

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO:
DO FAZER-SE ESCOLA PÚBLICA À PRÁXIS POLÍTICO-
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

OLMA CALEFFI

Florianópolis (SC), 1994

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

***UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO:
DO FAZER-SE ESCOLA PÚBLICA À PRÁXIS POLÍTICO-
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA***

OLMA CALEFFI

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Teoria e Prática Pedagógica, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

CO-ORIENTADOR: Prof. Lucídio Bianchetti ~

Florianópolis (SC), 1994


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO


UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: DO FAZER-SE
ESCOLA PÚBLICA A PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

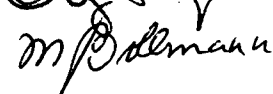
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.


APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/12/94


Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Orientador)

Prof. M.Sc. Lucidio Bianchetti (Co-orientador) 

Profa. Dra. Maria Oly Pey (Examinadora) 

Profa. Dra. Maria da Graca Bollmann (Examinadora) 

Profa. M.Sc. Cássia Ferri (Suplente) 

OLMA CALEFFI

Florianópolis, Santa Catarina
dezembro/1994

AGRADECIMENTOS

Aos educadores e educadoras do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, com quem compartilhei alegrias e incertezas na luta conjunta por um projeto político-pedagógico libertador,

Aos educandos e educandas que me desafiaram, pela sua maneira de ser e de viver, a experimentar-me na práxis de uma educação que se abre ao sonho e à utopia com gosto de liberdade e de autonomia,

Às minhas irmãs e companheiras de um projeto comum de vida, pelo qual vivemos e nos sentimos solidárias em todos os momentos de nossas vidas,

Aos que lutam por uma educação que possibilite ao educando e educador transporem "a fronteira entre o ser e o ser mais",

Aos que vivem a esperança e a utopia de construir, coletiva e solidariamente, um mundo melhor.

RESUMO

O estudo centra-se nos aspectos que caracterizam o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli como alternativo, abrangendo o período de 1985 a 1990, e como este projeto foi sendo construído no âmbito da política educacional do Estado de Santa Catarina.

Objetiva refletir a possibilidade de, no espaço da escola pública, construir coletivamente uma educação que contemple o ser humano como sujeito histórico, cujo processo se insere na luta concreta pela transformação das estruturas sociais em vista de uma sociedade justa.

Dentro dessa perspectiva buscou-se compreender a educação como um dos espaços possíveis de luta pela libertação, participação e autonomia do ser humano; como um lugar de embate pela transformação das estruturas sociais vigentes, pela construção de relações que superem a situação de opressores-oprimidos, o que não significa uma troca dos pólos de dominação. É, antes, a consciência do ser mais que todo ser humano necessita buscar - necessidade de transcendência -, em contraposição ao ter mais - valor fundamental sobre o qual se assenta uma sociedade de classes e que possibilita exercer a dominação sobre o outro.

Procurou-se também conhecer: alguns dados da trajetória histórica de Rio do Oeste (SC) - local em que se situa o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli -, desde 1905, quando se iniciam as primeiras negociações com o Governo do Estado para a colonização da Região do Alto Vale do Itajaí - Santa Catarina; a escola como preocupação dos colonizadores desde a chegada das primeiras famílias, em 1914, em Rio das Pombas (atualmente Rio do Oeste); as constantes formas de garantir a educação; o processo de transformação da escola de paroquial à pública e a decisão por um projeto político-pedagógico na perspectiva da educação libertadora, a partir de 1985.

RIASSUNTO

Lo studio si centra negli aspetti che caratterizzano il progetto politico-pedagogico del Collegio Expedicionário Mário Nardelli come alternativo, abrangendo il periodo dal 1985 al 1990, e come questo progetto è stato costruito nell'ambito della politica educativa dello Stato di Santa Catarina.

Obiettiva riflettere la possibilità di, nello spazio della scuola pubblica, costruire collettivamente un'educazione che contempra l'essere umano come soggetto storico, il cui processo si inserisce nella lotta concreta per la trasformazione delle strutture sociali in vista di una società giusta.

Dentro questa prospettiva si cercò di comprendere l'educazione come uno degli spazi possibili di lotta per la liberazione, partecipazione e autonomia dell'essere umano; come un luogo di scontro per la trasformazione delle strutture sociali vigenti, per la costruzione di relazioni che superino la situazione di oppressori-oppressi, il che non significa uno scambio di poli di dominazione. È, piuttosto, la coscienza dell'essere di più che tutti gli esseri umani bisogno di cercare - necessità di trascendenza -, in contrapposizione all'aver di più - valore fondamentale sul quale si istituisce una società di classe e che rende possibile esercitare la dominazione sull'altro.

