula, entre outros vários aspectos da vida estudantil. Música, poesia e textos sobre os “outros 500” também serviram para aclimatar o encontro que, seguramente, foi além de nossas expectativas.

2.10 – Orçamento Participativo – analisamos que a participação da 18ª DE foi importantíssima para o orçamento participativo. As escolas foram agrupadas por regiões, onde se realizaram reuniões preparatórias, o que levou a comunidade escolar a comparecer em massa na plenária. Em Rio Grande, foram cerca de 1300 pessoas participantes, de onde se tirou a educação como prioridade no processo.

2.11 – Resgate das Práticas Pedagógicas e Modalidades de Ensino – investiu-se bastante neste evento, tendo em vista a fragilidade da discussão nas escolas. A participação de representantes da SE facilitou bastante os trabalhos; mesmo assim, os tópicos levantados durante a discussão não fugiram muito às temáticas discutidas em outros momentos do ano, com exceção do ensino fundamental, com o qual não conseguimos, ao longo de todo o ano, viabilizar um espaço para a discussão. Ainda assim, foram levantadas as seguintes necessidades: salário, comprometimento com a família, aperfeiçoamento do professor, condições físicas na escola, carência de recursos humanos, falta de transparência no gerenciamento das verbas de diálogo, evasão escolar, falta de motivação, professor desatualizado. No relatório final do ensino fundamental, lê-se: “O grupo posicionou-se com relação ao ontem e ao hoje no que se refere ao ensino fundamental e aos problemas e desafios da Educação. No entanto, lembramos a decisão da categoria: “Primeiro salário, depois constituinte”.

2.12 – Bases da Constituinte Escolar em nossa região – uma avaliação do primeiro ano

O processo de Constituinte Escolar na região da 18ª DE caracterizou-se pelo forte boicote por parte dos trabalhadores em educação. Dessa forma, as nossas coordenações que

foram montadas nos primeiros meses letivos mostraram-se inoperantes no decorrer do primeiro semestre, fazendo com que a coordenação regional fosse levada a modificar significativamente o seu modo de encaminhar a CE.

O primeiro momento ocorreu com discussões importantes dentro das comunidades escolares. Foram realizadas visitas a praticamente todas as escolas da rede, nas quais conseguimos expor os princípios e os momentos do processo, embora a participação de pais e alunos tenha sido bastante reduzida. Foi a partir do segundo bimestre, quando as escolas deveriam responsabilizar-se pela organização das coordenações e encaminhamentos da discussão, que o processo praticamente se estagnou e a constituinte reduziu-se a eventos e reuniões com supervisoras e orientadoras, conselhos escolares e alguns outros setores.

No terceiro bimestre, reorganizamos nossas ações e voltamos a discutir com as escolas, só que dessa vez o assunto CE não foi colocado em pauta. Diretamente trabalhamos na perspectiva do resgate histórico do neoliberalismo e a alternativa de governo no RS frente ao modelo hegemônico, colocando principalmente a política de não arrecadação e endividamento que caracterizavam o período anterior (números da dívida, leis Camata e Kandir, guerra fiscal). Salientamos que hoje, no estado do RS, opera-se uma mudança de ótica de funcionamento visando principalmente recuperar a capacidade de investimento do poder público.

Justificamos a tática adotada, pois percebíamos a total falta de informação por parte dos/as trabalhadores/as em educação sobre a situação do Estado e uma dificuldade singular em contextualizar e visualizar a política do governo democrático-popular de resistência ao modelo neoliberal. Dessa forma, conseguimos instrumentalizar a base eleitoral e dar novo fôlego aos/às companheiros/as na defesa de nosso projeto; além da possibilidade única de rebater as acusações e denúncias infundadas de nossos adversários, amplamente divulgadas nos meios de comunicação comprometidos com as políticas neoliberais. Criamos, assim, um sistema de contrainformação, vital para a sustentabilidade do governo, baseado no debate direto com a categoria.

Ainda assim, todo o segundo período de andanças pelas escolas não foi capaz de sensibilizar a categoria a ponto de organizar a CE. Mesmo sem a devida organização por parte das escolas, o debate e a discussão político-pedagógica estiveram presentes em todas as unidades de educação, através da presença da 18ª CRE nas escolas.

Mais uma vez, agora durante o mês de novembro, fizemos nova rodada de visita às escolas, priorizando o segmento pais e alunos, com o objetivo de divulgar a ideia não só da Constituinte, mas todas as possibilidades de participação da comunidade escolar, como os conselhos escolares e CPMs, além das possíveis assembleias por segmento.

2.13 – Encontro de Funcionários

13 de outubro – Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes

Estrutura do Encontro:

- Abertura: Hino Nacional – Boas Vindas – Xote da Constituinte.
- Apresentação da retrospectiva da Constituinte Escolar e das iniciativas do governo na área da educação – Avelange Bueno.
- Apresentação da proposta do Governo em relação ao Plano de Carreira do Funcionalismo, questões técnicas – Dione Pretto.
- Questionamento por parte dos funcionários.
- Trabalho em grupos.
- Plenária Final.

Falas das/os funcionários/as

- Falta de espaço para se expressar; - Os professores têm prioridades em relação aos funcionários;- Não há intercâmbio de informações; - Discriminação entre os próprios funcionários; - E se não houver acordo entre o CPERS e o governo, como ficamos ?- Falta de funcionários e acúmulo de cargos;- Monitores, por que não foram chamados os concursados? - A ocorrência feita pelo funcionário não vale, somente a feita pelo professor;- Os alunos não têm consideração com os funcionários: o ECA os protege; - Entram na primeira série e a partir da quarta começam a destruir tudo;- Nós já fomos no Sindicato e falaram como vai ser: “É o Deles ou não tem plano”.

Avaliação

O encontro aconteceu em um clima pouco amistoso e de muita desconfiança. Os funcionários mostravam-se inquietos, fazendo críticas enquanto os companheiros da SE explanavam. Logo após as falas, abrimos para o debate, pois não poderíamos passar ao segundo momento sem o esclarecimento de diversas dúvidas que a plenária estava demonstrando.

Os questionamentos revelaram, de um modo geral, o quanto a Coordenadoria Regional está distante dos funcionários de escola, e como um único encontro no ano passado não foi suficiente para atender a enorme carência desses profissionais, em termos de informação; tanto que tiveram dificuldade em entender a própria importância de uma categoria possuir seu plano de carreira e uma enorme desconfiança em relação à proposta governamental.

Pudemos constatar, em contrapartida, como o processo Constituinte Escolar capacitou alguns funcionários na sua intervenção política, qualificando sua ação dentro das escolas e surgindo como referências dentro da própria categoria. Nesses momentos é que percebemos como o nosso sindicato não soube aproveitar o espaço da constituinte e optou por uma postura que acarretou o isolamento da entidade. O CPERS esteve presente no encontro, convidando os funcionários a não participar do mesmo; embora não tenha conseguido impedi-los de entrar, acirrou o clima de animosidade.

REGISTRO 3: Atividades realizadas no ano de 2000

Calendário de Agendamento - 10, 11, 12 e 13/04
 Visita de Mobilização e Devolução dos Dados – 13/04 a 26/04
 Seminário Regional de Formação – 26/04 Rio Grande; 28/04 Santa Vitória
 Discussão dos Temas na Comunidade Escolar – Maio e Junho
 Seminário sobre os Temas I – 09/06 Rio Grande; 13/06 Quinta
 Seminário sobre os Temas II – 16/06 Santa Vitória
 Sistematização nas Escolas – 27 e 28/06
 Seminário Regional de Sistematização – 28/06
 Seminário Regional de Sistematização – 30/06 (texto base I)
 Estudo do Texto-base (nas escolas 01/07 a 18/07)
 Pré-Conferência Estadual no Município – 17/07 Chuí e Santa Vitória; 28/07 São José do Norte e 19/07 Rio Grande
 Seminário de Sistematização Estadual – 28 e 29/07 – Texto base II
 Estudo do Texto-base II nas Escolas – 30/07 a 09/08
 Pré-Conferência Estadual na Região – 10/09
 Preparação da Conferência e Texto-base III – 16, 17, 18 e 19/08
 Conferência Estadual – 24, 25 e 26/08
 Encontro de Formação com Professores Nomeados

Exposição Sebastião Salgado, com debate sobre os 10 anos do ECA – 11/10
Seminário Magistério Estudantes – 21/11

Ano 2000

Planejamento 2000

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos? Pela intervenção direta ou indireta da sociedade? Por meio de vossas escolas, etc?

Das iniciativas comunistas não intentaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 1848).

Poderíamos sintetizar em três as qualidades de desafios que enfrentaremos no campo educacional neste ano:

Desafios Políticos

A – Dar visibilidade à comunidade escolar, principalmente aos/às trabalhadores/as em educação, no que se refere às iniciativas e medidas propostas pelo governo da frente popular, e de como elas seguem uma lógica de embate às políticas neoliberais e, conseqüentemente, trabalham no sentido da valorização do serviço público, resgatando nossa dignidade profissional.

B – Propor às comunidades escolares uma forma alternativa de ingressar no processo Constituinte Escolar, por meio do qual, depois de um ano de discussões no estado do RS, chegou-se aos seguintes eixos temáticos, para estudo e aprofundamento: Relações de Poder na Escola, Valorização Profissional, Construção do Conhecimento.

C – Avaliação do trabalho da 18ª CRE junto às comunidades escolares.

3.1 – Desafios Político-Administrativos

A – Matrículas e as questões das vagas.

B – Recursos humanos para a escola e para a casa.

C – Formação dos diretores.

D – Planejamento 28 e 29 de fevereiro.

E – O isolamento e a centralização do poder na figura da delegada de educação.

F – MOVA – reunião para subsidiar equipe

G – Obras – idem

H – Planejamento financeiro – idem

I – Reestruturação física e administrativa da casa.

3.2 – Desafios Político-Pedagógicos

3.2 – A – Construção de um grupo de estudos que abranja todos os segmentos da comunidade escolar e trabalhe com temas de caráter social mais abrangente. Exemplo: a visão histórica assumida por nossa sociedade, a leitura reflexiva dos meios de comunicação de massa, psicologia social, etc.

3.3 – B – Aprofundamento do trabalho construído com as modalidades: Educação Especial, Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), Supervisoras e Orientadoras, Educação Física (a questão JERGS e JIRGS), **Educação Ambiental (projeto com a FURG e anteprojeto)**.

3.4 – C – Construção de um canal de discussão com as modalidades: Ensino Profissionalizante, Ensino Médio, Magistério, EJA, Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

D – Trabalho com entidades: Grêmios estudantis, Conselhos escolares e Sindicatos (Seminário: “A Educação e os movimentos sindicais”).

Ao tentar fazer uma pequena e primeira listagem de desafios do ano de 2000 para a equipe da 18ª DE, percebi a total impossibilidade de conseguirmos minimamente dar conta do recado simples de revolucionar as estruturas burguesas do aparato governamental, ou seja, continuamos na oposição. Só que não se trata mais de uma primeira categoria de oposição, em que não ocupávamos o poder institucional. Agora, com esse novo poder, nossa oposição tem que ocorrer em dois sentidos: contra o poder capitalista pós-moderno e contra o modelo de estado montado ao longo de toda sua existência, pelos poderes e valores burgueses.

De qualquer forma, a pergunta que nos resta é: O que significa priorizar?? Talvez aí se resuma nossa primeira tarefa de planejamento, que deve ser participativo.

Planejamento e ações desencadeadas

O planejamento realizado pela Coordenação Regional da CE, juntamente com a Secretaria de Educação, apontou cerca de 20 ações centrais até o mês de agosto, quando do término do processo. Através das ações citadas, acreditamos ser possível minimamente

construir na 18ª DE Rio Grande um movimento que permita às comunidades escolares da região refletirem suas realidades e integrarem definitivamente a Constituinte Escolar.

3.3 – Ação I

No período de 10 a 13 de abril, todas as equipes diretivas foram convocadas, a fim de discutir o calendário escolar e agendar reuniões da CE. Dessa forma, abrimos espaço para articular o processo dentro das escolas, o que aconteceu no período de 13 a 26 de abril.

3.4 – Ação II

Vinte e oito escolas foram visitadas, nas quais trabalhamos na apresentação do resultado dos dois primeiros momentos da CE, explicando a lógica do terceiro momento e do modo como se poderia organizar a comunidade para a discussão. O número de participantes e os segmentos envolvidos nas primeiras discussões variaram bastante de acordo com a capacidade de mobilização da equipe diretiva (aproximadamente 450 pessoas envolvidas). De qualquer forma, percebemos uma realidade radicalmente diferente da encontrada no ano passado. As pessoas encontravam-se bem mais receptivas à ideia e prontificaram-se a trabalhar no sentido de construir o processo.

Abaixo se encontram algumas falas, registradas nos encontros:

O processo

- Construção de uma nova escola;
- Respeito às decisões da comunidade;
- Regimento escolar construído coletivamente;
- A CE não resolverá todos os problemas da escola;
- A importância das práticas na CE.
- OS DESAFIOS
- Dificuldade de renovar;
- Não pode ficar só no papel;
- Representatividade e manipulação dos dados;
- Quais temas discutir??;

- Participação sem resultados;
- A burocracia nos investimentos financeiros.

3.5 – Ação III

Nossa terceira ação, dentro do planejamento, foi a realização dos Seminários de Devolução dos Dados e apresentação da lógica do terceiro momento. Havíamos programado, além dos assuntos citados, quatro oficinas para estudo dos temas, conforme o combinado anteriormente com a secretaria e de acordo com os pedidos das escolas; porém, com a chegada do Caderno 4 e com as novas orientações da SE, não realizamos as oficinas. Embora o transtorno do ocorrido, os seminários se realizaram com boa participação.

Durante os Seminários, foram reafirmados os principais obstáculos que deveremos enfrentar para construir coletivamente um projeto político-pedagógico para a educação gaúcha: a desmotivação, o ceticismo, a acomodação, o boicote da categoria, a cultura da dependência, preconceito, escassez de tempo e autoritarismo.

Apesar dos entraves estruturais apresentados, ficou claro nos encontros, por parte dos participantes, que o momento é único e não pode ser desperdiçada a oportunidade de se construir referenciais para começarmos a realizar as transformações mais que necessárias no campo educacional: “Estamos com a faca e o queijo na mão”.

A resistência dos/as trabalhadores/as em educação em assumir a CE, segundo os participantes, estaria no fato de o processo mexer nas práticas pedagógicas até então utilizadas, o que levaria necessariamente à mudança, sempre provocadora de insegurança e medo, e a postura do/a professor/a ainda é conservadora e acrítica.

Foi dito que o importante, no momento, mais que os resultados da constituinte, é o processo de construção coletiva, algo inédito e que, seguramente, depois de começado, não há como retroceder e que, aos poucos, a comunidade começará a entender o significado e a importância da participação. O momento é delicado, mas não existe outro. Ou nos responsabilizamos pela construção dessa nova escola tão sonhada por nós, ou reconheceremos nosso fracasso enquanto educadores/as e agentes da transformação social.

“A CE é a manifestação de anseios, interferir, influenciar, participar da elaboração, tomar decisões. Toda comunidade deve participar do processo educativo. Ninguém deve se sentir excluído e aceitar passivamente tudo o que está posto. Precisamos lutar. Estamos

lutando por uma reconstrução na educação e por isso é necessária uma prática efetiva de participação da comunidade na elaboração da Constituinte Escolar”.

Ao analisarem os resultados do processo até agora contidos no Caderno 4, perceberam que, embora a 18ª CRE não tenha realizado o trabalho nas escolas, nossos anseios e dúvidas em relação às práticas apontadas por outras DEs não diferem, mas são complementares.

Em relação aos temas e temáticos gerados na CE em todo o Estado, chegou-se à conclusão de que é impossível analisarmos um tema isoladamente: todos se referenciam uns nos outros e estes com as temáticas; “estão interligados, pois o indivíduo não é fragmentado”.

3.6 – Ação IV

Os meses de maio e junho foram consagrados aos estudos dos temas nas escolas. Com a finalidade de subsidiar as discussões, além da presença da coordenação regional, quando solicitada, organizamos três Seminários Temáticos, em Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e na Vila da Quinta (meio rural). Os Seminários seguiram uma mesma sistemática: relato das escolas, seleção dos temas e estudos dos cadernos. O objetivo central desses encontros foi oportunizar, às coordenações e à comunidade escolar, a experiência do trabalho com os cadernos temáticos da Constituinte.

A discussão transcorreu em um nível bastante elevado, apesar da pequena participação no Seminário de Rio Grande; já nos outros dois, além de um bom nível de discussão, percebemos um excelente número de participantes.

Material sistematizado pelas escolas (anexo)

3.7 – Seminário de sistematização

Princípios e diretrizes construídos pela comunidade escolar na região da 18ª DE

TEMÁTICA

- Concepção de Educação e Desenvolvimento

PRINCÍPIOS

- Garantia de acesso ao conhecimento a todos;

- Resgate e valorização das diferentes culturas regionais, resgatando a identidade local;

- Educação que construa uma sociedade com justiça social.

DIRETRIZES

- Diagnosticar a realidade da comunidade escolar onde a escola está inserida;

- Envolver a comunidade na discussão do currículo da escola, atentando para a questão da avaliação;
- Oportunizar o diálogo sobre a função social da escola com toda a comunidade escolar;
- Ensino voltado para o mercado de trabalho;
- Problematização.

TEMÁTICA

- Políticas Públicas e Educação

PRINCÍPIOS

- Escola com qualidade social;
- Autonomia das escolas – problematização;
- Ética nas relações – problematização;
- Democratização do acesso às informações e às tecnologias – problematização;
- Qualificação e valorização profissional.

DIRETRIZES

- Capacitação da escola com recursos materiais e humanos;
- Gerenciamento dos recursos financeiros pela comunidade escolar;
- Adequação do espaço físico da escola para atividades de cultura, lazer e recreação;
- Oportunizar recursos e formação no campo da informática.

TEMÁTICA

- Educação: democracia e participação

PRINCÍPIOS

- Escola aberta à comunidade, onde haja comprometimento de todos os segmentos no processo educativo e o poder encontre-se descentralizado;
- Diálogo permanente entre os segmentos da comunidade.

DIRETRIZES

- Construção de normas de convivência pela comunidade escolar;
- Revitalização dos Conselhos Escolares;
- Formação permanente dos professores.

TEMÁTICA

- Construção Social do Conhecimento

PRINCÍPIOS

- Humanização do espaço escolar;
- Ressignificação permanente do currículo escolar – diretriz??

DIRETRIZES

- Construção de um projeto político-pedagógico baseado na interdisciplinaridade, na realidade e vivência do aluno;
- Respeito aos saberes populares;
- Análise crítica dos diferentes meios de comunicação e construção de veículos alternativos de informação na comunidade;
- Uso da tecnologia de forma crítica e humana.

FALAS DA CONSTITUINTE

Quero informática, mas meu pai tem uma marcenaria. Então tenho que pensar sobre isso.

Esperamos romper com esta política bem-sucedida, diga-se de passagem, que há muito tempo impede que a gente cresça.

Temos que debater para saber que tipos de barreiras têm. Pais, professores, alunos e funcionários, só debatendo saberemos o que nos faz mais falta.

SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÉ-CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS

RIO GRANDE – SANTA VITÓRIA – SÃO JOSÉ DO NORTE

Primeira parte do texto (consenso)

Temática 1 – Educação: democracia e participação

Princípio 3 – Substituir igualdade por solidariedade ou acrescentar “respeito às diferenças como critério de igualdade”.

Diretrizes 8 e 9 juntar em uma só.

Temática 2 – Construção Social do Conhecimento

Sem alterações

Temática 3 – Políticas Públicas e Educação

Diretriz 3 – Acrescentar “transporte escolar para o ensino médio” e “trabalho promocional junto à família”.

Diretriz 6 – Acrescentar “em todas as modalidades de ensino”.

Diretriz 14 – Acrescentar “deveres”.

Temática 4 – Concepção de Educação e Desenvolvimento

Diretriz 5 – Acrescentar “desenvolvimento local”.

Diretrizes 7 e 8 – Acrescentar “urbano”.

Segunda parte do texto

Temática 1 – Educação: democracia e participação

Indicativos mantidos para aprofundamento: 1

Temática 2 – Construção Social do Conhecimento

Indicativos mantidos para aprofundamento: 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11

Temática 3 – Políticas Públicas e Educação

Indicativos mantidos para aprofundamento: 8

Temática 4: Concepção de Educação e Desenvolvimento

Indicativos mantidos para aprofundamento: 2

SISTEMATIZAÇÃO DA PRÉ-CONFERÊNCIA REGIONAL

Temática 1 – Educação: Democracia e Participação

Diretriz 4 – Acrescenta “de suas relações internas”

Diretriz 6 – Acrescenta “Conselhos Municipais de Educação”

Diretrizes 8 e 9 – Acrescenta “CPMs”

3.8 – Seminário de Formação de Novos/as Professores/as

O professor convidado para trabalhar a questão das Políticas Públicas foi o diretor da FaE/UFPel, Elomar Tambara, que começou sua fala salientando a importância de mantermos uma postura de desconfiança e permanente vigilância em relação a qualquer política pública apresentada pelos governos. Logo após, apresentou um primeiro questionamento: O que é ser educador na sociedade contemporânea e no RS?

Algumas contradições encontradas pelo educador, entre as quais podemos citar: interesse pessoal x interesse público x interesse do Estado. Salientou a necessidade de transformarmos a escola estatal em escola verdadeiramente pública, através de uma nova lógica do serviço público na intenção de transformar a sociedade.

O professor Elomar reforçou o caráter missionário, mensageiro e vocacional da tarefa educativa, e de como podemos trabalhar dentro de uma realidade com a qual não concordamos. Alguns outros aspectos foram levantados: O que é um serviço e um serviço público? O controle ideológico da instituição escola. O professor que cumpre o papel de agente do sistema. Necessidade de criação de mecanismo de transformação social.

A professora Rosângela Soleti trabalhou estritamente dentro das propostas do governo no campo educacional, elencando todas as iniciativas pensadas desde o início de 1999, pela Secretaria de Educação.

No terceiro momento, os/as professores/as trabalharam em cima das questões orientadoras e das falas dos palestrantes. A discussão teve excelente participação dos presentes, que discutiram os seguintes tópicos:

- Importância da reestruturação do sistema educacional;
- Integração das discussões da Constituinte Escolar;
- Criação de espaço de discussão das questões pedagógicas;
- Trabalho no sentido de conseguir maior entrosamento entre os/as educadores/as;
- Construção coletiva dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares;
- Causas e consequências da evasão e repetência escolar;
- Aperfeiçoamento do plano de carreira;
- Necessidade do trabalho interdisciplinar.

Avaliação do encontro

Muito importante repetir tais encontros para manter acesa a discussão;

- Promover esse tipo de discussão nas escolas uma vez por mês;
- Discussão de projetos que estão acontecendo e dando certo;
- Desmitificar a imagem da DE junto às escolas;
- Maior contato com os professores, aproximando e desmanchando a ideia de hierarquia;
- Muito válido o Encontro, espaço de exposição.

REGISTRO 4: Atividades realizadas em 2001

01/ março: Abertura do Ano Letivo – Encontros com a Comunidade Escolar para a devolução/ressignificação dos PPPs.

08/março: Seminário “Princípios e Diretrizes da CE e a questão do gênero” – representantes dos quatro segmentos de cada Comunidade Escolar.

22/março: Seminário “Contextualização do Mundo das Drogas”.

26/março: Prestação de contas à comunidade escolar das ações do governo na Educação.

19/abril: Seminário de Análise dos PPPs – representantes das Comunidades Escolares.

26/abril: Encontro de Preparação ao Seminário Paulo Freire – Delegados da Constituinte Escolar.

Maio: 1ª Semana: Participação no Seminário Paulo Freire, em Porto Alegre.

06/junho: II Seminário sobre Planos de Estudo e Regimentos.

Seminário EJA: Planos de Estudos e Regimento – representantes das escolas com EJA, Supletivo e CEES.

23/junho: Participação na Comunidade integrada com outros órgãos de governo e movimentos sociais.

03/junho: III Seminário de Planos de Estudo e Regimento.

19/julho: Encontro Municipal do Magistério.

14/agosto: III Encontro de Estudantes.

16/agosto: Encontro de Preparação da Semana da Pátria – equipes diretivas, representantes das coordenações pedagógicas das escolas.

04/setembro: Abertura da Semana da Pátria – A educação no mundo globalizado

08/setembro: Mutirão do MOVA

4.1 – Sobre os projetos político-pedagógicos

Na última reunião das equipes diretivas, em janeiro do ano em questão, definimos que nos dias 1º e 2 de março os trabalhadores/as em educação se dedicariam prioritariamente a discutir e aprofundar os PPPs construídos no ano passado; além de planejar para as primeiras semanas de março a devolução dos projetos aos pais e alunos, para que possam não só ter acesso àqueles mas também sugerir modificações.

Até julho deverão estar concluídos os Planos de Estudo (antigas grades curriculares) e o regimento.

É um grande desafio às comunidades escolares que tiveram, de modo geral, pouquíssima participação na elaboração dos PPPs.

Depois de lermos os projetos nos meses de janeiro e fevereiro, levantamos algumas considerações as quais gostaríamos que fossem observadas no momento das discussões nas escolas:

1. A grande maioria das construções político-pedagógicas não responde a uma fundamental pergunta: Qual a realidade histórico-cultural da comunidade escolar??

Mesmo os PPPs que partem dessa realidade, muitas vezes têm dificuldade de perceber quais os potenciais culturais da comunidade. É da história e da cultura das crianças, jovens e adultos envolvidos, que poderemos construir ou dar significado real aos nossos conteúdos.

2. Percebe-se em vários projetos a falta de participação das comunidades na sua elaboração. Sabemos da cultura da não participação de nossas comunidades e por isso é necessário criar formas para que os alunos, pais e funcionários possam se expressar. Para tanto, é necessário que o/a professor/a, dentro da sala de aula, possa fazer dos PPPs o conteúdo inicial de trabalho neste ano letivo. Devemos perguntar ao aluno: O que estudar? Para que estudar? Como estudar? Será a partir das repostas obtidas que conseguiremos retirar elementos para fortalecer o PPP e os primeiros indicativos para os Planos de Estudo e Regimento Escolar.
3. Um último aspecto que devemos abordar em nossa pequena contribuição às discussões nas escolas é o que diz respeito à dificuldade de percebermos com clareza nos PPPs uma concepção pedagógica. As indicações feitas, nesse sentido, se apresentam, por vezes, contraditórias e fragmentadas, o que revela o pouco tempo para o aprofundamento na realização de tal discussão que teve a escola. Nesse aspecto em especial, acreditamos que a leitura da temática “Construção Social do Conhecimento, dos Princípios e Diretrizes da Constituinte Escolar” poderá dar mais unidade à concepção pedagógica.

4.2 – Encontro com o Magistério

Pequena avaliação

A partir dos dois primeiros momentos do encontro, foi possível criar um clima bastante propício à discussão, mesmo levando em consideração o excessivo número de participantes, cerca de 450 alunos, que demonstraram um total desconhecimento em relação à Constituinte Escolar e a toda a estrutura do curso de magistério. Foi impressionante a capacidade de organização e discussão por parte das alunas, que conseguiram de forma bastante lúcida realizar uma avaliação de sua situação no curso e de suas preocupações em relação à opção profissional.

Registrou-se, entre tantas outras observações, as seguintes avaliações:

- As professoras querem que trabalhemos a interdisciplinaridade; no entanto, não nos é oportunizado vivenciá-la durante as disciplinas do próprio curso.
- A avaliação continua classificatória e a estudante não tem acesso aos critérios de avaliação do próprio estágio.
- As charges representam bem as práticas escolares.
- Não existe participação nossa na escolha dos conteúdos das disciplinas; não sabemos quem escolhe os conteúdos.
- Muitos conteúdos não têm relação com a realidade.
- As alunas muitas vezes demonstram desinteresse e desconhecem seus direitos.
- Metodologias ultrapassadas.
- Relações de poder autoritárias dentro da sala de aula.
- Democratização da carga-horária.
- Avaliação não só por nota, mas através de outros métodos.
- Aula prática, motivação e dinamismo (falta).

4.3 – Seminário: A Construção Político-Pedagógica da escola: rupturas e entraves

6 horas de trabalho

Temas:

- Os Princípios e Diretrizes e suas relações com a legalidade
- LDB e Pareceres do Conselho Estadual
- A construção político-pedagógica da escola (relato dos processos)
- Ações da comunidade escolar para construir a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico.

Sujeitos envolvidos: Equipe Diretiva, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, e/ou representação de estudantes, delegados da constituinte escolar.

Dinâmica:

- Mística com a escola Silvério da Costa Novo – 30min
- Conjuntura (capa da Zero Hora) – 20min
- Charges (as práticas da escola) – 30min
- A Relação, Princípios e Diretrizes/LDB Pareceres – 40min
- Trabalho em grupos – relatos dos processos, relacionando com os elementos apresentados pelo instrumento 2 – 2 horas
- Plano de Ação – 1 hora

- Plenária Final – 1 hora

Dia 06/12 HORA: 8:30 e 13:30 LOCAL: Juvenal Miller

Qual é a liberdade realmente existente, por parte da comunidade escolar, de transformar a sua estrutura???

Infelizmente, a instituição escola vem sendo condicionada há séculos pelo interesse das classes privilegiadas nas suas mais diferentes roupagens. Foi considerada como aparelho ideológico do Estado, juntamente com a Igreja e a Família, pelo seu poder de normatizar condutas e impedir a manifestação espontânea das classes excluídas dos sistemas político-econômicos vigentes.

Durante os últimos dois anos, as comunidades escolares gaúchas, através da participação espontânea, escreveram os princípios e diretrizes da educação para o Estado. Um processo legítimo e, pela sua legitimidade, torna-se primeiro referencial na construção do Projeto-Político Pedagógico na Escola. E é através destes que devemos interpretar e aprofundar as conquistas expressas pela legalidade.

4.4 – Quadro referencial legalidade – legitimidade

CONSTITUINTE ESCOLAR

Temática 1 – Princípios 2 e 3; Diretrizes 2, 7 e 11

Temática 2 – Princípios 1 e 2; Diretrizes 2, 4, 10,11 e 13

Temática 3 – Princípios 1,2 e 3; Diretrizes 7, 11, 12,e 13

Temática 4 – Princípios 1, 4 e 5; Diretrizes 2, 5, 6 e 10

LEI DE DIRETRIZES E BASES

ARTIGOS: 2 e 3 (finalidade), 12 (papel da escola), 13 e 14 (papel do professor), 23 e 24 (tempo na escola), 32 e 35 (finalidade).

PARECER 323/99 do Conselho Estadual de Educação

PÁGINAS: 1 (O significado da LDB), 5, 6, 7, e 10 (Currículo), 19 e 20 (Plano de Estudo), 32 (Papel da Escola e Currículo).

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Um desafio à democracia participativa nas escolas.

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

1. Como vivenciou o processo da Constituinte Escolar?
2. Qual a lógica metodológica do processo Constituinte Escolar? E como manteremos essa lógica no processo da construção do Projeto Político-Pedagógico?

3. O que você entende por Projeto Político-Pedagógico?

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

1. Em que realidade social, histórica e cultural está inserida a escola? Qual nossa posição política em relação à realidade apresentada?
2. Como os Princípios e Diretrizes da Constituinte Escolar poderão embasar a construção do Projeto Político-Pedagógico?
3. Quais práticas escolares devem ser superadas, a partir da construção do Projeto Político-Pedagógico?

PLANO DE AÇÃO

1. Que ações a escola precisa desenvolver junto a sua comunidade, a fim de construir de forma participativa o Projeto Político-Pedagógico? Detalhe utilizando o quadro anexo.

4.5 – Seminário: Projeto Político-Pedagógico

Um desafio à democracia participativa na escola.

A comunidade escolar parece não superar a visão crítica passiva assumida nas últimas décadas de globalização neoliberal. O descrédito e a desesperança só são comparados à acomodação em que se encontram nossas escolas: paralisadas por uma conjuntura desfavorável ao ensino público, sempre ameaçado pelas políticas federais de cortes sistemáticos de verba. Pais, professores/as, estudantes e funcionários/as se limitam a jogar as culpas uns nos outros.

A Constituinte Escolar, nos últimos quinze meses, vem rompendo com essa lógica viciada, que só faz perpetuar a situação de penúria social. Mesmo assim, a resistência é forte: muitos parecem não acreditar nas suas próprias forças e se negam a ousar.

Mais uma vez, apresenta-se às comunidades escolares a chance de escrever suas histórias, através da construção democrática de seus Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Estudo e Regimentos. Espaço privilegiado para a prática participativa. Presenciaremos mais uma vez a indiferença de grande parte das comunidades escolares à rara oportunidade de quebrarmos velhos muros e preconceitos criados por nossa mentalidade colonizada?? Ou reacenderemos nossos, já mofados, sonhos de transformação social e acreditaremos

mais uma vez que somos sujeitos e não bonecos autômatos da sociedade capitalista, que nos faz repetir mecanicamente cansativas formas e eternas lamentações???

Aspectos relevantes para a construção do PPP, segundo o texto de Arnaldo Nogaró:

- Projeto como processo da escola;
- Projeto como construção de práticas e de atitudes;
- Projeto como prática de envolvimento e participação de toda a comunidade escolar;
- Projeto como avaliação/análise constante da realidade;
- Projeto como posicionamento político-social;
- Projeto como definição da função social da escola (que ser humano pretende formar para intervir na realidade, a partir do posicionamento que a escola assume).

Perguntas que um PPP deverá responder:

2. Em que realidade histórica e cultural está inserida a escola??
3. Qual nossa intenção política em relação à tal realidade??
4. Que sujeito queremos formar?? Sujeito aqui entendido como toda a comunidade escolar, e não só o/a estudante.
5. Qual a finalidade central da escola??
6. Quais mecanismos devem existir na escola para que possamos definir democraticamente nossas ações??
7. O que estudar, como estudar e quando estudar?? Ou, o que aprender, como aprender e quando aprender??

Registro 5 – Atividades Realizadas no ano de 2002

29 e 30/01: I Encontro de Formação de Diretores

Aula Inaugural: 1º de março – Ricardo Rossato – 2000 trabalhadores em educação

Semana de Estudo da Realidade: 04 a 09/03

Conferência do Campo: 14/03 – Quinta; 15/03 São José do Norte

II Encontro de Formação de Diretores: 08 e 09/04

Encontro de Estudantes: 12/08

VI Encontro de Formação de Equipes Diretivas: 15 e 16/08

Encontro de Formação de Secretários: 27/08

Encontro de Formação de Bibliotecários: 29/08

Debate ALCA – Estudantes da EJA: 02/09

Encontro Séries Iniciais: 05/09

Encontro Magistério: 09/09

Seminário Violência Social/Violência Escolar: 12/09

Seminário Gênero e Educação: 08/11

Seminário Classe Trabalhadora na Construção da Sociedade Rio-grandina: 23/09

6 LADO B - ESTILHAÇO

Como escrevo?

O sussurro, mais que o grito, é o desejo de minha escrita agora, mas quem dera? Com a mania de espernear, acaba por estragar o registro, então, sempre o sabor de remédio, quase tédio, com ares de desfeito, remexido. Encher páginas com tristeza e avareza caberia em mim? Revolto, assédio no remédio, potência e retorno ao tédio, estilhaço feito, remexido.

Sei que a hora se aproxima e um último mergulho, de mais longo fôlego, realizo agora nesta tese. Deve funcionar, afinal meu reencontro com Descartes e seus irresistíveis aforismos. Tantos de seus enunciados são travestidos por seus maiores detratores no século XX, que prefiro não descartá-lo. “O Segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (1996, p.78).

A tese, portanto, será a soma das partes. A segunda parte de meu texto opera inteiramente dentro dessa lógica da fragmentação cartesiana; porém o que para Descartes serviria para a objetivação do fenômeno (objeto estudado) e controle instrumental da verdade, para mim é utilizado para fundar, fundamentar, embasar um discurso que possui na subjetividade seu rigor e critério de verificação científica.

Opto pela fragmentação, pelo estilhaçamento, pelas partes que desistiram de compor um todo, que só se reencontrará na subjetividade de cada pessoa que o ler; dessa forma, o texto fica esboço, esqueleto, código, peças de um grande puzzle ainda, e para sempre, misturadas desencaixadas. Pode ser que faltem partes, e talvez todas as coisas realmente tenham sido construídas faltando pedaços, assim como meu texto, e esse ânimo, por fim, comandaria a caneta que agora escorre bêbada sobre o papel pardo... É claro, pode ainda sobrar partes.

(...) a única coisa que conta é a possibilidade de relacionar essa peça a outras peças, e, por esse prisma, há algo de comum entre a arte do puzzle e a arte gô: só quando reunidas as peças assumirão um caráter legível, adquirirão sentido; considerada isoladamente, a peça de um puzzle não quer dizer nada; não passa de pergunta impossível, desafio opaco; mas basta que se consiga conectar uma delas as suas vizinhas, ao cabo de alguns minutos de tentativas e fracassos, ou numa fração de segundo prodigiosamente inspirada, para que a peça desapareça, deixe de existir enquanto tal (...) (PEREC, 1991, p. 13).

A crônica político-poética de Walter Benjamin me fez acreditar na possibilidade da utilização dessa forma discursiva como referencial para minha escrita, pois, como afirmei, meu texto busca rigor na subjetividade; mas seria possível uma crônica sobre o passado distante?

Meus registros datam de oito anos; eles, sim, possuem o calor dos acontecimentos, a cotidianidade dos fatos. Então, o que escrevo é a crônica da leitura de meus registros, propondo um escrever de imersão, que não dá sossego às memórias e recordações; recordação aqui entendida no sentido destacado por Galeano “(...) do latim *re cordis, volver a pasar pelo corazón*” (1989, epígrafe). Recordação como unidade e dado subjetivo a ser desenvolvido, teorizado, uma construção do particular para o geral.

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é instrumento para exploração do passado; é, antes, o meio. É meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas a exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação... A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 2000, p. 239).

Logo, o que me cabe responder é como tratei os textos-registro? Que metodologia de leitura utilizei? Enfim, como li?

Realizei duas leituras, na primeira anotei e destaquei tópicos-recordações, enquanto na segunda leitura desenvolvi o recordado, atualizando a lembrança, contextualizando o passado. Assim, numerei todos os registros por blocos de informação, que foram trabalhados separadamente, em uma ordem quase cronológica dos acontecimentos. Houve poucos casos em que adiantei minha leitura.

Volto minha atenção para a explicitação da conduta metodológica e melhor caracterização da própria tese apresentada aqui. Uma fórmula matemática e linear surgiu desta necessidade, no dia posterior ao doutoramento, que apresento a seguir:

$RR + Fr + Cr + Re + Af = Tese: CE$ enquanto práxis educativa ambiental;

Onde:

RR – registros-relatórios 1999-2002

- Fr – fragmentação de RR 32 partes
- Cr – crônica da leitura de RR
- Re – recordação como dado subjetivo
- Af – aforismos conclusivos
- CE – Constituinte Escolar

A tese, portanto, é resultado do conjunto de operações realizadas a partir de um texto que nunca se tornou documento. Os registros-relatórios não foram entregues à Secretaria de Educação. Trata-se de uma cópia pessoal digitada em um computador *Word Star* e agora redigitalizada; por não serem utilizados, a cada ano se tornaram mais escassos, menos detalhados e sem avaliações. Acabei registrando somente o essencial: as informações para os relatórios enviados aos governantes têm que ser objetivas; de preferência, reduzidas a números, mais próximos da quantificação e menos da qualificação, assim como para a maioria das ciências.

Fragmentei o material a partir de algumas unidades de sentido expressas pelo próprio registro, tais como: estudantes, juventude, conselhos escolares, supervisão, orientação e etc; não me propondo a analisá-las, mas a recordá-las, nomeá-las, fazendo-os voltar ao coração, reescrevê-las não pelo prisma de quem tenta comprovar ou justificar a correção do processo, não no sentido de fechar convicções, sem querer descobrir o que teria ficado daquelas ações de governo. Não consegui escapar disso, mas disciplinadamente procurei a polissemia, lacunas abertas a propósito para serem preenchidas com o sentido de quem lê. Fragmentação, estilhaço; para isso a crônica manteve a espontaneidade e a emoção capazes de reforçar a perspectiva subjetiva a que o texto se propõe. Opção não somente estilística, mas convicta de que outra escrita se faz necessária nas ciências da educação.

O educar em escolas e em outras instituições não pode ser dissecado com as ferramentas das ciências duras; não necessita ser encarcerado em categorias, conforme proposta da ciência dita exata. A educação é uma ciência quente, os objetos de pesquisa e variáveis são plenos de humanidade em socialização; focar, cristalizar, reduzir as práticas pedagógicas ao fenômeno significa simplificar (não se valer do simples); significa perder significados, fechar em sentidos orientadores, categorizar, enfim, empobrecer pela riqueza analítica.

O texto desejado e escrito é aquele capaz de potencializar o vivido, aquele que continua reverberando e reconstruindo-se pela subjetividade do leitor; por isso a alusão aos “quebra-cabeças” (*puzzles*) do romancista Perec.

E pelo mesmo caminho apresento outro elemento de escrita: o lúdico. O texto como brinquedo tem de ser virado de cabeça para baixo para continuar a leitura. O papel fundamental do lúdico na educação parece justificar a ludicidade na pesquisa em educação. Como poderíamos tornar a tese um brinquedo, um jogo na mão de quem lê?, interrogava-me às vezes e a lembrança de Cortazar e seu jogo da amarelinha a me provocar: escolha um pedaço, talvez com sorte te leve para um pedaço vizinho ou distante.