Si è cercato anche conoscere: alcuni dati della traiettoria di Rio do Oeste - località in cui è situato il Collegio Statale Expedicionário Mário Nardelli -, dal 1905, quando iniziano le prime negoziazioni con il Governo dello Stato per la colonizzazione della Regione dell'Alto Valle di Itajaí - Santa Catarina; la scuola come preoccupazione dei colonizzatori dall'arrivo delle prime famiglie, nel 1914, a Rio das Pombas (attualmente Rio do Oeste); le costanti forme di garantire l'educazione; il processo di trasformazione da scuola parrocchia a pubblica e la decisione per un progetto politico-pedagogico nella prospettiva dell'educazione liberatrice, a partire dal 1985.

SUMÁRIO

Apresentando um re-dizer	8
A Cidade da Amizade	24
Por onde passa o sonho	28
Quando o emigrar se faz sobrevivência	35
Um olhar para o passado	39
Um presente em redefinição	66
A Educação: de concessão a direito	74
Afinal, a "Opção pelos Pequenos"	84
Fazer-se Escola Pública	93
Um olhar diferente	104
Repensando a <i>práxis</i> político-pedagógica.....	111
Recriando a Escola	150
A Travessia	163
Uma Utopia sempre presente	182
Siglas Utilizadas	185
Referências bibliográficas	186

APRESENTANDO UM RE-DIZER

UTOPIA

(...) relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje.

Paulo Freire

Este trabalho significa o esforço de re-dizer a experiência de um projeto político-pedagógico assumido coletivamente pelos educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli - Rio do Oeste - SC, nos anos 1985-1990, que é, ao mesmo tempo, um re-fazer. Re-dizer no sentido de, situada no presente, olhar para o passado, para a experiência vivida; olhar de quem, além de ter participado efetiva e afetivamente, também se dispõe a re-ver essa mesma experiência para perceber elementos acumulados pelo tempo histórico. É um "olhar" no sentido de olhar de dentro e, ao mesmo tempo, olhar de fora, como momento único de um mesmo processo. Essa articulação possibilita um "re-dizer" que implica em compreender a educação no contexto da realidade social e como construção humana. Segundo KOSIK (1989:18),

o mundo real (...) é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. (...) é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

Este trabalho exige, ainda, perceber os diferentes momentos de construção desse projeto político-pedagógico e as concepções de educação que orientaram a práxis dos educadores, em confronto com os dados que emergiram da observação mais cuidadosa no decorrer da pesquisa.

Significa compreendê-lo no contexto político-social da época e apontar os elementos que o fizeram configurar-se como alternativo¹, no âmbito da política educacional do Estado. Significa, sobretudo, "*reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer de novo se diz. Redizer, falar do dito (...) envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer*" (FREIRE, 1992:17).

No processo de pesquisa levanto duas questões centrais:

- 1. Que aspectos caracterizaram o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli como alternativo?**
- 2. Como o projeto político-pedagógico do Colégio Expedicionário Mário Nardelli foi sendo construído a partir da opção pela educação libertadora?**

Trata-se de uma experiência construída e vivida pelo coletivo da escola², embasada na pedagogia libertadora que, segundo FREIRE, é um voltar-se para o outro e para o mundo para encontrar-se consigo mesmo. Neste processo, pelo diálogo, os seres humanos se descobrem sabedores e construtores de conhecimento e se reconhecem sujeitos e protagonistas de sua própria história e de seu destino. Tornam-se capazes de decisão sobre suas vidas e a sociedade que desejam. Não significa, entretanto, que tenha sido este o único referencial teórico presente. A diversidade de concepções acerca da educação serviu para alimentar as discussões e estabelecer o diálogo, entendido como práxis, que "*é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo*" (FREIRE, 1992:38).

Neste processo, na tentativa de superar a compreensão da prática educativa de "transferência de conhecimentos", para situá-la como prática da liberdade em que o ser humano se

¹ Entendo por alternativo, nesta dissertação, o projeto político-pedagógico que se enraíza na pedagogia libertadora, em que o educador e educando são ambos compreendidos como sujeitos da educação e situados num determinado contexto social, político e econômico. Uma pedagogia que tem intenções e metas declaradas e em que o individual assume sentido à medida que o sujeito se compreende também como coletivo. Em síntese, diria, uma educação que se contrapõe à compreensão de educação como o ensinar e o aprender que estabelece relações interpessoais entre educador e educando, no mundo da escola, com suas normas e currículos, como se esses se constituíssem por si, independentes da realidade. A economia e a política, representadas no Estado que mantém a escola, passam de forma invisível, determinando a estrutura, a organização e os conteúdos do processo educativo. Na educação libertadora, a desmistificação dessa trama ideológica e a construção de um novo saber como produção humano-social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, inseridos numa realidade social ampla, são as tarefas principais.

² Entende-se por coletivo da escola a participação ativa dos professores, dos especialistas, dos funcionários, dos alunos e pais. No entanto, nesta dissertação, o re-dizer centra-se mais especificamente na práxis político-pedagógica dos educadores, compreendidos como sujeitos que têm como papel fundamental a direção do processo educativo.

descobre e se conquista "como sujeito de sua própria destinação histórica" (FIORI, 1992:9), a avaliação constituiu-se num dos pontos principais de confluência e de confronto dos elementos teórico-práticos do projeto político-pedagógico, possibilitando a retomada constante do processo educativo e a decisão por novos encaminhamentos.