A opção metodológica sustenta a escrita como práxis educativa, que convida à construção de saberes; existe um processo de reencantamento do fato, que deixa de ter sido para estar sendo. Tal capacidade é conseguida através de um dado radicalmente subjetivo: a recordação. Este conduz a crônica, que não se propõe a uma síntese do fato ou registro do processo; muitas vezes, chama a atenção para os fatores que complicavam nossas ações ou as contextualizavam, algumas outras acentuam as contradições da natureza da gestão pública, não apontam, não prescrevem e mais adiante apontam e prescrevem. Logo, não escondo a contradição e a escrita trata de revelá-la. Nesse caminho, a tese se pluraliza e apresenta um enigma (significado de *puzzle*), com uma diferença fundamental dele: ao final do jogo não temos uma única representação elaborada anteriormente pelo construtor do “quebra-cabeças”; na escrita as peças podem se encaixar de maneiras diferentes, formando outras imagens e significações a partir de quem monta e lê, não existindo, *a priori*, um modelo a ser alcançado ou uma tese a ser provada.

A escrita praxiológica, por assumir-se também subjetiva, revela desde sempre sua condição parcial, escapando do esforço na busca da neutralidade ou imparcialidade do pesquisador, que neste caso é objeto de pesquisa, jogando para o leitor a tarefa de analisar e concluir acerca do processo e sobre quem o narra.

Por fim, a conclusão dessa pulverização dos registros foi feita em aforismos, como o recurso mais indicado pela liberdade que permite na composição dos parágrafos, sínteses amplas, intuitivas e com capacidade de mobilizar a emoção, o sentimento e não o indício, a prova que a análise se esgota em procurar.

Foi o aforismo que inaugurou a ciência moderna, pelas mãos de Bacon e seu *Novum Organum: X - A natureza supera em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto. Todas aquelas belas meditações e especulações humanas, todas as controvérsias*

são coisas malsãs. E ninguém disso se apercebe. (2005, p. 34); apresentou o romantismo alemão nos últimos dois anos do século XVIII, com Novalis *Talvez se trate de uma aptidão doentia dos homens recém chegados, que lhes fez perder a faculdade de voltar e misturar as cores internas do seu espírito e recuperar, à vontade, o estado natural primitivo e simples* (1989, p.39); imaginou o comunismo com Marx e Engels:

III - A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e de que o próprio educador precisa ser educado. (2004, p.118)

E ainda embalou a contracultura dos anos sessenta, com Guy Debord: *34 – O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem.* (1997, p. 25); e no século XXI volta pelas mãos do socialista verde Daniel Bensaid e seus teoremas da resistência para o tempo presente: *Teorema 4 – Quaisquer que sejam as palavras para expressá-lo, o comunismo é irreduzível as suas falsificações burocráticas.* (2008, p.71)

O aforismo possui uma vitalidade reestruturante, mobiliza o pensamento e se aproxima de uma escrita que, por fim, reivindica-se praxiológica. A fragmentação, a crônica e finalmente o aforismo são recursos utilizados para atingir tal pretensão de escrita.

Os registros possuem uma peculiaridade: são bem mais detalhados e comentados nos primeiros anos de gestão em contraposição ao último, quando se resumem a uma listagem de ações; isso interferiu sobremaneira em minhas lembranças, muito mais ativas quanto maior era o número de registros, mesmo que os acontecimentos do último ano fossem mais recentes; o registro é uma outra memória.

Sei que ao abrir mão da imparcialidade, critério ainda caro às ciências sociais, e utilizando como fonte privilegiada meu universo subjetivo, abro mão de verdades comprováveis, porém não abro mão de uma tese. Contradição? Existirão conceitos, categorias, enunciados e teses que não gestem desde sempre, inexoravelmente, suas aporias, seus contraditos? Arrisco-me, contradigo.

Pré-registros

Antes de 1999, de quando datam meus registros, mais precisamente no último bimestre de 1998, o núcleo de professores do Partido dos Trabalhadores da Frente Popular

reuniu-se sistematicamente, a fim de montar a equipe que comporia a então a 18ª Delegacia de Educação de Rio Grande e onde traçávamos nossos primeiros movimentos a partir de janeiro do ano seguinte; eram nove cargos divididos entre os seguintes setores: Gabinete, Pedagógico, Financeiro e Recursos Humanos. Ao final do processo, a equipe estava composta da seguinte forma: Delegada: Neci Bandeira Coelho; Delegado Adjunto: Glauco Vieira; Gabinete: Olga Ávila; Financeiro: Sandra Mara; Recursos Humanos: Márcia; Chefia Pedagógica: Maria do Carmo Gautério; Coordenador Pedagógico: Álvaro da Cunha. Essa equipe foi uma das poucas no Estado, senão a única, a continuar junta os quatro anos. A teimosia poderia ser um atributo daquelas/es professoras/es e a justificativa de nossa permanência, mesmo em condições bastante adversas. Somaram-se ao grupo o professor Cleyton Abreu (coordenador do EJA e do MOVA), que no terceiro ano foi integrar a equipe da SEC; a pedagoga Sabrina Barreto, que o substituiu; a professora Gilda Lopresti (Educação Especial e Séries Iniciais) e o professor José Pinheiro (Ensino Profissionalizante). O conjunto de nomes citado compunha o Setor Pedagógico, encarregado prioritariamente do processo CE na 18ª DE, que contou com o apoio e o envolvimento das professoras Eliete e Laura, funcionárias da “casa”.

A essas companheiras, companheiros e tantos outros, desde já me desculpo pela história contada; sei que vocês contariam outras, e realmente elas são infinitas. Peço licença para contar a que também pode ser a de vocês.

Esta composição foi escolhida buscando seguir os critérios utilizados pela comissão de transição em nível estadual, que havia encaminhado a seguinte resolução:



Resolução sobre composição de governo

1. O Governo Popular deve expressar em sua composição a riqueza de representação tanto de nosso partido quanto do espectro político que contribuiu com nossa vitória dia 25 de outubro. A pluralidade também deve ser a marca da composição interna nas secretarias e órgãos governamentais, evitando-se a prática de formações monolíticas quer por companheiros do partido quer por partidos aliados do campo democrático e popular.
2. A formação de nosso primeiro escalão deverá também atender ao critério da maior representatividade social e política.
3. Todo o nome indicado para compor nossa equipe de governo deverá atender ao critério da qualificação técnico/política para o exercício da função. O que significa a combinação de acumulo teórico e prático na área com engajamento político na implementação do nosso projeto, bem como identidade política com o conjunto de nosso programa de governo.
4. Pluralidade, representatividade e qualificação técnica/política são, assim, os critérios fundamentais que a Comissão de Transição deve obedecer para compor um governo com capacidade de responder a responsabilidade histórica que teremos pela frente.
5. Quanto aos procedimentos, a Comissão de Transição encaminha as seguintes propostas ao debate partidário:
 - ✓ A Comissão de Transição debaterá e apresentará ao Diretório Estadual do Partido dos Trabalhadores proposta de composição do primeiro escalão do Governo do Estado.
 - ✓ O Diretório Estadual debaterá e aprovará proposta de composição que será submetida ao Governador eleito, a quem cabe a decisão em última instância.
 - ✓ Os Diretórios municipais do Partido dos Trabalhadores deverão promover discussão acerca do balanço das eleições no estado, cenário do próximo período, diagnóstico da intervenção e estruturas do Governo do estado na respectiva região. Se o Diretório houver por bem encaminhar recomendações em caráter indicativo sobre políticas públicas ou composição de equipe deve fazê-lo através de relatório escrito dirigido a Comissão de transição. Havendo posições contraditórias acerca de políticas e composição devem ser enviadas todas as posições que compuseram o debate bem como as circunstâncias da sua realização.
 - ✓ Da mesma forma, a Comissão de transição orienta as setoriais partidárias a desenvolver debates em torno do diagnóstico das respectivas áreas, bem como o desdobramento das políticas setoriais.
 - ✓ A Comissão de transição criará uma subcomissão encarregada de trabalhar junto com os Secretários e Dirigentes indicados para o primeiro escalão na composição dos demais escalões de governo, garantindo a aplicação dos critérios acima referidos e do diálogo com os diretórios municipais do PT.

Comissão de Transição

É claro que as orientações solicitadas, muitas vezes, não conseguiram vencer o oportunismo, os jogos de poder interno e o personalismo, todos típicos de nossa sociedade, mesmo em um partido que nasceu para combater tais posturas; enfrentamentos como esses foram constantes naqueles quatro anos. A estrutura do estado burguês pareceu sempre levar vantagem sobre nossa vontade e necessidade de mudanças.

Uma primeira questão ocupava minha cabeça e de muitos outros, além do natural jogo de interesses pessoais e de tendências políticas: acreditava, acreditávamos que, realmente, poderíamos mudar e transformar as estruturas, os ordenamentos da escola e do estado rio-grandense?

Não tinha sido qualquer vitória eleitoral. Até a grande mídia acreditou na história que haviam criado, na qual o jornalista Antônio Britto do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), ex-funcionário da maior rede de comunicação do estado, porta-voz da presidência da república, na época da morte de Tancredo Neves (eleito pelo colégio eleitoral o primeiro presidente civil depois de duas décadas de generais) e atual governador, seria reeleito, ainda, no primeiro turno. A chapa vitoriosa, no entanto, foi a de Olívio Dutra e Miguel Rosseto, dois expoentes da esquerda petista, pertencentes a correntes internas do partido, que se contrapunham às posições mais moderadas em nível nacional, representadas pelos dois Josés (o Genoíno e o Dirceu). Isso tornava a conjuntura muito mais explosiva, com uma oposição muito mais violenta e um implacável sistema de mídia, que a todo o momento tentava deslegitimar as ações de governo; em contrapartida, as nossas esperanças e desejos se multiplicavam, como se pode perceber no texto entregue em março, no primeiro dia letivo de 1999, às professoras e funcionárias na aula inaugural.

MARCO POLÍTICO DE NOSSA ATUAÇÃO

**"Não aceitem o habitual como coisa natural
pois em tempos de desordem
de confusão organizada
de arbitrariedade consciente
de humanidade desumanizada
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.**

B. Brecht

Nas últimas eleições no RS, a coletividade insatisfeita com as atuais diretrizes político-econômicas do governo estadual e federal, conquistou as ruas e conseqüentemente o poder estatal.

O que *significa* isto para *nós educadores*?

Significa um redirecionamento em relação às políticas educacionais que vinham sendo implementadas até então, políticas estas, afinadas com o governo federal, que enxergam a educação voltada e atrelada a um mercado de trabalho virtual.

A tarefa que nos cabe, é pensar e operacionalizar este redirecionamento. Cabe a nós todos, tornar o desejo das ruas, o desejo do estado. Logo, a democratização do estado e suas instituições é uma primeira necessidade. Somente a construção coletiva deste projeto, garantirá nossos objetivos que são os da maioria da população gaúcha:

"...democratizar é construir um projeto de Educação, transformador e libertador onde a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos; cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário".

Metas de Governo Olívio - Rossetto

Sabemos que transformar a estrutura escolar significa transformar a estrutura política que orienta as ações do Estado. E sabemos também, que hoje a vontade política para a operacionalização de tais transformações existe, configurada nas forças populares que compõem o atual governo.

Devemos atentar contudo, que estamos mergulhados em uma ordem mundial globalizada, ou seja, estamos em um mundo onde somos obrigados a ser capitalistas.

Os governos de Terceiro ou "Quarto" Mundo se submetem a esta ordem desigual, onde quem tem capital, retém a riqueza de uma nação inteira, e onde grupos dominam o poder do Estado.

NO RIO GRANDE DO SUL ESTA LÓGICA FOI QUEBRADA.

Por isso nossa responsabilidade se reveste de uma importância toda especial, pois foi conquistada a rara possibilidade de inverter prioridades e tornar a estrutura estatal mais democrática, justa e solidária.

É o que faremos juntos.

"Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima(...)

Esse é um sonho que acho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo".

Paulo Freire

30

Equipe da 18ª Delegacia de Educação

Em abril entregávamos um segundo texto, agora à comunidade rio-grandina, durante a Festa do Mar:

Educação de qualidade social

Radicalidade na democracia

Escola democrática - popular

A sociedade gaúcha disse não as atuais políticas
neoliberais do país e do estado.

Queremos transformar o estado em uma grande escola,
onde todas as comunidades terão assento,
onde não serão necessários "materiais didáticos";
nem precisaremos das mágicas tecnológicas para aprender;
pois a nossa palavra será o texto escrito em nossos novos livros,
nas nossas novas leis;
e a história de cada um, nossas vivências cotidianas,
serão os conteúdos necessários para que possamos estudar
algo que perde a cada dia seu significado, seu sentido e sua força.
Algo que não pode ser definido em nenhum dicionário,
e que por isto deve ser vivenciado sempre.

Estudaremos a liberdade em democracia.
Bom estudo. Boa luta.



Governo do Estado do Rio Grande do Sul
18º Delegacia de Ensino - Secretaria de Educação

Retomo e refaço a pergunta levantada nas páginas anteriores: acreditava, acreditávamos que, realmente, poderíamos mudar e transformar as estruturas, os ordenamentos da escola e do estado rio-grandense?

De fato acreditávamos poder alterar a roda da história. E não teríamos alterado? O século XXI está presenciando uma verdadeira alteração na geopolítica latino-americana e mundial. Depois de terminado o regime militar e com a promulgação da Constituinte em 1988, o Brasil ainda passaria por oito anos de governos assumidamente neoliberais, até chegar a um governo que poderíamos chamar populista de esquerda, o que desencadeou por toda a América Latina opções similares. Vejamos o quadro comparativo das ditaduras e de alguns governos latino-americanos atuais.

Golpes Militares	2009
1954 – Paraguai	FERNANDO LUGO teologia da libertação (padre)
1964 – Brasil	LUÍS INÁCIO DA SILVA populismo de esquerda (operário)
1971 – Bolívia	EVO MORALES socialismo popular (índio cocaleiro)
1973 – Chile	MICHELE BACHELET socialista (mulher) ^x
1973 – Uruguai	JOSÉ MUJICA frente ampla de esquerda
1976 – Argentina	CRISTINA DE KIRCHNER novo peronismo (mulher)

Sinto-me mais à vontade na América Latina do século XXI.

Não estaria aí a contribuição daqueles agentes políticos para a democratização dos países na América? Uma transformação que atingiu o país mais poderoso do mundo, que hoje, necessariamente, para garantir seu poder, veste-se de negro para também dizer que mudou. Como nenhum sentimento, pensamento ou ideia é verdadeiramente “nosso”, com surpresa leio o título do novo livro de Emir Sader, *A Nova Toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*, em uma reportagem da revista *Carta Capital* (fevereiro, 2009), na qual o autor irá falar de uma nova hegemonia, liderada pela América Latina. Talvez esta seja uma primeira tese do presente trabalho: Sim, somos capazes de mudar o mundo.

^x Em janeiro de 2010 foi eleito, para a presidência do Chile, o magnata Sebastián Piñeiras, representante do que já está sendo chamado *a nova direita chilena*; e isto, de alguma forma, enfraquece a tese de Sader e a minha também.

1º ANO

Registro 1 – Atividades Realizadas em 1999

- Tu és autoritário!

Esta fala foi uma das lembranças naqueles primeiros dois meses de governo, em uma das muitas reuniões semanais da equipe. Mesmo pertencendo à corrente partidária considerada radical, minha atuação política se pautava pela construção da unidade, buscando harmonizar e diminuir conflitos. Será que a estrutura de poder estatal muda as pessoas?

A estrutura de estado se apresenta tão hierárquica e burocratizada, que é impossível para o agente público não sofrer sua influência e não se deixar levar ou capturar por sua lógica e, inúmeras vezes, a autoridade investida torna-se as vestes do autoritarismo.

Nossos embates internos, normalmente, se davam pela padronização das ações de governo que, muitas vezes, não conseguia compreender as diferenças regionais; isso era visível nas reuniões sistemáticas de formação, em Porto Alegre, mesmo com as propostas de planejamento participativo adotadas pelo conjunto do governo.

Somava-se a tal conjuntura o perfil sindical da Secretaria de Educação. Marcas que trouxeram, às ações de governo, uma grande capacidade de intervenção, porém com pouca flexibilidade e vulnerável às reivindicações salariais, principal mote de nossas cobranças aos governos anteriores. Lembrando que a secretária do governo estadual, no ano anterior à posse, ocupava a presidência do CPERS – Sindicato (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – entidade que representava os trabalhadores em educação do estado do RS).

Nos dois primeiros meses letivos, nossa equipe foi tão bem recebida nas escolas, que chegamos a acreditar em nossas esperanças de transformação. Entretanto, em abril, na Assembleia Geral do CPERS, os trabalhadores em educação estabeleceram uma condição para participar do processo de reformulação curricular: a garantia de uma política salarial que previsse imediato reajuste nos vencimentos. Começava um boicote que neutralizou um potencial significativo do processo desencadeado, pois os quadros mais qualificados politicamente e que mais poderiam contribuir, ficaram desconfortáveis para participar. Difícil contestar o procedimento da categoria; afinal, aquela confusão havia sido construída por nós mesmos – sindicalistas ou gestores. Tanto para uns, como para outros, era uma situação inusitada e emergente. Como lidar com “governos de esquerda?” Como governar

um estado? De alguma forma, o movimento sindical desaprovava os sindicalistas no governo.

A participação foi um mote e, para tanto, a primeira prática encaminhada às escolas foi a da reunião pedagógica por turno, com horário reduzido para estudantes, com frequência quinzenal ou até mesmo semanal. Seria difícil envolver os trabalhadores em educação nos debates pedagógicos, caso não utilizássemos tal recurso; isso, por sua vez, comprometia as oitocentas horas exigidas pela LDB; ainda assim, assumimos o risco. Essa postura da 18ª DE (Delegacia de Ensino) foi bastante questionada pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, mas sabíamos ser injusto solicitar a presença fora do horário de trabalho das educadoras. Entre o legítimo e o legal, costumávamos ficar com o primeiro. A legitimidade, no momento, era suporte para a transformação. Enfim, não existe transformação sem transgressão, e este seria um contraprincípio nunca assumido abertamente.

A comunidade escolar precisa de tempo e espaço para pensar e construir os processos educacionais; senão, como impedir sua quase natural inércia reprodutivista? Neste momento, trabalhávamos com outra categoria, pouco mencionada nos textos institucionais: o empoderamento; não se tratava de “dar liberdade às comunidades”, mas provocá-las, incitá-las para o exercício da liberdade.

Com o boicote e a categoria dividida, nossa alternativa foi oferecer momentos de formação fragmentados; no entanto, com uma abrangência notável, como demonstra o registro 1. Mantivemos cinco grupos com reuniões sistemáticas, quase sempre mensais, e no mínimo doze eventos com temas específicos, que permitiam subsidiar os estudos e debates nas comunidades. Não se encontra, no registro em questão, as visitas agendadas pelas escolas interessadas em conhecer o projeto ou aprofundar algum aspecto particular, o que somavam mais oito ou dez reuniões semanais.

Registro 2 – Relatórios 1999

2.1 – Reuniões sistemáticas

No processo educativo, em sua organização, dinamicidade e multiplicidade curricular, as reuniões eventuais só servem para garantir a imobilidade do sistema educacional, pois são caracterizadas pelo seu caráter eminentemente informativo, ou quando muito, consultivo; servem para operacionalizar as demandas do governo de estado.

Quando desenvolvemos a prática de reuniões sistemáticas, tínhamos o objetivo de transcender a primazia técnica de nossos encontros, mas para isso não poderíamos ser “eventos” e sim algo que constasse com um planejamento a curto, médio e longo prazo, levando em consideração os quatro anos de mandato. Os espaços de pautas abertas para a troca de experiências, relatos e debates sobre as concepções educativas (de frequência mínima mensal) são vitais para o que poderíamos chamar, agora, de processos de revitalização curricular.

A prática sistemática de reunir não se aplica apenas àquelas reuniões promovidas pela coordenadoria em nossa região, mas também às ocorridas em âmbito estadual. Todos os meses, os vários setores das CREs encontravam-se, normalmente em casas de formação religiosa (convento) para avaliar e encaminhar a constituinte escolar.

2.2 – Orientação e Supervisão (ver 3.2)

2.3 – Educação Infantil e Séries Iniciais

Aqui, não posso deixar de recordar minha aprendizagem com as professoras “de currículo”. A variedade de práticas pedagógicas socializadas e um envolvimento apaixonado pela docência apresentado por boa parte das que participavam dos encontros promovidos foi bastante surpreendente e, de alguma forma, rompia com meus preconceitos em relação às profissionais que atuavam nessa modalidade. Nessas reuniões, ao contrário das inúmeras outras, permanecia a maior parte do tempo em silêncio, não só ~~pela~~ por minha inexperiência com séries iniciais, mas arrebatado, principalmente, pela espontaneidade e criatividade daquelas professoras. Características talvez adquiridas e/ou reforçadas pelo convívio diário com crianças.

Ainda assim e apesar disso, a estrutura escolar encaminhou as modalidades de ensino para um dos paradoxos que acabei observando naqueles dias: o currículo por atividade (séries iniciais) havia se antecipado e tornara-se currículo por área de conhecimento (séries finais do ensino fundamental). Na segunda série, a criança já era submetida a provinhas de ciências ou de matemática. Podemos atribuir também responsabilidades à própria formação universitária, que possui em seus currículos de Pedagogia disciplinas como: *didática da matemática nas séries iniciais*.

Ora, se é a atividade que deve determinar a forma do trabalho nas séries iniciais, pois como já nos ensinaram vários psicopedagogos, a criança aprende no brincar, no jogo e pela ação, por que disciplinas? Várias escolas já na quarta série adotavam o sistema disciplinar com vários/as professores/as para cada turma. *Temos que prepará-los para a quinta*, repetiam incansavelmente. As falas aqui citadas refletiam outra compreensão sobre o ato de educar crianças: elas são pensadas pela escola e por muitos de seus/suas professores/as e pais como alguém que vai ser, não pela pessoa que já é, não pelas necessidades que possui no presente, mas pelo que vai precisar como adulto no futuro. Então, falar em interdisciplinaridade nas séries iniciais é um contrassenso, uma vez que não podemos relacionar disciplinas em lugares onde elas, na minha concepção, não deveriam existir. Quanto às séries finais do ensino fundamental que, supostamente, deveriam ser por área de conhecimento, encontravam-se organizadas de forma totalmente disciplinar, não havendo nenhuma relação entre professores/as da mesma área, no que diz respeito aos conteúdos, às práticas ou às avaliações conjuntas.

Mais recentemente transformou-se a pré-escola em primeira série, ampliando para nove anos a educação de ensino fundamental. Essa regulamentação acaba com o jardim de infância, invenção de um educador do século XVI, que já compreendia o jardim (aquele lugar das plantas e dos bichinhos) como o espaço pedagógico preferencial à aprendizagem infantil.

2.4 – Projeto Ler e Educação de Jovens e Adultos

O que seria necessário para que a população do estado do RS conseguisse em seu conjunto a escolarização básica? Naquela época, os coordenadores da EJA falavam em duplicar o número de escolas e quadruplicar a oferta de ensino médio para atender a todos aqueles que não puderam ou enfrentaram muitas dificuldades para estudar. Comunidades inteiras sem acesso ao ensino nomeado básico.

Como países mais pobres que o nosso conseguem praticamente universalizar a educação básica, enquanto no Brasil recém agora se pode afirmar que é oferecida escola fundamental a todos aqueles/as que a procuram? Simples, aqueles países chegam a investir 8% de sua riqueza interna em políticas educacionais e nós, nem 4%.

A EJA, provavelmente por esse gigantesco déficit educacional, tenha despontado em termos de organização e proposições, além de ter a responsabilidade de organizar um

processo que se propunha, através dos movimentos sociais e entidades, firmar convênios para a alfabetização de adultos, o MOVA, que alimentou a Educação Popular de renovadas vivências e que vínhamos sugerindo como fundamento ao “ensino noturno”. Sobre o referido trabalho pioneiro no RS, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas pela EJA no período podem ser encontrados na dissertação de mestrado de Liana Borges: *MOVA-RS no Governo Democrático e Popular: Práxis e Protagonistas* (2001).

2.5 – Seminários

O Calendário Cidadão: a perspectiva de entender e não mitificar a história.

Momentos para aprofundar ou multiplicar sentidos e interpretações para os fatos, os acontecimentos e suas versões oficiais. Neste registro procurei, em cada parágrafo, apresentar as ideias desenvolvidas nos vários seminários oportunizados naquele primeiro ano. Foi o espaço de contrainformação. De contrapor a história oficial, de reolhar o mundo sob outras perspectivas, e não somente pelos episódios produzidos pela grande mídia, que têm em seus patrocinadores o critério e a censura da informação.

Esses seminários acabaram tendo a função de oferecer para as comunidades escolares outros cenários, outros contextos e, assim, outras possibilidades curriculares; dentro do pensamento de que o currículo é o espaço-tempo de reconstrução de conhecimento na busca de saberes. Quais conhecimentos são necessários para esta sociedade? Que sociedade é esta? Que lugar é este em que vivo? As perguntas citadas, de alguma forma, servem de pano de fundo para toda e qualquer professora ou currículo. A nossa ação pedagógica, de uma forma ou de outras, acaba respondendo a elas. O vigor de um currículo talvez pudesse ser medido pela capacidade de construir contextos ou lugares em que conteúdos fossem peças móveis e substituíveis.

Encontros

2.6 – Conselhos Escolares

Os Conselhos Escolares seriam, em última instância, o poder legislativo da escola, o que não se decreta por lei; não é possível imaginar uma gestão democrática da escola depois de 25 anos de totalitarismo de estado. Não se apagam as marcas e a cultura deixada

por uma ditadura, no sistema escolar, simplesmente anunciando para a escola que agora ela deve ser democrática, tampouco atribuindo às comunidades a tarefa de criar mecanismos de participação.

Dentro da concepção de políticas públicas, pela qual me referencio, o estado é responsável por operacionalizar tais mecanismos, incentivar formas cada vez mais colegiadas para a administração escolar, corresponsabilizando os agentes sociais envolvidos.

A participação da comunidade na gestão escolar pode ser pensada como aquela que oportuniza à mãe, à professora, à funcionária e ao/à estudante, a compreensão da realidade administrativa escolar; não na perspectiva de ajudar a gerir a precariedade, mas a participação como mobilizadora daquela, na busca de uma educação de qualidade, que tenha no seunexo, a vida da comunidade na qual cada escola se insere.

A participação, portanto, exige investimento como qualquer outro aspecto da vida escolar: formação continuada, recursos materiais, espaços pedagógicos, boas bibliotecas, merenda, entre tantas outras coisas.

2.7 – Funcionários/as (ver 2.13)

2.8 – Ensino Médio

Como jovens aprendem? Afirmamos com certa tranquilidade anteriormente que a criança aprende pela ação, pelo brincar, pelo jogar com as coisas que lhe são mostradas ou, simplesmente, descobrem; já quanto ao jovem... O mundo adulto está próximo e a escola, repetidamente, acaba resumindo o processo educativo à preparação para o trabalho ou para o vestibular.

Costumávamos contrapor a perspectiva utilitarista da educação, usando a expressão “preparar para a vida”, que obviamente não se restringe a uma prova ou ao mercado extremamente instável do capitalismo neoliberal. O jovem apresenta ótimas condições para estabelecer, com o mundo, uma relação de curiosidade crítica; a mudança parece uma característica muito marcante nessa fase.

Como podemos apresentar um mundo acabado e definitivo, com verdades a serem decoradas, com as fórmulas perfeitas e complexas (tal como aquelas que um dia

explodiram duas cidades japonesas ou como as que irão nos programar geneticamente talvez em um breve futuro)?

Problematizar o mundo, apresentar um planeta em constante transformação, saber-se sujeito dos movimentos da história, vislumbrar os conteúdos como meios de entender a realidade e não como a realidade a ser assimilada, reproduzida e, em última instância, legitimada; talvez isto bastasse para que jovens e velhos aprendessem.

2.9 – Juventude

Estudantes – vocês não são o futuro do país,

Nunca nossa sociedade precisou tanto de tua rebeldia.

De tua esperança e alegria para revolucionar nossa velha e arcaica sociedade capitalista,

De tua disponibilidade em olhar nos olhos conservadores e autoritários e dizer: Não quero esses valores sociais baseados na competição e no consumo.

Vocês são o presente e podem construir uma realidade justa, crítica e feliz. Vocês já estão construindo isto. Hoje e sempre é teu dia.

“A primeira coisa que gostaríamos de noticiar é que o mundo não acabou! A Segunda é que nós podemos mudar o mundo!”.

Grite l i b e r d a d e!

Equipe da Delegacia de Educação

(Texto entregue no I Encontro da Juventude)

Assim começava o primeiro encontro de estudantes da rede pública estadual no anfiteatro da Universidade Federal do Rio Grande, ao som da música de Paulinho Moska *O que você faria se só te restasse esse dia? Me diz o que você faria?* Durante toda a semana havia sido veiculada pela mídia mundial uma das profecias de Nostradamus, segundo a qual, afirmavam os especialistas, o mundo acabaria naquele dia.

Penso ser desnecessário me deter na força que os jovens podem ter em qualquer contexto, mas em contextos minimamente democratizados, suas posturas e potencialidades despertam rapidamente. Essa força importava no processo constituinte iniciado,

principalmente porque já percebíamos obstáculos para garantir a presença de integrantes das instituições de Ensino Médio no movimento CE. A imensa fragmentação curricular e a consequente dispersão dos/as professores/as dessa modalidade acarretavam a ausência quase absoluta de discussões pedagógicas; acreditávamos na mobilização estudantil como forma de envolver ou provocar os demais segmentos da escola.

2.10 – Orçamento Participativo

Com o OP descobriu-se um grande potencial mobilizador na comunidade escolar. Estava sendo criada uma cultura da participação e da organização comunitária, do acesso ao direito mínimo de apontar onde deveria ser investido o dinheiro arrecadado pelo estado, considerando os recursos financeiros advindos de várias modalidades tributárias.

Essa participação garantiu, em nossa região, que as políticas educacionais fossem priorizadas no orçamento. Evidentemente, nem todas as demandas foram atendidas, até mesmo porque a capacidade de investimento, por parte do governo, estava bastante reduzida, mas a mobilização acarretou várias benfeitorias na conservação e ampliação dos prédios escolares. O retorno advindo, materializado nas obras, também, corroboraria para uma melhor aceitação do processo constituinte.

Às vezes, as assembléias do OP me passavam a ideia de reuniões comunitárias interbairros com caráter mais sócio-cultural e menos a ideia de fórum político-orçamentário.

2.11 – Resgate das práticas pedagógicas

O objetivo deste Seminário era socializar as práticas pedagógicas que já vinham sendo vivenciadas e que, de alguma forma, apontavam para outro fazer escolar. Foi interessante ver, mais uma vez, como a escola é capaz, ainda, de produzir conhecimento, de reinventar práticas e fazer pequenos encantos curriculares. Pretendia-se, com a proposta de resgate, focalizar formas de reinventar a escola a partir das suas práticas, mas nesses espaços também não nos deixavam esquecer a decisão da categoria, como aponta o relato a seguir: “O grupo posicionou-se com relação ao ontem e ao hoje no que se refere ao ensino fundamental e aos problemas e desafios da Educação. No, entanto lembramos a decisão da categoria: Primeiro Salário, depois Constituinte!”.

Muitas vezes, para defender o governo e nossas propostas de mudança ou, simplesmente, por necessidade de resistir às críticas, atribuíamos tais manifestações docentes, à falta de vontade e à acomodação da categoria. Entretanto, professores/as estavam cansados/as de anos e anos de discursos políticos vazios em prol da educação. Cansados/as de ser prioridade política, mas nunca prioridade do planejamento orçamentário e nós, enquanto governo, não fugíamos à regra.

2.12 – Avaliações do primeiro ano

Com a deliberação da *Assembleia Estadual dos Trabalhadores em Educação*, de boicote à CE, de alguma maneira, estávamos impedidos de discuti-la em muitas escolas. Logo que começávamos uma reunião, já éramos avisados de que, caso falássemos de constituinte, não haveria participação.

Nosso discurso pautava-se, prioritariamente, no fortalecimento e na divulgação das políticas implementadas pelo governo em todas as áreas, e não somente no setor educacional. Propúnhamos, em síntese, defender e difundir as iniciativas que vinham sendo encaminhadas, explicitando nossas dificuldades e esclarecendo às comunidades escolares que se tratava de outra forma de pensar a gestão pública e que, sem o envolvimento da escola, estaríamos perdendo uma oportunidade única e preciosa. Neste momento da nossa fala, muitas pessoas, simples e imediatamente, levantavam e saíam. Algumas vezes, eu tinha a clara impressão de que se tratava de uma espécie de fuga; conhecia muitas professoras, das greves e mobilizações, havíamos caminhado lado a lado pelas ruas da capital, exigindo direitos e confrontando governadores e secretários. Talvez, se não saíssem acabassem cedendo aos nossos apelos e somando-se a nós. No entanto, a coerência as impedia, não ficariam tranquilas rompendo com uma decisão de assembleia.

No relatório que continha as avaliações do primeiro ano de trabalho no governo do estado, afirmávamos não termos conseguido organizar a CE conforme o planejado; é provável que tal constatação tenha pesado na decisão de não enviá-lo para a secretaria em POA. A estrutura estatal parece exigir sempre uma realidade maquiada, pronta para servir de propaganda ou para satisfazer relatórios avaliativos; sem dúvida, não conseguíamos, mais uma vez, escapar desses condicionamentos. Nas reuniões de avaliação em POA, percebia a maquiagem que certas coordenadorias davam aos dados; porém, tal postura, na minha visão, só enfraquecia o processo como um todo, pois nosso planejamento dependia

dos relatos fornecidos; quanto mais precisos e honestos, mais subsidiariam nossas futuras ações.

2.13 – Funcionários/as

Não tenho boas lembranças desta reunião. Falar e falar... O problema não eram as palavras ou o que elas representavam, mas sim quem as estava enunciando. Naquele dia, não consegui entender a hostilidade dos/as funcionários/as. Estávamos anunciando um plano de carreira para uma categoria, que pelo projeto neoliberal dos governos anteriores estaria em extinção, uma vez que a grande política proposta para a salvação do Estado era a privatização e a terceirização que, certamente, enfraqueceriam aquele segmento.

A proposta era um plano emergencial, porque afinal, para os trâmites legais, estruturais e burocratizantes da máquina estatal, quatro anos nada representam, ou quase nada. No entanto, a fala daquelas profissionais, que aprendi a nomear trabalhadoras em educação, foi pura desconfiança. Não quero lembrar o que falei, só sei que me deixou infeliz. Aqui, uma vez mais, concordo com o professor Sirio Velasco, ao acreditar que nossos dizeres e contares podem ter a lógica da felicidade e que é possível sentir claramente quando nos encontramos fora dela.

2º ANO

Registro 3 – Planejamento 2000

A impressão que tínhamos neste segundo ano de administração é que os desafios se multiplicavam em uma escala mais que geométrica. Ao terminar de listar as ações para 2000, estava incrédulo, parecia que nossos sonhos de revolução deveriam esperar; a miserável burocracia cotidiana, diariamente, desdenhava de nossas pretensões, mas nem para a incredulidade tínhamos tempo; então, seguíamos.

Foi um ano de grande tensão, surpresas e situações insólitas. Recordo a greve de março e os/as companheiros/as em frente à Delegacia de Educação, exigindo que renunciássemos. Lembrança mais que especial. Toda a equipe desceu e abriu as duas antigas portas do velho e bonito prédio onde um dia funcionou o “cabo submarino” e convidou os/as sindicalistas e demais educadoras para entrar – não entraram. Um comerciante, com estabelecimento comercial próximo ao local da manifestação, logo mais

tarde, confessaria ser a primeira vez que algo semelhante ocorria: ele estava ~~ele~~ acostumado a ver os manifestantes chegarem pela frente e os gestores saírem pela porta lateral.

Durante todo o mês de março e começo de abril, não fomos às escolas; além do natural respeito à posição da categoria, temíamos que nossa presença pudesse ser entendida como algum tipo de controle sobre os/as grevistas, prática tantas vezes preconizada por governos anteriores. Inclusive muitos de nós acreditávamos na necessidade de uma política salarial para que conseguíssemos qualificar a participação na CE. O calendário de agendamento começaria, então, só na segunda semana de abril, como pode ser verificado no registro quatro.

Compreendíamos, em certa medida, o movimento grevista, assim como também compreendíamos as sempre bem-fundamentadas explicações da Secretaria da Fazenda, dadas tanto pelo secretário Arno Agostin quanto por seus representantes, bastante presentes nas reuniões das coordenadorias em Porto Alegre. Aquela estratégia da secretaria se mostrou correta em médio prazo, pois conseguimos construir uma política salarial no segundo ano de mandato e foi a última que os/as trabalhadores/as em educação do Estado conquistaram, da mesma forma que as promoções de nível, garantidas no plano de carreira e quase nunca cumpridas.

3.1 – Desafios político-administrativos

Talvez merecesse um capítulo à parte o significado de administrar a estrutura estatal de educação e a variedade de demandas que isso representava para cada um de nós, mas algumas de minhas passagens podem ser bastante elucidativas:

Cena 1

...Estava eu contando “classes” em uma escola, tentando provar ao diretor que caberiam 45 estudantes nas espaçosas salas e não 35, conforme ele havia oferecido. Naquele ano, faltavam mais de 600 vagas para o Ensino Médio e minha matemática era simples: 20 salas, 3 turnos, 10 vagas a mais por turma = 600 estudantes. Sabia do barulho a mais que estava solicitando para cada professora aguentar e o número maior de trabalhos e provas a corrigir, mas estudantes não poderiam ficar sem matrícula, ou poderiam?

Cena 2

... Agora me vejo recebendo os caminhões de POA, que traziam trimestralmente a merenda escolar para nossa região. Armazenávamos em um antigo frigorífico desativado no porto de Rio Grande, fazia cálculos para cada item (suco, bolacha, feijão, enlatados, etc.) na proporção entre número de alunos e quilos destinados para cada estabelecimento e, finalmente, redistribuindo para as 35 escolas. Um trabalho que me absorvia uma semana inteira.

Cena 3

... Vejo-me, enfim, dentro de uma kombi na estrada apelidada “do inferno”, que tentava ligar São José do Norte a Bujuru, Mostardas e Tavares, localidades que faziam parte da 18ª CRE, viagens quase sempre muito recompensadoras.

A variedade de funções exercidas deixava-nos com a sensação do imprevisto, o imprevisto era uma constante, mas acredito que isso nunca me incomodou; a precariedade é um cenário quase constante, quando se trata de políticas públicas no campo social, em sociedades como a brasileira e a rio-grandense.

Operar neste cenário educacional é um pouco crer, assim como na arte popular do Carnaval, que da precariedade de recursos podemos chegar ao luxo (Joãozinho Trinta). Envolvimento, compromisso social, criatividade e ousadia são indispensáveis, seja em políticas públicas ou nas práticas docentes.

3.2 – Supervisão e Orientação II

Era ingenuidade acreditar na possibilidade de estudar com um grupo de profissionais cuja formação e prática, na sua maioria, sempre tiveram como funções básicas a fiscalização, a responsabilidade legal de manter vivos os registros da prática educativa (como os cadernos de chamada) e de atender os casos de indisciplina, a organização do calendário escolar e a impossível tarefa de garantir os duzentos dias letivos e as ditas oitocentas horas exigidas pela lei brasileira. Assim, já que havíamos alterado o nome de Delegacia para Coordenadoria de Educação, passamos a chamar o grupo de supervisão e orientação de “coordenações pedagógicas”, as quais não necessariamente seriam compostas apenas por aquelas profissionais, mas era incluído/a todo/a e qualquer professor/a que se disponibilizasse a contribuir nas ações de organização e debates curriculares.

É impossível propor alterações no currículo escolar sem contar com o trabalho e, principalmente, com o envolvimento dessas educadoras, que foram provocadas a direcionar sua atividade para a proposição de projetos educativos, experiências interdisciplinares, estudo da realidade, enfim, discutir, avaliar e encaminhar, junto com as demais professoras e comunidade, os caminhos curriculares. “Super visões” deveriam ceder espaço, pouco a pouco, para uma coordenação pedagógica capaz de somar visões, compartilhar dúvidas e, finalmente, “compor” mais uma partitura do que uma “grade” curricular.

3.3 – Educação Ambiental

Somente agora, no planejamento do segundo ano de trabalho, aparecerá a expressão Educação Ambiental, embora durante todo o ano anterior houvéssimos dado continuidade a uma parceria entre CRE e FURG, por meio da qual, cerca de setenta professores/as (dois/duas por escola) receberam, em um primeiro momento, formação através de palestras, seminários e mesas-redondas sobre o tema, originando o projeto intitulado *Educação Ambiental na rede escolar estadual de Rio Grande* (junho de 2001). O projeto continuaria durante os quatro anos de gestão, atingindo um total de mais de oitocentas horas de atividades.

O trabalho coordenado pelo professor Sirio Lopez Velasco não aparece em meus primeiros registros porque não era proposta da CE trabalhar separadamente modalidades, mas seria uma perda muito grande para as professoras e comunidades escolares, caso o interrompêssemos; não poderíamos negar a possibilidade de formação continuada, até mesmo porque, em um segundo momento, depois dos estudos preliminares, o projeto propunha pesquisas sócio-ambientais, que vinham justamente ao encontro da lógica da CE, qual seja, o estudo da realidade das comunidades escolares.