Por outro lado, a conjuntura social, política e econômica do país, determinante das políticas sociais, foi ponto permanente de atenção e de discussão, em vista dos diferentes contornos que apresentou e das sucessivas crises, exigindo novas estratégias de criação e re-criação do projeto.

Dessa forma, o objetivo que orientou a dissertação foi mostrar que, no espaço da escola pública, é possível uma práxis político-pedagógica comprometida com as classes populares.

O tempo abrangido pelo estudo (1985-1990) também não é aleatório. Caracteriza-se como um período em que a explicitação de um projeto político-pedagógico embasado na pedagogia libertadora se constitui numa opção dos educadores. É também a partir de 1985 que o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli inicia suas atividades em nível de 1º e 2º Graus, sem estar vinculado ao sistema de intercomplementariedade com a escola particular³, dando-se um profundo processo de mudanças.

Nesse período, também estão embutidos dados e situações que possibilitaram ao coletivo da escola, especialmente aos educadores, se exercitarem na difícil, mas prazerosa tarefa de sujeitos de um projeto político-pedagógico que, embora não consolidado suficientemente, possibilitou a discussão da questão educacional, a organização dos educadores e uma relativa democratização do espaço escolar. Da defesa de uma educação de elite para a percepção da escola como um espaço de lutas e de embate político por interesses de classe, este foi o caminho percorrido. Um projeto em constante vir-a-ser e que foi se configurando à medida que se define pela pedagogia libertadora, pelo planejamento participativo em todos os níveis e pela avaliação como processo pedagógico, no âmbito da escola.

Na busca de autonomia para a construção do projeto político-pedagógico, a necessidade de conhecer a política educacional do Estado tornou-se imprescindível. Os múltiplos mecanismos de dominação presentes na escola foram compreendidos pelos educadores como expressão dessa política e deveriam ser desmistificados para revelar os liames que esta estabelece em todos os

3 Desde 1974, o Colégio Pio XII, mantido pelo Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata, e a Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli (em 1985 transformada em Colégio), mantinham o sistema de intercomplementariedade - forma encontrada pelo Governo para atenuar os conflitos entre essas escolas.

níveis da administração escolar. Para fazer o confronto, fez-se necessário preencher as lacunas do discurso dessa política, um "discurso competente", que privilegia o conhecer, em detrimento do pensar. Segundo CHAUI (1986:60), "conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho de reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte⁴".

Acumular "créditos de divergência"⁵ foi um dos caminhos encontrado para, diante da política educacional do Estado, conseguir estabelecer rumos que, ora se confrontaram com essa política, ora se deixaram permear por ela ou a permearam, na busca de espaços possíveis de autonomia, ainda que relativa. Isto, no entanto, demandou habilidade e reflexão constantes para criar e re-criar o conhecimento numa relação dialógica: educador-educando e educando-educador, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1992:68).

Este trabalho, que se apresenta como exigência de final do curso de Mestrado, não é uma discussão pronta, acabada. Representa uma das leituras possíveis do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, nos anos de 1985 a 1990, que permanece em aberto para outras interpretações, sob outros enfoques. Põe-se mais como interrogação do que interpretação acabada do caminho percorrido para a construção do referido projeto. Os pontos positivos, os limites, as críticas têm o intuito de esclarecer, de compreender o processo educativo em seus elementos constitutivos - imbricado na realidade social e permeado por contradições e, por isso mesmo, com possibilidade de se redimensionar e transformar continuamente.

Esta é uma questão que se coloca para todos os educadores que compreendem a escola pública como um dos espaços de embate político, uma vez que, se por um lado ela representa os interesses das classes dominantes, por outro, é um espaço requerido pelas classes populares, com

4 Gregório BAREMBLITT (1992) diz que, numa instituição, podem "distinguir-se duas vertentes importantes: Uma é a vertente do instituinte, e outra a do instituído" e que o "instituinte aparece como um processo, enquanto o instituído aparece como um resultado", como efeito da atividade instituinte. Entretanto, o instituído, para manter o resultado, cria a função, que "é a tentativa de reiterar o igual, de perpetuar o que já existe, aquilo que não é operativo para acompanhar as transformações sociais" (p.36). O instituinte, por sua vez, é inspirado por uma utopia que, de acordo com os objetivos históricos em que se assenta, pode servir à dominação, à reprodução ou à transformação para relações justas, igualitárias. Ressalta, entretanto, "que o instituinte careceria completamente de sentido se não se plasmasse, se não se materializasse nos instituídos. Por outro lado, os instituídos não seriam úteis, não seriam funcionais se não estivessem permanentemente abertos à potência instituinte" (p.33).