No diagnóstico sócio-ambiental das comunidades escolares, podemos citar alguns aspectos levantados, tais como aponta o relato do referido professor:

(...) a) existência de inundações periódicas e repetidas; b) canos de água com vazamento; c) arborização inexistente ou insuficiente, havendo predominância de árvores exóticas, como eucaliptus e pinus; d) arruamento e manutenção deficientes de ruas e bueiros (quando existem); e) despejo de efluentes da rede cloacal, em boa parte sem nenhum tratamento na Lagoa do Patos (onde trabalham milhares de pescadores

Instituições envolvidas:

EMATER, FEPAGRO, 18ª DE (Delegacia de Educação), Pastoral da Pesca.

A ESSÊNCIA

Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de desnutrição, nos submetemos à perfeição do desperdício, nos submetemos a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem.

Herbert Marcuse

Acreditamos que o meio rural e o pesqueiro têm muito a contrapor a esta verdadeira ideologia da sociedade industrial, como chamava Marcuse, em 1969, e uma importância singular na construção de um novo paradigma social.

É nesse sentido, ou seja, na possibilidade de instaurarmos um processo onde o meio rural e o pesqueiro possam fletir e refletir suas realidades, que nasce a perspectiva de criarmos, em Domingos Petrolina, uma escola que pense a partir do referencial da Terra e da Água. Porém, a escola terá que, necessariamente, contaminar, desde já, na sua criação, as demais localidades e comunidades identificadas profundamente com a questão rural e pesqueira, ou mesmo aquelas que apagaram parcialmente da memória a sua história (Taim, Palma, Quinta, Povo Novo, Capão Seco, Ilhas, Barra, Cassino).

A finalidade básica de nosso projeto é apresentar um conjunto de referenciais e ações para a construção de uma cadeia educativa entre as escolas do meio rural e pesqueiro na cidade do Rio Grande.

OS DETERMINANTES CONJUNTURAIS DO PROJETO

A urgência de todas as comunidades rio-grandenses, de pensar e trabalhar no sentido da construção de um novo modelo de desenvolvimento (que gere emprego e distribua renda), priorizando a produção primária de riqueza a partir de uma relação ética com o ambiente, na qual todas as formas de vida sejam valorizadas e o impacto ambiental, reduzido.

O respeito à comunidade rio-grandina, que aprovou a criação de uma escola agrícola, através do Orçamento Participativo, instância em que vários projetos foram apresentados para implementar uma verdadeira política para a pesca em nossa região.

O PROCESSO

Em primeiro lugar, não se trata apenas de criarmos uma escola de cunho agrícola ou pesqueiro na cidade do Rio Grande. Pretendemos gerar um processo de discussão nas comunidades escolares, para que as instituições de ensino envolvidas possam refletir sobre sua realidade, seu ambiente e as possibilidades de desenvolvimento de suas regiões. O espaço para a reflexão será oportunizado através de cursos de formação, debates, seminários e reuniões com os moradores e movimentos sociais organizados.

O esforço de pensar a escola enraizada no ambiente cultural onde se situa será potencializado pela Constituinte Escolar, no primeiro semestre de 2000. A partir de julho, as escolas terão a oportunidade de instaurar práticas pedagógicas, reformulando os conteúdos dentro da nova perspectiva, discutida durante os primeiros meses do ano.

O resultado desse trabalho subsidiará o projeto da *Escola Ambiental da Terra e da Água*, que será encaminhado à Secretaria de Educação e, posteriormente, ao Conselho Estadual de Educação.

OS LUGARES

KM 36: quilômetro 36, estrada Rio Grande – Pelotas.

Neste ponto, podemos descer do ônibus para caminhar os três quilômetros que separam a BR 116 da localidade de Domingos Petroline e da escola pública estadual, Pedro Francisco Bertone.

A localidade desenvolveu-se a partir da construção da Estação Experimental de Horticultura do Estado do Rio Grande do Sul – FEPAGRO, no ano de 1938. Foi nesse ano que, Bruno, então com 19 anos, descia da antiga estação ferroviária na localidade. Para ele, e talvez para a própria Petroline, significava início de uma vida. Segundo seu Bruno, existiam três ou quatro casas e um armazém. Não havia árvores e tudo era só campo. – *Onde eu vim me meter?*^y

A plataforma de embarque da estação ferroviária, construída quatro anos antes, coincide com o portão principal da Estação Experimental. Talvez as duas estações tenham sido as forças geradoras da comunidade, forças que a fizeram crescer e desenvolver-se

^yMaterial coletado a partir de entrevistas com antigos moradores da comunidade, realizadas pelos alunos da oitava série do II semestre de 1996.

muito até o final da década de 50 do século XX, quando a Estação Experimental oferecia trabalho a 70 famílias, somente no campo, fora o pessoal técnico. Foi nessa época que a escola chegou a ter 350 alunos (hoje conta com pouco mais de 100).

Horticultura e trem, produção e distribuição: esse binômio de desenvolvimento foi alterado quando da construção da BR 116. O diretor da Estação Experimental, na época o Sr. Andrólito, não permitiu que a estrada cortasse as terras da Estação, grande produtora e exportadora de cebola e proprietária das melhores sementes da América Latina. Com isso, a comunidade ficou isolada três quilômetros da faixa, fato que, somado à desativação da estrada de ferro, contribuiu para a decadência do lugar, assumida pelos próprios moradores, que deixam transparecer, das mais diferentes formas, um sentimento de inferioridade em relação às comunidades vizinhas de Povo Novo e Quinta, ambas cortadas pela rodovia.

A Estação conta hoje com pouco mais de dez funcionários e as várias casas usadas por eles encontram-se em péssimas condições de moradia. Os antigos galpões, que antigamente serviam de estábulos, armazéns e onde eram projetados filmes de cinema para a população, encontram-se totalmente depredados e sem uso. Uma escola agrícola é um dos bonitos sonhos que, às vezes, sonhamos em conjunto nas conversas com alunos, professores e comunidade escolar.

A decadência da Estação Experimental é atribuída, pelo atual diretor, às políticas adotadas pelos governos estaduais a partir da década de 60, embora ainda hoje, com os escassos recursos, realize-se um bom trabalho de pesquisa na Estação, principalmente em nível de produção e distribuição de sementes de cebola. A partir de 1999, a Estação ganha importância estratégica na construção de um novo modelo de desenvolvimento, e já abre suas portas para integrar o projeto da **EATA**.

Outra forma de se chegar a Petrolina e, também à escola, é através do ônibus da linha Palma, que sai de trás da Biblioteca Pública Rio-Grandense, em frente ao cais, em restritos horários (convém lembrar que na época do trem, eram cinco horários e, hoje, são somente três horários de ônibus). O tempo de viagem é de mais de uma hora, por uma estrada esburacada e poeirenta. O ônibus serve também como correio, pois são várias as encomendas e recados que o Sr. Laureci (motorista já tradicional da linha, que não deixa o carro, nem no Natal, nem no Ano Novo) pacientemente entrega.

As possibilidades de trabalho e estudo para as/os jovens que estudam na escola não são muito boas. É uma população com poucos recursos financeiros, que só não passa mais

necessidades porque o meio rural permite o aproveitamento de outros recursos. A maior parte da população trabalha para os grandes arroteiros da região (que começam a demitir funcionários, pela atual política do governo federal). A Estação emprega uma pequena parcela de trabalhadores/as e outros poucos administram pequenas propriedades. Além deles, há bom número de aposentados residentes na pacata Petroline.

Essa situação, para muitos, significa a inviabilidade de continuar na vida escolar. Consequentemente, poucos conseguem terminar o ensino médio.

Caminhando...

Caminhar os três quilômetros para chegar à escola sempre é uma tarefa singular, pois sentimos muito, no trajeto percorrido as mudanças climáticas: vento, sol, chuva, frio e calor. Tem-se a impressão de que sempre é um percurso árduo, independentemente do tempo que faça, mas não é de todo desagradável. É gostoso caminhar entre campos floridos, plantações de cebola, de melancia, passando por milharais, pelo bosque de eucaliptos, algum restinho de mata nativa, com cactus e corticeiras; cruzar pelas habitações dos moradores da Estação, até perceber, entre as árvores, a escola, pular a cerca e encontrar rostos jovens sempre tão desconfiados.

Em épocas de globalização, mercados unificados, comunicação em tempo real e novidades supertecnológicas, apostar em um local como Domingos Petroline pode ser não produtor. Mas, na realidade, é isto que precisamos: romper com essa forma de produzir, ousando oferecer condições para que outras formas se manifestem.

Interessante perceber e comparar o ciclo de vida de Domingos Petroline com a própria visão de progresso adotada pelo Brasil e pelo mundo. A substituição do modelo primário (agricultura) e ferroviário pelo modelo secundário e rodoviário atingiu a localidade em questão, que não soube ou não pôde progredir, ficando, de certa forma, atrelada ao modelo anterior e paralisada frente ao avanço de uma urbanidade que não alcançou. Segundo Dona Doroti, comerciante local desde 1947, se a estrada tivesse cortado a Estação, haveria muito mais progresso, opinião compartilhada por todos/as moradores/as entrevistados/as.

Pensar a respeito de Petroline e tentar escrever sobre ela remete-nos a um questionamento: que papel tem a localidade para a conjuntura atual de globalização na forma como são pensados, hoje, os modelos de desenvolvimento do país e do mundo?

Localidades como Petrolina, assim como certas comunidades africanas, asiáticas e americanas, poderiam ser tranquilamente riscadas dos mapas geopolíticos de nossos estrategistas globais e financeiros. Mas elas existem, têm história e potencialidades, se pensarmos em modelos alternativos de desenvolvimento, de configuração mais local e autônoma.

Pensar Petrolina é pensar as enormes contradições do modelo global de desenvolvimento e progresso, que essencializa a competição econômica, com a consequente exclusão dos atores sociais.

Revalorização local, re-enraizamento das populações às suas comunidades, percepção da vocação do lugar e de seus recursos, conhecer-se através de sua história e descobrir-se vivo e agente de transformação de seu ambiente: são coisas tão distantes e utópicas quando nos vemos em contato com essa comunidade, que qualquer forma de projeção futura dificilmente escaparia do pessimismo. No entanto, não podemos deixar de ser atravessados por tais contradições, que nos forçam a refletir e assumir alguns compromissos profissionais e afetivos.

Eis um breve resumo do que se passa quando pensamos nesse lugar. Certamente, trata-se de uma visão urbana, estrangeira, mas, seguramente, uma visão que se envolve e se liga àquilo que se faz, a ponto de nutrir ilusões de que seu trabalho e sua ação possam contribuir para a formação de um espírito comunitário mais autônomo, crítico e feliz.

AS AÇÕES

1. Momento: montagem do projeto EATA (Janeiro – Fevereiro);
2. Momento: levantamento dos recursos financeiros necessários ao projeto, e busca de agentes financiadores (Março);
3. Momento: sensibilização das comunidades escolares (I Encontro de Professores de Escolas de Zona Rural e Pesqueira da Cidade do Rio Grande /Abril);
4. Momento: cursos, seminários, debates e discussões com a comunidade escolar (Abril, Maio e Junho). Encontro de Professores (Julho);
5. Momento: encaminhamento, para o Conselho Estadual de Educação, do processo de transformação da Escola Pedro Francisco Bertoni em Escola de Ensino Médio Profissionalizante;

A EA, dentro do processo CE, emergiu com muita intensidade nos vários momentos de discussão e acabou originando um dos 25 cadernos temáticos criados no terceiro momento, dedicado ao aprofundamento teórico junto às comunidades escolares. A concepção que tenho de EA se apresenta da mesma forma em minha tese: como uma dimensão que emerge dentro da discussão educacional mais ampla. Não acredito na EA como um paradigma para a educação, como uma “nova” maneira de aprender-ensinar, até mesmo porque a maioria de suas anunciadas características nada mais é do que conceitos trabalhados e construídos pela pedagogia brasileira ao longo de todo o século passado. A EA vem complementar as práticas e propostas há muito apresentadas pelas mais diferentes concepções educacionais. Da mesma forma, quando afirmamos que a educação não pode mudar a sociedade sozinha, pois está dentro de um contexto mais amplo, que também a condiciona, a EA não significa necessariamente mudança na educação.

No *VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental* (setembro-2009), dois dos principais conferencistas, Enrique Leff e Carlos Galano, na abertura do evento, concordaram que o desafio para a EA seria de caráter epistemológico. Na minha concepção, que ora apresento, o nosso desafio é de ordem praxiológica, portanto, aproximando ou impedindo que se afaste o texto do contexto.

3.4 – Comunicação com todas as modalidades de ensino

No primeiro ano, praticamente só conseguimos envolver as professoras das séries iniciais em um trabalho sistemático de discussões e estudo. Nossa ideia de avançar o processo com as demais dimensões curriculares obteve relativo sucesso; os canais de comunicação foram estabelecidos através de seminários específicos, mas principalmente quando das reuniões preparatórias para a Conferência Municipal e Regional, que aconteceriam no 2º semestre de 2000.

3.5 – Ação III – Depois do enfrentamento

Nossas ações, logo após a greve, seguiram uma lógica bastante simples: tínhamos cinco meses até a Conferência Estadual de Educação, que definiria os princípios e as diretrizes para a educação pública da rede estadual. A discussão dos calendários escolares foi o pretexto para organizarmos um processo intenso de debates da CE; para tanto,

diretores/as e equipe pedagógica foram chamados para agendar encontros em suas escolas. Em um período de treze dias, com um grupo de seis educadores, visitamos 70% dos estabelecimentos de ensino de nossa região; os outros 30%, por falta de interesse, por interesses contrários, ou simplesmente por não possuírem a menor identificação com aquilo que representávamos, não solicitaram nossa presença.

As intervenções desse grupo pautaram-se na tentativa de provocar as comunidades a refletirem sobre os cansativos e repetitivos rituais escolares: a classificação, a emulação e consequente exclusão dos/as estudantes. Rituais que tinham e têm na prova seu principal critério de avaliação e, na reprovação, seu mais duro castigo para aqueles/as estudantes que não se adaptassem às exigências de ensino-aprendizagem propostas pelos componentes curriculares. O trabalho, portanto, resumia-se na busca, junto às comunidades escolares, de alternativas curriculares; outras formas, não necessariamente novas, de organizar o tempo-espço da escola.

Somente neste momento conseguimos finalmente organizar algumas coordenações da constituinte por escola, elemento fundamental para garantir, em cada lugar, espaços para o debate curricular, sem a necessidade de nossa presença. Sem essas organizações autônomas, nos seria impossível tocar o processo de maneira minimamente aprofundada.

Algumas das temáticas discutidas nos encontros já mencionados estão assinaladas no registro 4.7. Para amarrar as falas e sistematizar todo o debate e as ideias surgidas nesse período, realizamos o *Seminário de Devolução dos Dados*, no qual apresentamos a lógica do terceiro momento da CE: nele, cada escola deveria oportunizar momentos de estudo e reflexão na e para a comunidade escolar.

3.6 – Ação IV – Os cadernos temáticos

Sem dúvida, os Cadernos Temáticos foram o melhor material pedagógico impresso, entregue durante aqueles quatro anos de governo, e também nos dezoito anos em que sou professor do magistério público estadual; vejamos:

Quanto aos temas:

1 – Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica); 2 – Planejamento participativo; 3 – Estrutura do sistema educacional e escolar; 4 – Relações de poder na escola e na sociedade; 5 – Teorias de ensino-aprendizagem – Concepções pedagógicas; 6 – Processo ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade; 7-

Conhecimento científico e saber popular; 8 – Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/conhecimento; 9 – Evasão e reprovação; 10 – Avaliação da prática educativa; 11 – Papel do Estado, do serviço público e função social da escola; 12 – Escola como espaço público de produção de conhecimento, de cultura, lazer e recreação; 13 – Escola: humanização ou exclusão; 14 – Projetos de desenvolvimento sócio-econômico e educação; 15 – Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação; 16 – Saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação; 17 – Educação Ambiental; 18 – Educação no meio rural; 19 – Educação e tecnologias; 20 – Violência; 21 – Trabalho infantil e adolescente; 22 – Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais; 23 – Diversidade sócio-cultural, étnica e de gênero; 24 – Ética, cidadania e valores; 25 – A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino.

Quanto à quantidade

Entregamos em todas as bibliotecas e/ou direções dez conjuntos das 25 temáticas, somando 250 cadernos pedagógicos por comunidade, o que, mesmo em reuniões bastante numerosas, garantiria material de estudo senão para a totalidade, para a maioria dos presentes.

Quanto aos autores

Carlos Brandão, Vitor Paro, Otaíza Romanelli, Jurjo Santomé, Miguel Arroyo, Marilena Chauí, Cristiane Kohler, Maria Tereza Ceron, Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Marta Pernambuco, Rosiska e Darcy de Oliveira, Ilma Veiga, Ari Jantsch, Lucídio Bianchetti, Ana Maria Saul, Jussara Hoffmann, Lino Macedo, Pedro Demo, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, José Romão, Martin Carnoy, Eldon Muhl, Rubem Alves, Antonio Gramsci, Raul Fornet-Betancourt, Babette Harper, Maria Cecília Teixeira, Janete Azevedo, Valter Pomar, Adolfo Sanchez Vásquez, Paul Virílio, Marcos Reigota, Edgar Kolling, Mônica Molina, Vani Kenski, Ana Bock, Altair Fávero, Gilberto Dimenstein, Vital Brasil, Ivair dos Santos, Arnaldo Nogaró...

Indiscutivelmente, posso dizer que estão reunidos, na listagem anterior, um número significativo das principais referências pedagógicas nacionais e alguns referenciais internacionais.

Quanto ao método

Problematização inicial – habitualmente com fotos, manchetes, charges, o que permitia uma primeira exploração dos temas. Aprofundamento teórico – de 2 a 4 pequenos textos retirados das obras dos autores citados há pouco. Sistematização das discussões e Plano de ação.

O caderno apostava que, com a estrutura apresentada, motivaria um processo que ia da reflexão à ação, passando pelo estudo e organização. Foram de tais discussões e encaminhamentos que surgiram os primeiros esboços dos princípios e diretrizes que deveriam posteriormente orientar a feitura dos regimentos, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Estudo.

Os cadernos eram considerados de boa qualidade e foram usados por grande parte dos/as docentes; entretanto, em algumas escolas, os livros permaneceram intactos nas prateleiras das bibliotecas. Penso que parte desse material jamais saiu dos armários da direção e da supervisão. Embora, nesse momento, tenhamos reencontrado o caminho da participação, o boicote motivado por diversas razões, nos acompanhou e, algumas vezes, desanimou, ao longo dos quatro anos de trabalho.

Acredito que os 25 cadernos temáticos da CE constituíram-se em um documento memorável, pois servem como uma radiografia, ou melhor, como uma cartografia do universo educacional brasileiro na entrada do século XXI.

Houve, na minha concepção, prejuízo na etapa de problematização dos cadernos, uma vez que o tempo de estudo foi exíguo. Dois meses não nos pareceu tempo suficiente para imergir nos temas apresentados; pode parecer muito, mas não para os ritmos escolares. Mesmo há mais de um ano trabalhando junto às escolas, mantendo-as informadas com reuniões sistemáticas, muitas pessoas ainda não entendiam o processo que era, exaustivamente, explicado em cada encontro... Esse acontecimento me mostrou o quanto somos capazes de não ouvir e não entender quando a disposição ao outro é pouca, não raras vezes, sustentada simplesmente pela formalidade; e a situação se tornava ainda mais desanimadora, quando era mantida somente pela subordinação à hierarquia.

3.7 – Seminário de sistematização – princípios e diretrizes construídos pela comunidade escolar na região da 18ª DE

Logo após os escassos dois meses, levamos para POA, junto com as demais coordenadorias do estado, os resultados dos encontros de estudo das comunidades escolares, mais precisamente as falas registradas nos cadernos temáticos e as anotações dos dois seminários. Foi a partir desse material, somado aos das demais regiões que, durante dois dias, tentou-se sistematizar e transformar as falas em princípios e diretrizes para cada temática, organizando, assim, o esboço do primeiro texto (Texto-Base I), que deveria ser analisado, discutido e definido pelas comunidades escolares em Pré-Conferências Municipais. O texto-base não chegou a tempo de ser levado às escolas; ele foi praticamente trabalhado nas Pré-Conferências Municipais. A dificuldade, naquele momento, era conhecer e decidir sobre as proposições apresentadas na sistematização do Texto-Base I. Vários encaminhamentos foram formulados para o Texto-Base II e direcionados aos debates da Conferência Regional.

Novamente em POA, os setores pedagógicos das coordenadorias acolheram as propostas de representantes de todo o Estado e elaboraram o segundo texto que, de novo, pelo curto espaço de tempo, só pôde ser distribuído no dia da conferência, naquele momento, Conferência Regional.

Assim como os cadernos temáticos, o processo de Seminários de Estudo e de Pré-Conferências (onze eventos em cinco meses) foi algo singular em termos de políticas de formação, porque chegou efetivamente às comunidades escolares: ouvi funcionários/as não só propondo, mas coordenando grupos de estudo na presença de diretoras, o mesmo acontecendo com estudantes não só do ensino médio, mas das séries finais do fundamental. Centenas de pessoas participaram e dezenas saíram como delegados/as, representando os vários segmentos escolares para a Conferência Estadual (outro capítulo à parte). Percebi, naqueles momentos, como o sistema educativo pode voltar-se para a formação cidadã (formação tão citada nas leis educacionais de nosso país); enxerguei também a proximidade do sistema educativo com os movimentos sociais e sua capacidade de organização das comunidades.

A seguir o número de participantes das Pré-Conferências Municipais na região da 18ª CRE, naquela época com cerca de 1100 professores/as e aproximadamente 22000 estudantes.

	Rio Grande	Santa Vitória do Palmar	São José do Norte	Total
Nº Credenciados	506	362	255	1123
Nº Delegados	81	58	25	164
Estudantes	280	205	196	681
Professores	180	130	50	360
Funcionários	20	03	-	23
Comunidade	04	-	07	11
Escolas Envolvidas	28	05	14	39

O processo capacitava a própria equipe da 18ª CRE no entendimento de como se apresentavam as realidades da restinga sul-rio-grandense. Mostrava e apontava formas de aproximar a cultura de populações aparentemente tão distintas como as de São José do Norte e Santa Vitória do Palmar, ímpares em história, belezas e desastres, como toda a comunidade que se estabelece.

Essa riqueza curricular não deveria ser desperdiçada; ao contrário, poderia tornar-se o universo referencial para os conteúdos, porque conteúdos não enchem recipientes vazios, mas se desfazem em contato com o imaginário e a energia vital de crianças e jovens repletos de vida e curiosidade. Definitivamente não posso me converter no mestre melancólico que nos apresenta Ednardo, na letra de uma de suas tão bonitas canções: *O mestre ensina justamente aquilo que não me interessa saber.*

Depois de tantas idas e vindas e de dois textos-base, aconteceu a Conferência Estadual, algo inusitado por sua própria proposta de funcionamento. Previa o debate do Texto-Base III por todos os 3500 delegados/as separados/as em grupos por temas (entre quarenta e cinquenta pessoas), espalhados em mais de uma centena de salas de aula das escolas públicas de Porto Alegre, sob a coordenação das equipes das coordenadorias regionais que, ao final do dia, levavam as propostas para a sistematização na Secretaria de Educação. O processo de debate se mostrou riquíssimo, o que quase impossibilitou a sistematização; foi demorado e embaraçoso acolher as inúmeras propostas de acréscimo e reescrita do texto.

Eram quatro horas da madrugada. Tínhamos no máximo uma hora para encerrar o trabalho de sistematização, senão a gráfica do Estado não teria como imprimir o Texto-Base IV, que seria levado à aprovação na manhã seguinte, na plenária final, realizada no auditório Araújo Vianna.

As companheiras, para meu desespero, resolveram por maioria acatar todas as propostas vindas dos grupos, mesmo aquelas que não haviam sido aprovadas pela maioria; bastava que alguém houvesse levantado qualquer questão em relação à redação de qualquer princípio e diretriz que era contemplado no texto final e colocado em votação na plenária. Foi durante esse debate que solicitamos aos companheiros de outros estados, que nos prestavam assessoria, uma última ajuda. Lembro dos rostos de professores/as experientes como Miguel Arroyo, responsável pela Escola Plural de Belo Horizonte e outros/as gestores/as educacionais de cidades como São Paulo e Porto Alegre, fatigados/as, balançarem a cabeça sem poder ajudar. Sim, tratava-se de um processo mais uma vez com características inéditas.

O outro dia seria consagrado à votação de todo o texto, cerca de 22 princípios e 66 diretrizes, divididos em quatro temáticas (Educação: Democracia e Participação; Construção Social do Conhecimento; Políticas Públicas e Educação; Concepção de Educação e Desenvolvimento), os quais deveriam ser aprovados, sendo que, em um número significativo deles, havia problematizações e propostas de alteração de redação, além de possíveis acréscimos de novos princípios e diretrizes.

Estava chegando ao auditório, sem dormir e sem sono, quando agitada um dos companheiros de POA solicitou que eu ficasse com um dos microfones para auxiliar a mesa nos encaminhamentos da votação: mais precisamente, aquele utilizado para apresentar propostas; o outro seria usado para defesa de propostas. Naquele dia, intermediei a participação de surdos, índios, quilombolas, professores/as, estudantes, funcionários/as; muitas vezes eram encaminhamentos nada fáceis, pois havia ainda outras proposições além das debatidas no dia anterior e, muitas vezes, procedentes, como no caso do primeiro princípio da temática 4, Concepção de Educação e Desenvolvimento, onde se lê: “1- Educação como base do desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, **ambientalmente sustentável**, solidário e igualitário, que considere o homem e a mulher em sua relação com o meio e com os demais”. A parte em negrito no texto não constava, foi um professor que insistiu comigo e, mesmo estando fora de tempo, a mesa acatou e acrescentou essa expressão singela, mas significativa.

Realmente não podemos prescindir da beleza que é a diversidade, a pluralidade, quando juntos procuramos caminhar ou nos permitimos acompanhar pelos/as outros/as. Penso, inclusive, que a biodiversidade humana é a riqueza e o referencial para percebermos a biodiversidade em nosso planeta. Pude aprender com o surdo que ele não deseja, como

parte de nós, ouvintes, imagina, uma escola inclusiva de portadores de necessidades especiais; pelo menos eles/as, surdos e surdas, desejam uma escola específica para atendê-los/as, preferencialmente com professores/as também surdos, pois acreditam possuir uma cultura diferenciada e rica.

Aquele dia não acabou dentro de mim. Sobrevive até hoje a sensação de ser possível democratizar as relações escolares, construir coletivamente saberes e a possibilidade de um estado que busque a legitimidade na participação popular; para tanto, além de boa dosagem de paixão dos/as gestores/as educacionais, precisa haver um investimento pesado para desestabilizar as estruturas hierárquicas nas quais estamos atrelados/as.

Todos os 3500 delegados/as tiveram transporte, alimentação e hospedagem. Muitos nunca haviam visitado a capital; outros tantos não sabiam o que era estar hospedado em um hotel. A importância dada às comunidades escolares, talvez eu possa assegurar, foi inédita na história educacional brasileira. Hoje, o governo federal começa a desenvolver o processo do CONAE (Conferência Nacional de Educação). Fui convidado a palestrar em duas Conferências Municipais (São José do Norte e São Lourenço), onde fiquei sabendo que a Conferência Nacional terá 2500 delegados/as, praticamente um delegado/a por Conferência Municipal; na Conferência Municipal, no processo CE, em Rio Grande, foram 164 representantes.

Ora, às vezes nos questionávamos a respeito da representatividade do processo CE; porém, se compararmos com o CONAE, parece evidente a desproporção de projetos em termos de investimento e clareza do papel da participação, quando se fala em democratizar o estado, como propõe a Constituição brasileira.

3.8 – Seminário de formação de novos professores

Não tenho registro de quantas professoras estavam presentes, talvez oito dezenas ou seis. Oportunizar, no começo de uma carreira problemática como a de professor público, um primeiro momento de formação e poder conversar sobre os limites e as potencialidades desse ofício, sem dourar pílulas, mas apelando para o compromisso social de nossa tarefa, parece um bom começo; e foi. A qualidade e a intensidade dos pronunciamentos dos/as professores/as que ingressaram naquele momento e a quantidade de intervenções se diferenciavam de nossos seminários anteriores com outros grupos, o que me leva a pensar

o quanto é urgente e necessário às estruturas públicas escolares manter como política a nomeação de professores/as, concursos públicos periódicos (dois concursos foram realizados durante a gestão do governo democrático e popular), não apenas para repor aposentadorias ou exonerações, mas principalmente para manter sempre renovadas as energias escolares.

É necessário à escola que exista alguém sempre questionando seu funcionamento, ficando perplexo com suas evidentes contradições, alguém que pergunte: - Por que funciona deste jeito? E de alguém que não aceite a resposta: - Porque sempre foi assim que funcionou. A escola não deveria ser funcionalista.

3º ANO

Registro 4 – O grande desafio para as comunidades escolares, desde a definição dos princípios e diretrizes da CE, foi compreender como, a partir da estrutura educacional verticalizada do Estado, (lembrando que até então as escolas possuíam regimentos outorgados pelo antigo regime militar) poderiam escrever não só regimentos, mas também os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Estudo. Eram três documentos com características diferenciadas e, em 1996, com a nova LDB, a elaboração dos documentos deveria ser atribuição da escola; algo que não havia sido feito até aquele momento no RS. Assim, começava o 5º momento da Constituinte que, no seu planejamento, em 1999, não estava previsto.

Percebemos, no decorrer da CE, que ela não poderia terminar na conferência. Nesse período, houve uma reestruturação nas equipes da Secretaria e uma nova forma de organização do trabalho. Criaram-se cinco núcleos que agruparam as 35 coordenadorias de Educação, por proximidade geográfica; dessa maneira, os trabalhos de formação e planejamento deixaram de acontecer em Porto Alegre para concentrarem-se em cada núcleo, para os quais a equipe da Secretaria, também dividida, prestava assessoria. Com Rio Grande estavam as Coordenadorias de Uruguaiana, São Borja, Livramento e Pelotas (metade sul). Além dessas alterações estruturais, houve significativas mudanças nos encaminhamentos do trabalho, agora bem mais setorizado, com políticas específicas.

No caso particular da coordenadoria de Rio Grande, acabamos ficando responsáveis por mais um município. Tavares foi outra realidade que se apresentou de uma maneira muito especial. A restinga mais uma vez me surpreendia em significados culturais e ambientais, se é que podemos fazer tal divisão. Lembro que estávamos em um centro

cultural da comunidade de Bujuru, acompanhados pela FEPAM (Fundação Estadual de Proteção Ambiental), e o tema da conversa era a mineração das praias locais em busca do elemento ilmenita, importantíssimo na fabricação de materiais de alta tecnologia, conforme comentavam os especialistas. Ao final da reunião, uma senhora se aproximou e disse: “- É né moço, eles vêm aqui, abrem o buraco e vão embora”. Tínhamos o prazer de frequentemente aprender com o saber popular de que tanto nos fala Freire. Uma escola que esteja atenta à escuta das comunidades é uma escola engajada, comprometida e não adaptada à sociedade, novamente na esteira de Paulo.

A Educação no Campo, o Ensino Profissionalizante e a EJA começaram a ganhar destaque. Foi nesse momento que a Educação Ambiental passava a ter uma política própria, tendo o professor Marcos Reigota como assessor e organizador do trabalho na área. Por um lado, facilitava a construção dos PPPs, que deveriam ser orientados em função das modalidades; por outro, enfraqueceu a mobilização e intervenção conquistadas nos anos anteriores.

Percebe-se no registro cinco, a especificação de temas como: gênero, drogas, Semana da Pátria e Seminário Paulo Freire. Ainda assim, a coordenadoria procurou não perder o foco da tarefa principal, realizando três seminários, somente no 1º semestre, sobre os documentos a serem escritos.

Tínhamos solicitado às equipes escolares um esboço do PPP; portanto, nossa primeira atividade com as comunidades no ano de 2000 foi discutir e analisar o que havia sido delineado. Nossas reuniões, muitas vezes, buscavam um entendimento sobre o que eram os PPPs e qual o papel de cada escola na sua elaboração.

Reeditamos a terceira versão do encontro dos/as estudantes, dessa vez organizado por eles/as, em reuniões que aconteciam na própria coordenadoria. Havia nessas reuniões secundaristas filiados ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Algumas lideranças estudantis construídas no processo da Constituinte Escolar eu encontrei mais tarde, na campanha das eleições municipais. Foi interessante perceber como os espaços foram aproveitados por nossos próprios adversários políticos.

Muitas vezes, percebíamos uma divisão entre os/as companheiros/as que estavam no governo (governistas) e os que não pertenciam à estrutura estatal. Definitivamente a separação se acentuava com o tempo, apesar de todos os fóruns e estratégias construídas para aumentar o diálogo interno.

Neste ano, mais uma vez resolvemos problematizar a Semana da Pátria, resumida na maioria das vezes ao protocolo do desfile de “7 de setembro”; tentamos caracterizá-lo como uma caminhada de protestos contra o mundo globalizado neoliberal, através de temáticas como a ALCA (Acordo de Livre Comércio das Américas), proposto pelos Estados Unidos da América; a crise mundial; o desemprego; a falta de recursos para o sistema educacional, entre outros tópicos surgidos nas escolas. Poucas diferenças foram notadas por quem foi assistir ao desfile. Rituais não são alterados em três dezenas de meses de trabalho e não conseguimos parar de marchar.

Percebíamos muitas diretoras, supervisoras e professoras que nunca tiveram nenhuma proximidade com nossas ideias pedagógicas ou sindicais, mostrarem-se extremamente colaborativas (respeito à hierarquia? medo de possíveis represálias? interessaram-se pelo processo?), enquanto nossas companheiras mais constantes nas lutas político-pedagógicas apresentavam-se visivelmente desconfortáveis e desconfiadas de uma democracia que, em última instância, haviam construído. Esse universo político pessoal possibilitou, enfim, entendermos na carne o que significava ser governo mesmo para aqueles/as não ocupantes de cargos públicos. Mais uma vez Mafessoli, me remetendo ao militante que se transforma em *expert*, de fato Benjamin já anunciava no final da década de trinta:

Agora valem ordens diferentes das do tempo de Lenin, naturalmente lemas que ele mesmo criou. Agora se explica a cada comunista que o trabalho revolucionário destes tempos não é a luta, não é a guerra civil, mas a construção de canais, a eletrificação e a construção de fábricas. A essência revolucionária da técnica pura é cada vez mais claramente realçada (BENJAMIN, 2000, p.187).

Mais uma vez, a história zombando de pretensões de mudanças. Afinal, acabaríamos repetindo a velha ladainha de todas as esquerdas, reproduzindo melancolicamente experiências que nos arremessavam para dissoluções, hibridizações sem capacidade germinativa ou totalitarismos onde os meios aniquilam os fins. Como humanizar na barbárie? Talvez não possa responder, até mesmo porque nada me parece mais humano que a barbárie. Doces Bárbaros, *hay que endurecer...*

Como uma sociedade se torna justa se é de injustiça que poderes se alimentam, que homens se tornam respeitáveis e dirigentes sociais se firmam e, amiúde, governos se estabelecem? Estávamos no terceiro ano, assaltados diariamente por tais questões e

seguramente nunca me defrontei tão rotineiramente com aquela pergunta que instaura/instala o comprometimento ético ¿que devo fazer?

Como democratizar uma estrutura alicerçada para funcionar no sentido oposto, no sentido de centralizar, dirigir, controlar? Muitas vezes, era o que acabávamos fazendo: centralizando e dirigindo, mais raramente, controlando.

Tantas coisas voando para longe, para trás deste meu escrito. Como não descrevê-las? Como continuar com tantas perdas? Hoje como ontem devo terminar; sigo.

4.1 – Sobre Projetos Político-Pedagógicos

A pretensão de finalizar o trabalho no primeiro semestre apresentou-se completamente impossível, a tal ponto que os últimos regimentos encaminhados ao Conselho Estadual de Educação aconteceram somente no segundo semestre do ano seguinte. Não conseguiríamos, mesmo que nas escolas as coordenações diretivas e pedagógicas houvessem priorizado tal tarefa; a burocracia e a rotina escolar embotam o processo de reflexão e estudo das práticas pedagógicas; elas possuem uma inércia de funcionamento cruel. Naquele ano, só conseguimos ver terminados os PPPs; ainda assim, muitos dos quais, só concluídos com a participação direta da coordenação junto às comunidades.

Propúnhamos, em nossos textos e falas, discussões acerca do currículo e da construção do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, encaminhávamos alguns questionamentos, tais como: Qual é a realidade histórico-cultural da comunidade escolar? O que estudar? Para que estudar? Como estudar? E, por fim, que concepção pedagógica nós queremos construir?

Essas perguntas simples parecem ainda atuais para qualquer escola que queira pensar-se a partir da construção coletiva de um projeto para a comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico ainda é um bom pretexto para levantar alternativas pedagógicas a partir da leitura e interpretação de realidades, incorporando a dimensão local nos currículos através de pesquisas sobre a comunidade onde está inserida a escola. Descobrir ou reconstruir a escola, a geografia, a matemática de cada bairro, sua estética e sua língua, enfim, se está no currículo, tem que estar nas ruas; o que depois aprendi a chamar de pertencimento, conceito caro à Educação Ambiental. Esta era a primeira

reorientação proposta: Quem somos nós? De que escolas nós precisamos? Como construí-la num misto de precariedade, descompromisso e devoção?

A construção do PPP serve, nessa concepção, para o diálogo entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, um chamamento à corresponsabilidade. Aproximação delicada, mas indispensável: alterar rotinas, redirecionar ações, questionar hábitos são tarefas coletivas, de sujeitos convencidos de seus propósitos; do contrário nada se altera, ou se altera no plano formal, na superfície dos registros escolares que se proliferam em forma de diários de classe, relatórios, memorandos, livros-ata, livros-ponto, orçamentos, listagens... Como acontece hoje, quando cada vez mais os currículos escolares começam a orientar-se pelas provas de avaliação externa em âmbito federal e agora estadual, como o SAERGS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul); mais uma vez a comunidade escolar é subestimada, e a gestão democrática torna-se palavra morta na lei, pois ninguém está em melhores condições de avaliar o processo educativo do que os sujeitos envolvidos no processo; logo, as políticas públicas devem investir em mecanismos de avaliação interna. Quanto maior a democracia escolar, a autonomia pedagógica e o reconhecimento da escola como lócus privilegiado para a construção de saberes, menos mecanismos externos serão necessários.

As referidas provas diagnósticas, que ousam ranquear escolas, voltam a reforçar, agora pelo aparato estatal, as condutas educativas baseadas na emulação, que no plano dos valores só vem a ratificar os já hipertrofiados individualismos e competitivismos da sociedade injusta vigente.

Que concepção pedagógica é capaz de sustentar um currículo que pensa os saberes universais a partir do referencial local? O que permite a participação de toda a comunidade no processo curricular?

Nesse sentido, a orientação pela segunda temática da CE, “Construção Social do Conhecimento”, poderia facilitar. Nas diretrizes está escrito, *Princípio 1*: “Conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico-social.” *Diretriz 2*: “Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado ao saber científico. *Diretriz 5*: “Incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento” (Rio Grande do Sul, 2000 p. 36 e 37).

4.2 – Encontro com o magistério

Não tinha conhecimento de que eram tantas “normalistas”...

Na semana anterior ao encontro, a diretora da escola havia comentado sobre os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de magistério, quanto às perspectivas profissionais. Das entrevistadas, 75% não desejava ser professora.

Como formar educadoras sem que, constantemente, afirmemos que nosso ofício pode ser uma forma de viver, assim como a riqueza de possibilidades que é o espaço-tempo pedagógico? Naquele dia, nos coube ouvir, declarar com firmeza nosso ofício de educador, balizado pela transformação do instituído e pela crença na preciosidade que é a pessoa. Aquelas jovens estavam interessadas na vida, como, aliás, não poderia ser diferente, mas isso parecia ser demais para as condições escolares.

4.3 – Seminário: A Construção Político-Pedagógica da Escola – rupturas e entraves

Este registro detalha a estrutura de uma das dezenas de seminários elaborados por nós, dando visibilidade aos procedimentos metodológicos que estruturavam nossas reuniões de trabalho com as comunidades escolares; o nexos mantinha certa unidade e conferia uma identidade às ações.

Quase sempre havia um primeiro momento, nomeado, pelos movimentos eclesiais de base da Igreja Católica e pelo próprio MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), de mística. Era nítida a influência desses movimentos, pois a maioria dos integrantes da secretaria pertencia à tendência denominada articulação de esquerda, vulgarmente chamada “tendência dos igrejeiros”, por suas raízes cristãs. Paulo Freire, educador-símbolo da Constituinte Escolar, tinha tal origem; de qualquer forma, esse primeiro momento, o da mística, era uma confirmação da presença de todos no objetivo comum de alterar as relações da escola.

Alguns artistas e músicos nos acompanhavam em várias aberturas de evento: o hino farroupilha tocado pelo Greg no violão e cantando pela... Rô? (Quem mesmo? Qual o nome dela?). Nesses momentos, não raramente, me emocionava, apesar das críticas que fazia ao caráter ufanista dos hinos; de fato, eu já não era eu mesmo de novo, e isso nunca foi ou será um aprendizado confortável.

A intenção da mística era integrar, juntar, desarmar, religar e reorganizar as energias para ouvir o outro. Servia como um aquecimento para o diálogo e, muitas vezes, funcionou; outras vezes, nem tanto.

Após a mística, fazíamos uma análise de conjuntura. Isso se tornou uma necessidade, tendo em vista todas as campanhas organizadas para desacredenciar e desmoralizar o governo da frente popular, assim como suas iniciativas, pela quase totalidade da mídia gaúcha. Era o momento da contrainformação, ou de apresentarmos outros indicativos que explicassem algumas ações, às vezes, inexplicáveis. Oferecíamos uma leitura de mundo, de país e de governo de estado e, principalmente, apontávamos os limites do poder estadual; acreditávamos ser, e talvez fôssemos, um governo de esquerda; no ápice neoliberal brasileiro, isso precisava ser dito.