5 "Créditos de divergência", segundo FREIRE (1992:83), significa "*assumir algumas das tarefas inofensivas da instituição para ser reconhecido como parte legítima do ambiente*". Por exemplo, posso assumir "dar uma palestra" aos professores, solicitada pela direção da escola ou outra instância educacional, ainda que não concorde com essa metodologia, pelo fato de perceber que essa é uma forma de ser reconhecida dentro da escola, possibilitando, com isso, abrir outros espaços de discussão.

potencial de contribuir para a transformação social. Portanto, é desafio para os educadores, no âmbito escolar, construir, coletivamente, propostas político-pedagógicas que respondam aos interesses daquelas classes.

Isto exige que os educadores sejam capazes de contemplar, na sua ação pedagógica e no processo de construção do conhecimento, a realidade histórico-social e as relações que se estabelecem no contexto de uma sociedade de classes; que o educador esteja comprometido politicamente com o processo de transformação social e articulado com as demais forças sociais, que lutam pelo mesmo objetivo. Requer, também, que a práxis pedagógica possibilite ao ser humano compreender-se como sujeito, em condições de auto-transformação e da realidade em que vive.

Destaco que o projeto aqui analisado, por si só, não atinge a estrutura do sistema educacional - exigência para que a educação pública seja redimensionada em vista dos interesses das classes populares - mas, quando somado a outros projetos que têm a mesma perspectiva, assume a força do coletivo e tem expressão no confronto com projetos delineados pelas classes dominantes para manter a sua hegemonia.

Também não tive a preocupação com uma análise crítica das tendências pedagógicas e, nem mesmo do pensamento de Paulo Freire, como teórico principal a dar embasamento ao projeto estudado. Isto exigiria um outro tipo de trabalho.

Tento, nesta dissertação, ainda que não consiga expressar a intensidade da vida vivida pelo coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, e, em vários momentos também de toda a comunidade, apresentar um pouco do sonho daqueles que acreditam na educação como um dos espaços possíveis de luta pela libertação, participação e autonomia do ser humano; como um lugar de embate pela transformação das estruturas sociais vigentes, pela construção de relações que superem a situação de opressores-oprimidos, o que não significa uma troca dos pólos de dominação. É, antes, a consciência do ser mais, que todo ser humano necessita buscar - necessidade de transcendência -, em contraposição ao ter mais - valor fundamental sobre o qual se assenta uma sociedade de classes e que possibilita exercer a dominação sobre o outro.

Minha participação no processo de construção do projeto político-pedagógico no período estudado, me coloca numa posição de vinculação efetiva e afetiva. O coletivo da escola contribuiu, nesta dissertação, com o levantamento de dados e, em alguns momentos também na sua interpretação. Minha participação na escola permite-me também, de alguma forma,

ultrapassar o sentido do falar sobre a experiência para falar da experiência, como "o que está aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito" (CHAUI: 1980:27).

Ressalto que tive a preocupação de evitar que esta dissertação se colocasse como um "discurso competente". Pretendo que seja uma leitura crítica de sujeito do processo. Segundo CHAUI (1990:7),

o discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (...) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. (...) é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia assim ser resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares, as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

A participação dos educadores do colégio foi um dos elementos essenciais, que possibilitou a discussão e interpretação dos dados, ainda que a elaboração final desta dissertação seja de minha responsabilidade. Isto porque as exigências legais estabelecem as condições de elaborá-la e de apresentá-la publicamente. A participação imprime, de qualquer forma, o sentido de co-autoria e contribuiu para perceber dados do cotidiano escolar, que, somados aos elementos teórico-práticos que encaminharam, em linhas gerais, o processo de construção do projeto político-pedagógico - considerando-o também no âmbito da política educacional do Estado -, ajudaram a evidenciar como o coletivo da escola procurou estabelecer processos instituintes no interior do instituído, apesar das limitações.

Foi fundamental neste estudo buscar compreender as categorias da educação libertadora, à medida que esta, ainda que não de forma exclusiva, abriu caminho para a construção do projeto político-pedagógico do colégio. O pensamento de Paulo Freire, como uma pedagogia alternativa, pretende ir ao encontro do ser humano em sua vocação ontológica e histórica e em sua necessidade de realizar-se como ser inacabado dentro de sua realidade, também inacabada. É uma proposta que busca estimular a capacidade criativa dos educandos, tendo o diálogo como mediação entre os homens e seu mundo.

As categorias mais presentes no pensamento de Paulo Freire podem ser elencadas como negativas, estratégicas e positivas⁶, considerando-se que sua intenção é partir de uma realidade concreta, na qual os seres humanos vivem explorados e inferiorizados ontologicamente, passando a uma situação positiva de liberdade e de sujeitos de sua história, a partir de uma tomada de consciência de sua condição humana de ser mais. Dentro dessa compreensão, Freire:

- a) utiliza como categorias de significação similar, que indicam a situação negativa dos oprimidos no contexto da realidade brasileira: opressão, desumanização, coisificação, dependência, marginalização, dominação, invasão, silêncio, educação bancária, alienação. Ao viver uma situação de opressores e oprimidos (ou de dominadores e dominados), os opressores buscam mecanismos que lhes servem de legitimação desta relação, como a domesticação, a mitificação da realidade e da consciência, a divisão, a conquista e a manipulação. Estes mecanismos dificultam aos oprimidos um conhecimento e um pensar verdadeiros, de si mesmos e de sua realidade existencial.
- b) aponta, como estratégias para resgatar o valor da pessoa humana e a vivência dos seres humanos em comunhão social, o homem como um ser de relações, de raízes espaço-temporais e que, com sua opção vai transformando sua realidade e realizando sua vocação ontológica; a história e o mundo como o lugar da ação humana e como possibilidade e não como realidade dada, estática. Aponta ainda a relação dialética de objetividade e subjetividade nos diversos campos da vida humana, buscando uma nova realidade, que também se transforma dialeticamente. No campo educacional, apresenta como alternativa a problematização em que os educandos, pelo diálogo, são sujeitos do ato de aprender e propõe um método que possibilita uma profunda conscientização, como instrumento de uma nova aprendizagem e, em que a práxis, união entre ação e reflexão, é palavra autêntica dos que conhecem e podem pronunciar e admirar seu mundo. A pedagogia libertadora confia no poder criador do educando e busca integrar a disciplina com a liberdade, a radicalidade com a ternura, o masculino com o feminino e estimula a força dos oprimidos em si mesmos, para que se constituam como protagonistas de uma nova sociedade de homens livres, num processo permanente de libertação;

6 Classificação das categorias de Paulo Freire segundo CZYEWSKI, Ilário Z. El pensamiento de Paulo Freire en la filosofía de la liberación em Dussel. Dissertação de Mestrado - Universidade Santo Tomás de Bogotá. Colômbia, 1993.

c) tem como ponto de partida a realidade que deve ser transformada. Isto indica que há uma meta, um objetivo para onde direciona sua ação e reflexão. Podem-se destacar categorias positivas, que refletem o compromisso dos que passam por um processo de conscientização e assumem a realidade de seu tempo com os temas que lhes são próprios. Nesse sentido, um dos grandes temas apontado por Freire para a atualidade é a libertação, também compreendida como humanização, considerando as condições subumanas vividas por grande parte da população. A busca de uma nova realidade é um processo onde todos são sujeitos solidários - forma de ser mais - libertando-se permanentemente a partir de estar sendo numa realidade específica. Outra categoria positiva também pode ser o "inédito viável", que é o que está ao alcance dos oprimidos, mas que não foi realizado por não ter sido percebido por falta de consciência. No processo permanente de humanização, de libertação, a educação aparece como prática da liberdade e o trabalho, como ação cultural de sujeitos livres no exercício de sua liberdade. A síntese cultural, isto é, a integração dos seres humanos dentro dos valores de cada cultura, possibilita que possam se expressar autenticamente e com a significação de seus símbolos.

Freire supõe uma sociedade livre, onde a independência significa, não ausência de problemas, mas poder de decisão na busca de soluções, onde as pessoas deixam de ser escravas ou de estar a serviço de interesses estrangeiros ou oligárquicos. Insiste na necessidade de uma sociedade democrática para poder ser livre e coloca a utopia como o possível de realização dentro da capacidade criadora do povo que busca sua libertação. Em Freire, o sentido de povo ultrapassa os contextos específicos de um determinado sistema. Compreende-o além dos limites ou barreiras de uma totalidade fechada e o reconhece também em sua exterioridade escatológica. No sentido político, povo são os oprimidos do sistema ou da ordem vigente, podendo ser uma nação em relação a outras nações, ou uma classe oprimida dentro de cada nação periférica, onde uma elite burguesa busca manter de todas as formas seus privilégios, pela opressão da maioria. Deposita enorme confiança no povo como capaz de construir uma realidade melhor. Ressalta, entretanto, que o povo,

assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. (...) O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. (...) no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz (1992:183).

E Freire conclui uma de suas principais obras "*Pedagogia do Oprimido*", dizendo:

"Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar"

Em termos de pesquisa, este trabalho exigiu duplo esforço: o de reconstituir o projeto em seus aspectos teórico-práticos e o de compreendê-lo no âmbito da política educacional do Estado. O trabalho de reconstituição do projeto foi necessário em virtude de ter havido, a partir de 1991, em decorrência da reestruturação administrativa da Secretaria da Educação, de seus órgãos regionais e locais, até mesmo a destruição dos arquivos das Unidades de Coordenação Regionais de Educação (UCREs) e Supervisões Locais de Educação (SLEs), órgãos extintos nessa reestruturação. E, no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, a destruição de seu próprio arquivo.

Em 1992, dos documentos referentes ao projeto político-pedagógico do Colégio relativos aos anos 1985-1990, pouco restava. Os que ainda estavam arquivados e os que foram encontrados num depósito, pouca significação tinham para a reflexão que se pretendia. Todos os levantamentos realizados pelo Colégio, com vistas à compreensão de aspectos da realidade social, política e econômica de Rio do Oeste, como a bibliografia estudada para o entendimento da prática pedagógica e a elaboração do projeto, os planos, as atas e os relatórios, não mais existiam. Apenas foram encontrados, sem organização, entre outros documentos da SLE, que também funcionava numa das dependências do colégio, alguns planos e relatórios anuais do Serviço de Orientação Educacional (SOE), um relatório de avaliação do 2º Grau (1990) e alguns textos mimeografados, que tinham sido utilizados para estudo nas reuniões pedagógicas.

Diante disso, a opção que me restou foi solicitar aos educadores, aos educandos e a outras pessoas, que participaram das atividades do colégio, que gravassem ou escrevessem os dados de que lembravam. Aos educadores, em reunião realizada em fevereiro de 1992, também solicitei que destacassem o que ainda era alimentado em sua prática pedagógica, como decorrência da experiência dos anos 85-90. Poucos gravaram ou escreveram. Entretanto, dispuseram-se, principalmente os que no período faziam parte de equipes ou de comissões, a buscar, em seus arquivos pessoais, dados que possibilitassem, de alguma forma, traçar novamente o projeto, ainda que em linhas gerais. Assim, a partir do material conseguido no arquivo do colégio e material

recolhido pelos educadores, levantei alguns temas centrais e fui complementando-os através de entrevistas e conversas informais, com a preocupação de sempre discutir os dados fornecidos.

Ressalto, entretanto, que, ao mesmo tempo em que foi se estabelecendo um processo participativo de discussão dos dados coletados inicialmente, e que pareciam significar muito pouco para o trabalho que pretendia, começaram a emergir questões fundamentais, vividas no decorrer do período estabelecido. Dentre estas, a introjeção de uma história de dominação, que dificulta o entendimento da própria prática pedagógica, o medo de sair do instituído, a influência da política partidária. Os dados foram fluindo de dentro da própria reflexão, orientada basicamente na relação teoria e prática, eixo do próprio projeto. A partir desse primeiro passo, busquei complementar, agora, não só os dados em si, mas a própria reflexão dos educadores, em pareceres e depoimentos - encontrados em escritos, entrevistas e conversas informais - de educandos, de pais e outras pessoas da comunidade. Retrabalhei esses dados e, uma vez organizados, foi aberto um segundo momento de discussão com os educadores. Alguns depoimentos, neste trabalho, aparecem identificados outros não. Isto deve-se ao fato de que nem todas as pessoas concordaram, por motivos diversos, que seus nomes aparecessem.

Reconstituir a trajetória percorrida, recompondo-a ponto a ponto, exigiu empenho por parte de todo o coletivo da escola. Na verdade, a pesquisa mostrou que aquilo que se vive intensamente, afetivamente e não só no plano racional, não é esquecido, mas gravado de forma viva. Nesse sentido, o processo de levantamento de dados e a discussão significaram um "re-viver" a experiência, o que se expressou num "re-dizer". Digo "re-viver" porque situações, que antes eram pouco percebidas, são agora, melhor compreendidas em suas determinações, num processo de reelaboração teórica, segundo alguns educadores.

Quanto à compreensão do projeto político-pedagógico no âmbito da política educacional do Estado, tendo em vista que, no decorrer do próprio processo de construção do referido projeto (1985-1990), sempre houve a preocupação de confrontá-lo com as determinações da política educacional, os dados levantados pelo coletivo da escola já estavam, de alguma forma, relacionados a esta. Foi necessário, entretanto, buscar uma compreensão maior da própria gênese desta política e das vinculações que esta mantém com o contexto social, político e econômico brasileiro.

Fez-se necessário, também, para compreender o projeto político-pedagógico dos anos 85-90, ultrapassar este período, para buscar alguns dados da nova situação vivida pela escola a partir

de 1991, quando um novo Governo, do Partido da Frente Liberal (PFL) assumiu o Estado e, arbitrariamente, nomeou a direção e preencheu os cargos de secretaria e de assessoria pedagógica⁷. Neste momento o Governo também extinguiu as Supervisões Locais de Educação (SLEs) e substituiu as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs) por Secretarias Executivas Regionais de Educação (SEREs), bem como introduziu um sistema administrativo de caráter gerencial.

O fato de ultrapassar o período 85-90, não significa um novo trabalho, mas de perceber que o objeto de estudo, como diz FREIRE (1992: 104), "*não é, porque ele está se tornando*". São dados que possibilitam perceber a política educacional do Estado em suas relações com um contexto mais amplo e a continuidade do projeto liberal. Possibilita ainda, perceber como, no período estudado, o projeto político-pedagógico do colégio foi sendo construído no âmbito desta política. As mudanças ocorridas, que alteraram substancialmente o projeto político-pedagógico anterior, contraditoriamente, contribuíram para melhor compreendê-lo, tanto em seus avanços em relação à perspectiva de uma educação voltada para os interesses das classes populares, quanto em seus limites e possibilidades. Assim, nesse período, sob o "domínio" de uma nova política e de novos atores que, cooptados pelo poder ou que, na condição de oprimidos não se compreendem como sujeitos históricos, todo trabalho anterior foi relegado enquanto meta coletiva.