Inúmeras vezes nós recorriamos ao desenho, à charge ou ao quadrinho, uma vez que eles conseguiam apresentar os elementos que sintetizam o tema-problema, facilitando a fala a partir da mensagem múltipla que permite a imagem. Em outros momentos, lançávamos mão do recurso televisual, que, associado a uma boa tela e amplificação adequada, também garante ambiente agradável, predisposto ao debate.

Após a preparação, apresentávamos o texto-problema a ser trabalhado preferencialmente em grupos, o que favorecia a participação. Cada grupo sistematizava seus resultados e os socializava logo após, na plenária final. O investimento no debate caracterizava a CE e era prioridade.

Esse plano de ação subsidiaria e operacionalizaria reuniões semelhantes em cada comunidade escolar. Na verdade, a lógica dos seminários, de alguma forma, repetia a dos cadernos temáticos e de quase todas as reuniões de formação que realizávamos tanto no âmbito estadual (SE) quanto local (CRE). Era uma técnica dialética que se pretendia dialógica. Teríamos conseguido? Sim e não.

A técnica dialógica ou dialética foi construída por uma equipe com larga experiência na administração da Prefeitura de Porto Alegre, com assessoria de educadores/as nacionais e internacionais: Brandão, Benjamin, Arroyo, Paro, o incansável Gouveia, entre outros/as tantos/as. Não prossigo na listagem, pois foram muitos que, efetivamente, somavam-se na construção do processo e, então, precisaria de muitas páginas. Nesse momento e talvez pela lembrança de todas essas pessoas, volto a afirmar a riqueza da CE, que confronta a apatia criminosa das políticas públicas educativas do estado do Rio Grande Sul nos últimos sete anos.

Foi a técnica, quase método, somada ao engajamento de milhares de educadores/as, estudantes, funcionários/as, pais e outras centenas de gestoras, que aproximou a política pública da pesquisa em um processo de caráter participante. Mais uma peculiaridade da CE. E são com tais singularidades que entendemos um pouco a riqueza daquilo que neste terceiro ano passamos a chamar de “movimento” constituinte escolar.

4.4 – Quadro referencial legalidade-legitimidade

Com o referido quadro, acreditávamos subsidiar as escolas, na sua construção curricular, com o que havia de mais rico no campo da construção legal (LDB e pareceres dos conselhos) e no campo da legitimidade (princípios e diretrizes construídas pelas comunidades escolares). Recordo, em especial, do parecer 323/99, do Conselho Estadual de Educação.

Tínhamos em relação ao parecer recém-citado um certo contentamento, afinal ele propunha diretrizes curriculares na educação básica do sistema estadual de ensino e nos proporcionava o prazer de ler trechos mais próximos daquilo que imaginávamos para a educação, tais como:

Currículo é, por consequência, o projeto cultural que a escola torna possível. (...) Uma concepção de currículo como projeto cultural exige, por si mesma, que a escola adote um estilo de trabalho que dê relevo ao esforço conjugado de seus professores, enquanto equipe pedagógica. É como equipe que o grupo de professores terá de atuar para, no decorrer dos processos envolvidos no agir pedagógico, exercitar a reflexão sobre sua prática, procurando – através da análise – compreendê-la e transformá-la. (...) O planejamento curricular não é, certamente, uma função da administração ou da supervisão escolar, mas uma função do corpo docente e da escola como um todo.

Retirando o natural caráter prescritivo de um parecer, os elementos abordados pelo parecer 323/99 vinham ao encontro de nosso trabalho, fundamentando e dando mais credibilidade ao proposto. Também utilizávamos o 243/99 do Conselho Estadual, que tratava do mesmo conteúdo e conceituava os Planos de Estudo “enquanto expressão concreta do projeto político-pedagógico”. E concluía: “serão resultado da elaboração coletiva”.

Muitas vezes, quando saíamos de reuniões problemáticas nas escolas, comentávamos o quanto seria revolucionário se o Estado e as escolas se aproximassem das

leis, de seus pareceres e resoluções. Digo isso, apesar de as leis, no campo da educação, tenderem a traduzir ou censurar a produção educacional acadêmica, a qual, não raras vezes, serve de subsídio às prescrições do Estado.

Gostaria de, novamente, lembrar o caso da ciclagem de várias redes públicas de ensino no Brasil sem o devido diálogo com os agentes da educação, o que transformou a possibilidade de mudança curricular em mais uma assimilação de novos procedimentos, neutralizando os dispositivos capazes de potencializar a mudança necessária e desejada.

Leis, pareceres, quando mesmo elas começam a me interessar? Não sei, mas acho que éramos o que chamam de governo.

4.5 – Seminário Estadual Paulo Freire

A ideia foi manter a mobilização construída durante o processo de conferências; ao mesmo tempo, indicava um referencial freiriano na construção dos PPPs, qual seja, a concepção crítica transformadora, dialética, democratizante da vida escolar, que serviria de base para a nova escola que imaginávamos estar construindo.

O seminário, tanto regional quanto estadual, possuía um caráter problematizador e de estudo, uma ferramenta para pensar a reformulação curricular, a partir de um importante pensamento pedagógico, construído na segunda metade do século XX no Brasil.

A fala de Miguel Arroyo sobre a visão curricular freiriana foi uma das mais esclarecedoras conferências que tive a oportunidade de acompanhar. A plateia permaneceu em completo silêncio e muito atenta e, quando Miguel anunciou que seu tempo estava acabando, ouviu-se no auditório Araújo Vianna um imenso lamento, que parecia provir das três mil pessoas presentes.

Existem coisas, de certo as mais significativas, que só pudemos experimentar em grupo, em conjunto; a força desses momentos é incomensurável, não sabemos exatamente as conseqüências: ficam reverberando em nós e a qualquer instante podem ser atualizadas. Apresento uma síntese da fala de Miguel durante sua palestra. Continua sendo um registro pertinente e talvez permaneça assim ainda por muito tempo no contexto educacional. O vídeo, com a fala do Arroyo, foi usado em seminários locais, posteriormente; apresento, a seguir, o esquema estruturado para orientar os debates:

Tópicos principais da fala de Miguel Arroyo

1- Paulo Freire e a crítica aos currículos

- não concebe currículo como ordenamento de conteúdos;
- crítica à lógica cientificista, à lógica das destrezas e à lógica dos conteúdos impostos;
- contra a visão de grades curriculares (*Paulo foi uma pessoa desgradeante*, afirmava Arroyo);
- contra a hierarquização dos componentes curriculares: nenhuma disciplina é mais importante que outra, principalmente aquelas ligadas à ordem capitalista;
- conhecimento não é prioridade de ninguém e de nenhuma área; portanto, currículo não é repartição de propriedades;
- não aceita conteúdos fragmentados, comportados, alheios à experiência dos/as educadores/as: *não podemos impor o saber sobre a realidade.*

2- Núcleos da concepção freiriana

- foco no sujeito e não nos conteúdos;
- educador é alguém que conduz alguém à arte de ser alguém;
- não nos formamos na relação com os conteúdos e sim na relação com gente;
- conscientização;
- cultura como matriz constitutiva do ser humano é mais totalizante que o conhecimento;
- humanização.

Nosso planejamento previu três seminários, um para cada documento a ser construído (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudo, Regimento), mas tivemos dois desafios: primeiro, para garantir a efetiva participação da comunidade escolar e segundo, na própria montagem do texto.

Os encontros com a equipe pedagógica nas escolas tornavam-se verdadeiras oficinas de redação, mas tínhamos surpresas... No CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), uma professora apresentou como introdução ao PPP a redação de um dos seus estudantes, cujo título era algo como *O lugar onde moro*; concretizava-se, então, de maneira original e legítima o estudo da realidade, quesito inicial na elaboração do projeto que se propunha político-pedagógico. Da mesma forma, a escola Silvério da Costa Novo, em São José do Norte, na elaboração final de seu plano de estudo, mais uma vez nos causou um prazer inesperado, apresentando sua rede temática e não somente o tema gerador, como as demais escolas.

Sim, as realidades escolares são muito diferenciadas e evito generalizações sobre o que seja a educação pública. Mágicas também existem... Milhares de aprendizagens

cotidianas se efetuam pelo simples fato de estarem agrupadas crianças ou jovens ou adultos. Não são aquelas aprendizagens averiguadas nos tristes instrumentos de avaliação, mas, seguramente, são as mais importantes, pois são as aprendizagens da socialização e, nesse aspecto, a escola pública é diversa, plural e complexa.

No Colégio Silva Gama (Balneário Cassino) foi criada uma disciplina colegiada: as professoras de Educação Física, Educação Artística e História orientavam os trabalhos no campo do turismo e da ecologia, entre várias outras experiências interdisciplinares isoladas.

Na Escola Bibiano de Almeida (Rio Grande), os/as educadores/as do noturno realizaram a primeira experiência de democratização da carga-horária dos componentes curriculares, outras várias iniciativas na simplificação dos cadernos de chamada (diários de classe), alguns ensaios de temas geradores, esparsas “ciclagens” principalmente no 1º ciclo (1ª e 2ª séries), alguns bons projetos político-pedagógicos... Seriam estes os resultados?

Gordon Matthew Thomas Summer, músico, cantor e ator inglês conhecido como *Sting*, compôs uma melodia chamada *Fragile* (Frágil) – meu inglês só permite traduzir o refrão que nomeia a música, mas creio que se tratou disto: rigorosos e disciplinados, prepotentes, inclusive, orgulhosos de conquistas tão frágeis, dissolvidas em oito anos, no tempo inexorável da história educacional gaúcha.

Mais um suspiro das conquistas democráticas pós-ditadura: os melhores resultados, nesses processos tão distintos de reconstrução curricular, ocorreram mais intensamente em pequenas e médias escolas. O Ensino Médio, com raras exceções, manteve-se alheio ao processo; a própria fragmentação radical do currículo dessa modalidade mantém educadores/as muito mais afastados uns dos outros e poucos dispostos ao diálogo.

Esse foi o último registro detalhado que tenho daqueles anos, todas as demais atividades só aparecem citadas, o que torna o espaço da lembrança muito menor; são escassos os elementos que tenho, afinal faz dez anos. Ainda assim, mais uma vez resisto à tentação das “entrevistas”, questionários ou conversas que possam ativar recordações; o vigor encontrado na subjetividade continua sendo o balizador de minha tese.

4º ANO

Registro 4

O que tinha que ser feito já foi. Este ano é eleição. Eis uma das falas mais repetidas nas avaliações das coordenadorias feitas em Porto Alegre, nas primeiras reuniões

de planejamento naquele último ano de governo. Nunca entendi, exatamente, o que as companheiras queriam dizer com isso, não podíamos deixar que o processo eleitoral mudasse nosso ritmo; pelo contrário, a garantia de nossa reeleição era justamente a qualidade de nossas ações no campo educacional. Não poderíamos comprometer o processo de reconstrução curricular em andamento, apressando e pressionando as escolas na finalização de seus documentos; o tempo das comunidades escolares se apresentava desigual, descompassado; cada lugar exigia da equipe distintos comportamentos, estratégias diferenciadas, e outras argumentações lógicas variadas, mas muitas vezes apostávamos apenas no diálogo franco e na qualidade da nossa proposta. Prazos não podem ser unificados e o trabalho na época mais parecia um eterno recomeçar, como se não houvesse três anos de debates e definições; era o momento do registrar. E como sair de regimentos prescritos que atribuíam direitos e deveres diferenciados para cada segmento escolar e pensar em um regimento garantidor da gestão democrática, por exemplo? Ninguém sabia. Tenho muita curiosidade e vontade de voltar a ler aqueles “escritos escolares” (PPPs e Regimentos), creio serem os mesmos até hoje. Devem estar, imagino eu, irretocáveis. Um dia, no calor da construção do texto regimental de uma escola que insistia em definir direitos e deveres para o “aluno” (como proibição do uso do boné), afirmei que o humano só tem direitos, todos balizados por um único dever: não comprometer os direitos de outrem.

Algumas de nossas ações neste ano afirmavam-se como verdadeiras “políticas”, tendo visibilidade durante os quatro anos, ou seja, não foram pontuais ou oportunistas; a radicalidade proposta pela democracia no Estado confirma-se pela pluralidade de segmentos envolvidos anualmente em seminários, conferências, encontros, visitas às comunidades; esse movimento de empoderamento e corresponsabilidade pela qualidade e intensidade não pode ser colocado no rol comum das políticas educacionais do estado. Revela-se, em alguma medida, o gigantesco espaço de envolvimento e formação cidadã (prevista no artigo 1º da LDB) que a estrutura estatal pode oportunizar, mesmo com as poucas condições oferecidas pelos escassos orçamentos educacionais.

Ainda assim, houve uma mudança na direção de nossos trabalhos e optamos pela intensificação de encontros específicos de formação para os segmentos, principalmente voltados aos/às diretores/as, o que se verifica pelas várias reuniões de formação realizadas.

A aula inaugural se transformou em um momento de comunicação direta com todas as professoras da rede, onde procurávamos, além de tratar de assuntos conjunturais com

conferencistas convidados, apresentar um resumo de todas as ações realizadas e o planejamento para a continuação dos processos desencadeados. O caráter congregador das aulas ministradas oportunizava certa unidade nas informações da CRE, muitas vezes distorcidas, outras mal interpretadas, algumas combatidas pelas equipes diretivas e, principalmente, pelos meios de comunicação.

Não consigo pensar em um processo de efetiva alteração ou qualificação curricular, que não possibilite necessariamente tais canais. A demanda pela participação poderia ou deveria ser induzida pelo Estado? Bem, de qualquer forma, foi o que fizemos. Era um administrar que induzia, provocava a participação e, ao mesmo tempo, problematizava a escola tradicional capitalista, dona e difusora de competências para um mundo hipercompetitivo; denunciávamos a hierarquia dos saberes e apresentávamos as possibilidades de democratização da “carga-horária das disciplinas”. Naquele início do último ano, propusemos que a primeira semana de aula fosse consagrada ao estudo da realidade, ou seja, todas as disciplinas pudessem pensar-se dentro daquela comunidade. Revelar a importância do contexto para o texto curricular escolar. Tímidas, mas significativas construções curriculares, conversas e debates que reverberavam em práticas inovadoras, conexões possíveis, convite à experimentação, ilusões, nada foi em vão. Tudo foi em vão. Afinal, também é por isto que escrevo: para justificar o tempo que passou. Justificar o que foi vivido, enfim, justificar-me.

A história e a geografia do meu lugar, da cidade em que vivo, por exemplo, não pode ser “conteúdo” consagrado somente à 4ª série (acredito que continua sendo até hoje). Sonho com mapas dos bairros feitos pela comunidade da escola, a ocupação espacial da escola no bairro, seus limites, nomes, cheiros, correrias, vielas: currículos são trajetórias. Sonho escolas cujas trajetórias coincidam com as ruas da cidade, um conhecimento que circula, movimenta, afirma-se frente à realidade e com a realidade. A postura curricular, que indaga e atualiza conteúdos tornados saberes pela ação pedagógica, potencializa e ressignifica a vida de quem aprende e ensina. Um currículo insubordinado não será reprodutor, mas criador de sentidos para o aprendido, nada foi em vão. Tudo foi em vão.

Existem outras formas de reformar currículos. Hoje, no Brasil, mais que os natimortos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), são as provas aplicadas pelo governo federal, que condicionam as aprendizagens nas escolas. Mais uma vez, a escola a serviço do mercado. Novas provas, novas competências, questões interdisciplinares, capacidade de relacionar e interpretar contextos, sim precisamos de outro tipo de

trabalhador/a para tempos de flexibilização, mercado informal, alta produtividade, altíssima tecnologia; também o currículo se globaliza.

Então, realizamos duas conferências sobre um dos temas mais delicados e difíceis dentro do capitalismo brasileiro: a temática agrária e as terríveis consequências do modelo urbano como universo referencial humano, que provocou e ainda provoca a migração não só do rural para o urbano, mas, principalmente, na atualidade, a migração do município para centros produtivos e destes para as capitais e metrópoles mundiais. Um processo de convergência e, conseqüentemente, de saturação e desequilíbrio ambiental.

A Vila da Quinta, no município de Rio Grande, e na vizinha cidade de São José do Norte, localidades das conferências, são exemplos do desequilibrado progresso a que estamos nos referindo. A primeira, por estar às margens da rodovia federal, urbanizou-se rapidamente, conjuntos residenciais surgiram, loteamentos ocuparam antigas fazendas e vilas nasceram à beira da BR 392. Já a segunda, sofreu um inchaço do próprio centro urbano, tendo boa parte das pequenas propriedades vendidas para empresas de reflorestamento.

Pesca artesanal, agricultura familiar, o fim dessas atividades ou sua precariedade, tendo em vista o modelo industrialista-portuário oferecido à nossa cidade, compuseram nossas conversas naqueles encontros. Como a educação ou a escola em zonas ainda rurais conseguiria incorporar a pretendida reflexão dentro dos currículos escolares? Também houve respostas a tais questões:

O ano de 2002 representou o auge dos debates sobre o “Acordo de Livre Comércio da América”, proposto pelos EUA; houve plebiscito organizado pelos movimentos populares, participamos de vários debates em comunidades escolares, salões de igreja... A ALCA funcionou como um contexto gerador que convidava as pessoas a pensar nas relações injustas do mercado capitalista globalizado.

Penso o currículo em uma trajetória coincidente com os macromovimentos realizados pela sociedade e suas culturas, um currículo que nos capacite a pronunciar, encarnar e pensar que somos gente e agente, nesta sociedade e nestas culturas.

A Guerra do Iraque, utilizei-a da mesma forma, trabalhando um ano mais tarde, já na escola. O currículo tem que ser alimentado diariamente de cotidiano. Das manchetes ditas e não ditas dos jornais e revistas, contextualizando a notícia dos telejornais ou simplesmente revelando patrocinadores das mensagens midiáticas, paralisando o ritmo frenético da informação: os conteúdos teriam de ser jogados ou retirados desse fluxo.

¿O que mais poderíamos esperar de um currículo?

¿Seria justo sermos utópicos? Quantas e quantas vezes fomos disciplinadamente tópicos?

¿ Imaginar um não lugar seria sensato? Sonhar escolas, utopias educacionais sempre tão distantes? Porém, essa não escola me faz construir outra escola; ao imaginá-la, de alguma forma, vive em minha prática hoje, que assim a presentifica. A utopia me permite vivê-la hoje em suas condições de possibilidade; não nos permite apenas andar, como na parábola de Galeano (história-símbolo da Constituinte): ela nos permite viver “um pouco” desse não lugar, agora. Muitas vezes, naqueles quatro anos, senti tal prazer, nem que tenha sido por breves e intensos instantes. Utopias, em última instância, são necessárias para corromper o estado das coisas. Nesse sentido, a CE foi o espaço-tempo ou o lapso temporal de pensar uma não escola e, ao fazer isso, essa outra escola já se anunciava nas falas, nos gestos, nos corredores, nos pátios e salas de aula.

Quanto aos textos escritos, PPPs, Regimentos e PE, constituíram bons ensaios. Ensaio Escolares seria outro título, para outra tese (que não escreverei), na qual analisaria a citada documentação. São textos únicos e seus autores dispersaram-se no processo. Não são textos para a escola, são textos feitos pela escola. Que conhecimentos e surpresas poderiam estar esperando por mim, se relesse todo aquele material? Ensaio Escolares. A CE foi uma política pública que oportunizou à escola ensaiar e reassumir o protagonismo e a autoria no educar, resgatando a autoridade para definir-se, orientar-se no tempo para se pensar a escola. Mas que tempo temos na sociedade dromológica anunciada por Virílio (ano 1996), onde a velocidade tornou-se estilo de vida?

Tempo de correr, de não se atrasar, tempo de rodar, verbo maléfico que poderia ser apagado do sistema educacional escolar: rodar, repetir, refazer, demonstrar incapacidade, sem competência, sem capacidade de competir, a pena é a prisão do tempo, na série, na sala, antessala da exclusão.

Mas muitas outras vezes se repetem e me fazem recordar, quando recriam *Agora os alunos passam sem saber nada*, e de fato são poucas coisas que a escola pode ensinar: ler, escrever e gostar de estudar. Pronto: a pessoa está preparada para aprender qualquer ofício e continuar a vida com sua curiosidade sendo saciada pela busca da sobrevivência e bem-vivência. Que bom que conteúdos fossem pequenos mistérios, delicados jogos a serem reconhecidos, construídos, jogados.