Entretanto, educadores, educandos e pais, ainda que com dificuldade de articulação, criaram formas de resistência à política educacional do Governo Kleinubing e aspectos do projeto político-pedagógico dos anos 85-90 persistiram de forma latente nos anos de 91 e 92, expressando-se mais no espaço da sala de aula, como tarefa individual de educadores. No início de 1993, principalmente, os educadores conseguiram aglutinar forças com o apoio de lideranças políticas da comunidade e se posicionar diante do Estado, exigindo mudanças decisivas para a retomada do processo educativo do colégio. Dentre outras, conseguiram a liberação de

⁷ Deve-se destacar que os educadores que assumiram os cargos de secretaria e assessoria pedagógica neste momento, são educadores comprometidos com os interesses do coletivo escolar, mas de forma muito localista e sem analisar as vinculações que esses cargos representam, principalmente num momento de conflito. Conflito presente em todo o Estado de Santa Catarina diante da política que o Governo tenta implantar. Assim, a forma arbitrária como o cargo de assessor pedagógico foi criado, desconhecendo e aviltando funções já existentes na escola, mas que por serem cargos efetivos não garantem ao Governo sua política, a maneira encontrada para "penetrar as entranhas" da escola e não permitir que o "novo" emergisse, foi a nomeação de professores para o cargo de assessores pedagógicos, mesmo sem formação adequada. Como cargo político, também representa a presença do partido do governo na escola, algo sempre combatido pelos trabalhadores em educação, mas pouco questionado quando a interferência se refere ao partido do governante. A cooptação de educadores para esse cargo é uma das vitórias da política educacional do Estado.

educadores para o atendimento da área pedagógica, a destituição do diretor em exercício e a nomeação de um diretor, dentre os educadores, por eles indicado. Isto evidencia a força da participação e a presença de uma utopia que compreende a escola pública como um dos espaços possíveis de "*antecipar o amanhã pelo sonho de hoje*" (FREIRE, 1992:220)

Os resultados da investigação estão, a seguir, apresentados em tópicos, que, de alguma forma, seguem uma linha de tempo.

Em A CIDADE DA AMIZADE, situo geográfica e socialmente Rio do Oeste como cenário em que comunidade e escola vão sendo construídos simultaneamente, numa relação dialética e integrantes da mesma realidade social. Ainda, como considerações iniciais, destaco alguns entendimentos teórico-práticos POR ONDE PASSA O SONHO de construir, coletivamente, um projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora.

Início propriamente o trabalho buscando compreender alguns elementos presentes na trajetória histórica de Rio do Oeste, desde 1905, quando se deram as primeiras negociações entre Luiz Bertoli Senior e o Governo do Estado, tendo este o intuito de implementar o Plano Nacional de Colonização, necessário à expansão do sistema capitalista. Com este objetivo o Governo propôs a Luiz Bertoli Senior (1905) assumir a colonização de parte da Região do Alto Vale do Itajaí - Santa Catarina. Juntaram-se a essas negociações a necessidade das famílias de imigrantes italianos, estabelecidos em Rodeio - SC, de buscarem novas terras para seus filhos. A Igreja Católica atuou decisivamente neste projeto.

Entretanto, QUANDO O EMIGRAR SE FAZ SOBREVIVÊNCIA, pode-se pensar em outra história: a história dos oprimidos. Destaco, neste tópico, as negociações oficiais, a chegada dos primeiros colonizadores, em 1912, em Rio das Pombas (atualmente Rio do Oeste), o estabelecimento do primeiro grupo em 1914 e a cultura italiana, que contribuiu para que este grupo pensasse em Igreja e Escola desde o início de sua organização na nova terra. A imigração, a colonização e, principalmente, a nacionalização das escolas estrangeiras fazem parte deste trabalho como dados contextualizadores do tema central. Entretanto, destaco mais especificamente a primeira escola - a escola paroquial -, criada em 1916 e nacionalizada em 1936, porque é esta escola que, depois de passar por um processo constante de mudanças, em 1985 foi transformada em Colégio.

É UM OLHAR PARA O PASSADO, para melhor compreender o presente. Destaco a escola como preocupação dos colonizadores desde a chegada das primeiras famílias, a

nacionalização das escolas estrangeiras, dentre estas a escola de Rio do Oeste, e a fase de transição em que, Estado e Igreja se rearticulam em termos de objetivos, possibilitando, nesta comunidade, a retomada do processo educativo por parte da Igreja. A escola pública, somente em 1985 com a criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, é que se estabelece independente da escola particular confessional católica.