Algo neste quarto ano nos fragilizou, enquanto grupo de governo: a prévia interna do partido entre Olívio e Tarso e a escolha do último para concorrer ao governo. O próprio partido assim assinava sua inconformidade com o que tínhamos feito e, na época, sem falsa modéstia, só não fazíamos chover, mas não foi suficiente. Naquele ano, a estrutura partidária do PT incorporava mais um mecanismo dos grandes partidos conservadores: a prévia. Até então, todos os representantes do partido eram tirados em convenções primeiro municipais, depois estaduais. Nelas, havia tempo para o debate político, o que, de alguma forma, reforçava a presença do filiado nesses fóruns, pois era o espaço em que se tomavam as decisões. Com a prévia, a disputa ganha um caráter externo fortíssimo. Expõem-se as fragilidades internas e fracassam estratégias, uma vez que se torna menos provável o fator surpresa e, logo, a derrota eleitoral parece hoje consequência.

Nada do que fizemos conseguiu superar essa lógica. Afinal, o que esperar de um governo? Estamos mais uma vez às vésperas de eleições, a governadora do Rio Grande do Sul e oito lideranças do seu governo estão sendo acusados por seis promotores do Ministério Público Federal por improbidade administrativa. Quando afirmei que as políticas públicas em nosso estado são criminosas, há alguns dias (ou seriam páginas atrás?), não pensei em ver confirmada tão rapidamente pelos fatos, minha ingênua e infundada acusação; mas como o estado RS é o principal freguês da mídia e serve aos interesses dos demais anunciantes (montadoras de automóveis, por exemplo), ela tratou de colocar em dúvida, em um primeiro momento, o trabalho do MPF e abriu, logo a seguir, amplo espaço de defesa para a mandatária e seus agentes que, no caso, e em inúmeros outros, não passam de serviçais do poder econômico, verdadeiro motor do poder político.

O que esperar de governos?

Quando a lógica de estado é substituída pela pragmática econômica financeira, quando a justiça social é estabelecida pelo mercado e o poder humano é o seu poder de fogo?

A violência na escola é a violência social. Não podemos viver uma escola pacífica em uma sociedade hipercompetitiva, injusta, desleal. O governo não transforma, são os humanos coletivamente organizados e em movimento, estes sim, que configuram novas paisagens, no nosso caso, educacionais.

Até onde poderei levar este escrito?

Às vezes penso em terminá-lo, simplesmente, interrompendo as recordações, o fluxo das lembranças, pois agora percebo que tais fontes são inesgotáveis. Podemos falar e

escrever sobre uma mesma matéria toda uma vida e ainda seria pouco tempo para explorar o campo infinito da subjetividade. Mais uma vez, deixo a minha escrita esfarelar-se... Esgotar-se.

Outro fantasma que rodava os corredores e gabinetes, salões e salas naqueles momentos decisivos foi um sentimento resumido na frase simples: *Não teremos outra oportunidade como esta*. E não tivemos e muitos talvez não conseguissem manter o ritmo daqueles quatro anos furiosos, desconcertantes, violentos. Em maio, um incêndio criminoso quase queima todo o prédio da 18ª CRE. Começava a campanha eleitoral.

Na sala, ainda totalmente queimada, fizemos uma *instalação documental*, com registros e memórias do trabalho que vínhamos realizando. Em uma das últimas reuniões com as equipes diretivas e pedagógicas, revisitamos aquele espaço e sua história: cadernos, faixas, cartazes, bandeiras, fotografias e jornais que ocupavam quase desordenadamente a sala de paredes tismadas. Com aquela instalação tivemos, um pouco mais, a dimensão do trabalho realizado. Havíamos produzido e distribuído uma quantidade e variedade de materiais, naquele período, que se espalhavam pelos móveis, pelos cantos, pela sala inteira.

O mais precioso material artístico-pedagógico distribuído às escolas foi, na minha concepção, os fotos-pôsteres emoldurados de Sebastião Salgado, retratando o êxodo provocado pelo modelo de desenvolvimento econômico construído ao longo do século XX. Até hoje, não entendi como foi possível. Eram obras fotográficas reproduzidas em série, que expusemos algumas vezes. Nunca recebi o ofício de encaminhamento daquele material; na verdade, foi o motorista Sandro quem me perguntou: “– E aquele material é pra quem?” Olhei para dentro da Kombi e lá estavam três conjuntos de 36 pôsteres e mais três livros por conjunto, reproduções tamanho ofício. A biblioteca do Lemos Jr., acredito ter até hoje nas suas paredes uma dúzia dessas reproduções. Quando recebemos o material pensei: *ainda sobra dinheiro para esse luxo!* Só um burocrata poderia pensar desse jeito: era a minha forma de pensar naquele último ano de gestão; a maldição de Mafessoli se cumprira.

Outro material distribuído e trabalhado em algumas escolas foi o jornal *TATU*, voltado para a juventude. Da mesma forma que os demais materiais produzidos por nós, tinha na contravenção seu conteúdo principal, denunciando a história oficial, provocando outros discursos sobre os acontecimentos; estes eram revistos, assim, sob outra ótica, analisados sob outra ética e apresentados com outra estética. A história Farroupilha e do índio Sepé Tiaraju foram editadas em quadrinhos e dezenas de livros contemporâneos

foram entregues às bibliotecas escolares. Não tenho comigo a relação dos títulos, mas tenho a satisfação de receber material de tamanha qualidade, atualização e diversidade de temáticas. Fizemos um encontro com as bibliotecárias; estávamos muito motivados pelas publicações recebidas. Queríamos chamar a atenção dos/as profissionais para a riqueza do material e colher ideias de como fazê-los circular entre professores/as e estudantes. O livro, assim como a escola, parece perder valor, importância e centralidade como lugar e objeto de formação, de aprendizagens. Uma das maiores escolas de Ensino Médio orgulhava-se de seu laboratório de informática, mas parecia não se importar minimamente com a biblioteca que, conseqüentemente, era pouco frequentada. Raras escolas utilizavam-na como espaço pedagógico alternativo; o contato com as escolas nos mostrou que professoras não costumavam desenvolver conteúdos e atividades pensando no espaço da biblioteca.

O currículo pode se utilizar de todo o prédio escolar e não só da sala de aula; e um pouco mais: o currículo pode pular o muro da escola, ou simplesmente ultrapassar o portão do pátio. Bibliotecas, pátio, banheiro, corredores, refeitórios, terraços e ruas. Esta seria uma Educação que se faz no ambiente escolar, ambiente bairro, ambiente cidade, ambiente região.

Estava quebrado, lascado em carne viva, não entendo quase nada do que foi feito e de como procedemos naquele período entre a perda das eleições e o primeiro de janeiro de 2003, quando deixamos a chave da CRE com uma das funcionárias da casa, pois ninguém havia sido nomeado pelo novo governador para nos substituir. Também não entendi, naquele dia, aquelas ruas em que transitei nervoso durante quatro anos.

Admito, agora, que não posso precisar o que foi a CE; não tenho como saber e jamais saberei. O todo não pode ser reconstituído pelas partes; acabo por repetir a personagem do romance de Georges Perec (1991), que depois de quarenta anos metodicamente divididos entre a aprendizagem da aquarela, pinturas de marinas e confecção de centenas de *puzzles*, não consegue, ao findar sua vida, terminar de recompô-los, permanecendo muitos daqueles quebra-cabeças fechados em suas caixas de madeira ricamente trabalhadas, nunca abertas, *puzzles* desmontados.

Nos registros do último período – o ano termina em setembro –, salvo um último *Seminário de Gênero e Educação*, não lembro coisa alguma. Para que mais seminários e encontros se não iríamos continuar? Simplesmente porque não conseguíamos nem sabíamos como parar. Em novembro, participei de um último encontro estadual em

Vacaria sobre Educação Ambiental, quando conheci o professor Reigota, além da troca de vivências currículo-ambientais e fechamento do trabalho com as avaliações do que tinha sido feito, o coordenador gostaria de saber quem iria continuar nas CREs para poder continuar o trabalho no próximo governo. Para minha surpresa, muitas continuariam e, aquilo sim, foi o ponto final do meu trabalho.

A intensidade do vivido desbotara meus ideais coletivos de transformação; tínhamos o poder do Estado, e não era pouca coisa mesmo num esquema neoliberal; sonhávamos com o Rio Grande do Sul reeditando o caminho de Porto Alegre (há doze anos a prefeitura da cidade era ocupada por representantes do PT). Nosso sonho era o pesadelo das forças aliadas da máquina de governar, que não poupavam esforços para construir um quadro de fracasso administrativo da Frente Popular. Mesmo com a vitória de Tarso, os rumos das políticas públicas não tenderiam a uma maior radicalidade em relação ao que vínhamos implementando. Em parte, compreendo o filósofo contemporâneo/pós-moderno Gilles Deleuze, que afirma ser impossível a esquerda governar. Não existem governos de esquerda: a estrutura estatal democrático-capitalista impossibilita tal pretensão.

Quando foi mesmo que deixamos de acreditar na revolução, uma ideia tão apaixonante? Mas para que mesmo precisamos de paixão? A revolução hoje está fora de questão, estamos fracionados, em guetos, em ONGs, supostas redes, institucionalizados e cansados.

E de que modo passamos do pertencimento à revolução pelo esquema de conversão ao pertencimento à revolução pela adesão a um partido. Sabemos que hoje em dia, em nossa experiência cotidiana – esta, um pouco insípida talvez, de nossos contemporâneos imediatos –, só nos convertemos à renúncia da revolução. Os grandes convertidos de hoje são os que não creem mais na revolução (FOUCAULT, 2006, p.257).

Creio que teria outra tese para escrever a partir do agora: *Como o movimento CE ajudou a constituição da minha prática docente ambiental?* Os bairros e municípios de minha região passaram muito mais fortemente a constituir minha subjetividade; percursos, nomes, atalhos, vielas, cais, campos, praias, faróis, laguna, lagoa, estreitos, história, caminhos, estradas, canais, banhados, dunas, arroios... Fazer parte, pertencer, saber-se diferente, e a diferença como motivo da comunicação, diálogo.

Circuito das Águas, Trilhas Urbanas, Pedagogia das ruas – a cidade como currículo... Assim venho nomeando meus trabalhos enquanto professor público de Educação Física do Ensino Médio e do Ensino de Terceiro Grau privado em cursos de Licenciatura. Como comentei antes, esta seria outra tese, o que não é o caso.

Certa vez um professor espanhol de nome Placer disse, no início de seu seminário, que trabalharia três textos, mais uma vez, para poder livrar-se deles. De alguma forma, o professor estava preso às lógicas dos autores e, assim capturado, não conseguia ir a nenhum outro autor ou texto. Esse sentimento serve para a CE: fui capturado e, ao terminar, agora, desejo um pouco do que Placer desejava: outros motivos.

Farelos para Leminsky

INÍCIO

Um fim? Assim?

Pedaços e destroços sobrando?

Poeira

Estrelas em noite sem Lua

Sol do meio-dia

MÉTODO

Crônica

O Tempo dentro do tempo

Túnel do tempo

NÃO

Não sou usina

Não me coloco do outro lado da relação de igualdade com a produtividade

GRILHÕES

Como possuir currículo?

Se nós somos currículo?

Irredigível

O que não falei? O que não escrevi?

- Quase tudo.
- E o texto?
- Quase nada.

Vagas Professor em ruas

Mergulhos em vagas

Nafragas

Cinema e Ficção

Nem Kubrick, nem Orwel, nem Huxley

Runner Matrix talvez

7 AFORISMOS À GUIA DE CONCLUSÃO

I – Construimos realidades, produzimos verdades; produzimos construimos o mundo. Mesmo marcados por culturas e suas regras, pelos outros e seus afetos, somos individuais, um pequeno campo de energias de um inédito potencial, *fueguitos*; dessa forma, nos fazemos história.

II – A resultante sócio-histórica em nós é imprevisível, também imprevisível se torna o curso dos acontecimentos. Assim, indeterminado é o futuro da humanidade que se apresenta como campo em que as mais variadas tendências e dimensões humanas podem atualizar-se, alterando radicalmente ou não condutas e valores sociais. A sociedade humana é nossa invenção e sempre convite à reinvenção.

III – Na complexidade do (com) viver, orientamos nossas condutas, embasamo-nas, justificamo-nas, não só pelas tendências inatas de sobrevivência de qualquer organismo e pelo natural sentido de espécie, mas também a partir de referenciais obtidos no jogo da socialização, da reflexão sobre o vivido e de nossas cotidianas autoavaliações; assim nos fazemos éticos.

IV – Cultivar nossa liberdade individual nos capacita a assumir o mundo como tempo-espaço de invenção, como terreno de criação, condicionado inexoravelmente à liberdade de outros; da qualidade dessas relações com o outro resulta toda a possibilidade de transformação da realidade e da construção de renovados contextos; mas nossa ética ainda estaria incompleta se na ação não ouvíssemos sabiamente as mensagens e saberes da natureza não humana – as lições do ambiente.

V – Na prática pedagógica nos encontramos em pleno convívio, irrevogavelmente imersos na socialização. Dela depende o desenrolar do processo educativo e nela os conteúdos são coadjuvantes, conteúdos como pretexto para a construção de saberes, conteúdos que se deixam dialogar, diálogo como premissa do ato educativo, que se estabelece entre os atores e deles com contextos, realidades, com o mundo, enfim.

VI – Pensar escolas dialógicas (em sociedades que impõem ritmos frenéticos de produção/competição para o consumo) é ter o diálogo como resistência ao mero transmitir, como lapso na unidirecionalidade do fazer produtivo, espaço para criação.

VII – Escolas dialógicas exigem comunidades participativas e sociedades democratizadas, que só podem ser gestadas no movimento das ações sociais e/ou das

políticas de governo. Tais escolas e sociedades, dentro do contexto capitalista neoliberal, não tendem às relações democrático-participativo-dialógicas.

VIII – Os indicadores externos, as provas, avaliações quantitativas, escores, índices; tristes ferramentas de extrair a verdade, diagnosticando a educação, são dispositivos desnecessários ou pouco relevantes quando se aposta em políticas participativas que se aproximem do preceito legal “gestão democrática”. É a participação da comunidade, seu envolvimento com o ambiente escolar, uma das garantias da qualidade social oferecida pelas políticas estatais; no entanto, não são garantidas, pelo estado, as condições de participação. As relações participativas não se estabelecem espontaneamente em um país que se encontrava há três décadas sob um forte regime ditatorial e carrega sua herança colonial; aquelas necessitam ser provocadas, oportunizadas, conclamadas e, conseqüentemente, financiadas; enfim, recursos públicos para a reconstrução do estado democrático.

IX – A estrutura de governo foi sendo construída e alicerçada na hierarquia e na centralização das decisões (poder), tendo como mecanismo de defesa contra mudanças a burocracia, colocando-se ao inteiro serviço das forças econômicas que, amiúde e literalmente, pagam aos gestores para defender seus interesses.

X – A máquina estatal, portanto, condiciona, limita, direciona o encaminhamento das políticas públicas e o comportamento, procedimento e escolha dos gestores. O governo é parcela muitas vezes superestimada do poder, e não o poder. O governo mais representa poderes do que os exerce.

XI – A democratização escolar e social, portanto, dependem também de governos que tenham na participação o eixo central de suas políticas públicas, um investimento que vai muito além de discursos políticos inscritos ou prescritos em leis.

XII – A Constituinte Escolar do governo do estado do Rio Grande do Sul (1999-2002) inscreve-se como política pública que apostou em escolas dialógicas, comunidades participativas e na descentralização do poder estatal; contribui, assim, na construção de uma sociedade pós-capitalista.

XIII – A CE configura-se em um movimento político-pedagógico problematizador dos currículos escolares e denunciador do estado de coisas (contextos) responsáveis pelos descaminhos da educação.

XIV – Os processos vividos nas escolas estaduais naqueles quatro anos transformaram a política educacional, que adquire um caráter de pesquisa participante, interferindo não só nos profissionais públicos, mas nas comunidades educativas.

XV – A Educação Ambiental como dimensão educativa e não como paradigma educacional, indispensável a todos que ousam pensar “outro mundo possível” e outra escola possível, emergiu e materializou-se como política integrante da CE.

XVI – Não se trata de criar arcabouços epistemológicos para enunciar-anunciar novos paradigmas emergentes, como se depois de cuidadosa e trabalhosamente construídos- fabricados, pudessem operar a revolução científico-social; se trata de viver práxis capazes de transgredir hoje e agora os marcos nos quais se firmam a sociedade e a ciência da produtividade, que aprisiona a humanidade num repetir e reproduzir alienados. Negar Bacon e Descartes, afirmando a física atômica relativa de Einstein^z – a mesma que explodiu duas cidades no Japão – é definitivamente não entender a relação mais que próxima entre aqueles e este, pois foi a ânsia da fragmentação cartesiana (dividir-conhecer-dominar) que levou à divisão do átomo e à liberação da energia nuclear.

XVII – A subjetividade e a poesia podem constituir-se como campo preferencial para análises e pesquisas em Ciências Sociais; esses campos, categorias ou dimensões do saber são decisivos na afirmação de uma forma revolucionada de encarar, de olhar de frente para a ciência.

^z “No decorrer dos últimos quatro meses ficou provado (...) que é possível a reação nuclear em cadeia, numa grande massa de urânio, pela qual poderão ser geradas grandes quantidades de energia e novos elementos, semelhantes ao rádio. (...) Esse novo fenômeno poderia também ser aproveitado para a fabricação de bombas, e é concebível que um novo tipo de bombas, extraordinariamente poderoso possa ser obtido.” Fragmento da carta de Einstein ao presidente Roosevelt, EUA, em agosto de 1939, solicitando maiores verbas para pesquisas nucleares, tendo em vista seu potencial bélico. *Enciclopédia Conhecer*, 1968, volume VII, p.1643.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Mínima Moralia*. São Paulo: Ática, 1993.
- BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos, Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BORGES, Jorge Luís. *Outras inquisições*. São Paulo: Schwarcz, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensando pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- Coletivo de Educadores da Rede Pública Estadual de Rio Grande. *Apontamentos*. Revista político-pedagógica. Rio Grande, 2007.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis–RJ: Vozes, 2001.
- CORTAZAR, Julio. *Último Round*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CUNHA, Álvaro Luís Ávila. *TV na escola, críticas e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. FaE-UFPel, Pelotas, 1998.
- CURY, Carlos R. J. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método* – Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: Princípios e Práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.
- DIZHKIN, V.V. *Acerca de la ecologia ciência popular*. Moscou: Editorial Mir Moscú, 1983.
- Enciclopédia Conhecer. São Paulo: Abril Cultural, 1968. Vol. VII.

- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Disponível em: www.culturabrasil.pro.br/trabalhoengels.htm.
- FOSTER, John Belamy. *A Ecologia de Marx, materialismo e natureza*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *A hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUTIERREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- HOBBSAWM. *A Era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORKHEIMER. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración – fragmentos filosóficos*. Madri: Editorial Trotta S.A., 1994.
- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LOVELOCK, James. *A Vingança de Gaia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.
- LOWY, Michel e BENSAD, Daniel. *Marxismo modernidade utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- LOWY, Michel. *Romantismo e Messianismo*. São Paulo: EDUSP, 1990.
- LUTZENBERGER, José A. *Manifesto Ecológico Brasileiro o fim do futuro?* Porto Alegre: Movimento, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político – a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- _____. *A grande recusa hoje*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico- Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MATOS, Olgária C. F. *Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. *Participação na definição de uma política educacional: mecanismo de controle público sobre as ações de governo?* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX - O espírito do Tempo – neurose*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- NOVALIS. *Morte, Amor e Poesia em Novalis*.
www.fflch.usp.br/dlm/alemãopandemoniumgermanicum. 2008.
- ODUM, E. P.; *Ecologia*. Madri: Interamericana, 1970.
- PARO, Vitor H; DOURADO, Luiz F. (orgs). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PEREC, Georges. *A vida modo de usar*. São Paulo: Scwarcz, 1991.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos W. *O desafio ambiental*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, 2004.
- PONT, Raul. *Porto Alegre: uma cidade conquista*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- RAMONET, Ignácio. *Propagandas Silenciosas - Masas, televisão, cine*. Havana: Instituto Cubano Del Libro, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 323/99. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino.
_____. Resolução nº 243/99. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio no Sistema Estadual de Ensino.
_____. Secretaria da Educação. Princípios e diretrizes para a educação estadual. Porto Alegre; Corag, 2000.
- SÁBATO, Ernesto. *Homens e engrenagens*. Campinas: Papyrus, 1993.
- Secretaria de Educação RS. *Caderno 1 texto-base da Constituinte Escolar*, 1999.
_____. *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*, 1999.
- SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- TEODORO, Antônio. *Tempos e Andamentos nas Políticas Públicas de Educação*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- THOMPSON, Willian I. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 2000.

THOREAU, Henry. *Desobedecendo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

VELASCO, Sirio Lopez. *Ética de la liberacion: política sócio-ambiental ecomunitarista*. Rio Grande: EDGRAFI, 2000.

_____. *Ética para o século XXI rumo ao ecomunitarismo*. São Leopoldo: Gráfica da Unisinos, 2003.

_____. *Fundamentos lógico-linguísticos da ética argumentativa*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

_____. *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.

VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *Ciudad pánico – el afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

WEBER, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Orbis, 1985.