Em UM PRESENTE EM REDEFINIÇÃO, procuro apontar a década de 80 como um momento de emergência de novas forças sociais, que, em confronto com o próprio poder político e econômico, que também necessita ajustar-se à situação de uma nova fase de implementação do capital, conseguem, no âmbito da sociedade, conquistas político-sociais significativas. A escola pública é um dos pontos de luta, deslocando-se o eixo de referência. SPÓSITO (1993:5) diz que,

não mais o Estado ou os grandes intelectuais aparecem como exclusivos protagonistas de demandas, projetos e alternativas para a educação pública tendo em vista sua democratização. Novos sujeitos nascem nas entidades de classe dos professores e demais trabalhadores do ensino, que produzem um campo tenso de conflitos expressos, sobretudo, nos ciclos grevistas que se estendem por todo o período. Outra presença menos visível, também importante, passa a ser reconhecida. Nas comunidades, nos clubes de mães e nas associações de moradores de bairros pobres da periferia de grandes cidades, pequenos grupos se mobilizam diante das condições adversas do ensino público (...).

A EDUCAÇÃO: DE CONCESSÃO A DIREITO é uma discussão que em Rio do Oeste, ficou à margem, tendo em vista que os movimentos sociais e outras instâncias de manifestação popular também foram pouco expressivos nesta comunidade. A nível do Estado de Santa Catarina, esse novo entendimento repercutiu na política educacional do Governo Amin (1983-1986), que, num jogo de poder, se colocou como "promotor" de um debate educacional "participativo" e do qual resultou um Plano de Educação para os anos 85-88. É em meio a esse debate de Democratização da Educação que se deu a criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli (1985). Entretanto, enquanto os educadores a nível de Estado, representados por suas entidades, sindicatos e associações lutavam por um espaço nas discussões com o Governo e abriam caminho para um debate mais amplo, entre os educadores, pais e lideranças políticas locais, que lutavam nesse momento pela criação do Colégio, persistiam elementos de compreensão da educação como "benesse", possibilitando que o Governo se colocasse como um "benfeitor" ao criar o Colégio. As questões centrais do processo de democratização e as decisões que poderiam encaminhar para uma educação na perspectiva popular, não se colocaram como

importantes.

AFINAL, A "OPÇÃO PELOS PEQUENOS" comportava esses entendimentos! A escola pública, em Rio do Oeste, havia permanecido até esse momento sempre entremeada e à sombra da escola particular confessional católica. FAZER-SE ESCOLA PÚBLICA tornava-se uma necessidade.

E no esforço empreendido pelos educadores, no sentido de fazer da escola pública uma escola que respondesse às expectativas da comunidade, emerge um OLHAR DIFERENTE. A avaliação escolar, entendida como parte do processo educativo, passou a ser um dos temas de debate pelo coletivo da escola. A prática escolar presente no colégio se pautava por um modelo teórico de educação, que a compreendia como um dos meios de conservação e de reprodução da sociedade. Esta prática da escola, mantida mediante mecanismos autoritários, deveria ser rompida para colocar-se no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação social. A pedagogia libertadora começou, nesse momento, a ser buscada como uma das concepções pedagógicas que poderia dar um novo sentido à avaliação. As leituras e as reflexões sobre o tema possibilitaram aos educadores perceberem a necessidade de redimensionar profundamente o sentido da avaliação, compreendendo-a como uma atividade definida dentro de um encaminhamento político, com metas e objetivos discutidos coletivamente e envolvendo o processo educativo da escola como um todo. Uma avaliação entendida como uma tomada de consciência de si e da realidade social. Essa perspectiva da avaliação fez emergir situações conflituosas, que foram mostrando que não era possível mudar uma parte, isto é, ter uma avaliação que buscava a liberdade do ser humano e continuar, no conjunto do processo educativo, com práticas autoritárias.

A transformação exigia mudanças em todas as dimensões e aspectos do processo educativo que só se dariam REPENSANDO A PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA . E é isto, que de forma mais incisiva os educadores se põem como meta principal nos anos de 1987-1990. E o repensar a práxis político-pedagógica, depois de estudar e discutir os caminhos possíveis para esse confronto teórico-prático, constituiu-se principalmente na opção pela pedagogia libertadora, que se expressaria num planejamento participativo em todos os níveis da escola e na avaliação do processo educativo como um dos caminhos para estabelecer a reciprocidade de relações entre educador e educando, condição imprescindível para a construção de uma sociedade democrática. Essa reciprocidade nas relações tem como corolário que *"não posso pensar pelos outros nem*

para os outros. (...) afirmação que, pelo caráter dialógico nela implícito, incomoda os autoritários" (FREIRE, 1992:117-8).

Entretanto, a práxis político-pedagógica também tem relação com o tempo e o espaço e é neles que os seres humanos se movem e constroem suas experiências. Para que o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli pudesse se colocar como experiência de vida, onde o ensinar e o aprender se constituíssem num processo de libertação, mais uma tarefa se impôs: RECRIAR A ESCOLA, procurando desmontar os horários e os calendários rigidamente instituídos e derrubar as "muralhas" que separavam os sujeitos do processo educativo pela determinação dos espaços funcionais segundo critérios de seriação, idade, atividades e de supostos interesses. A práxis político-pedagógica supõe também condições materiais e funcionais de acordo com o encaminhamento dado ao processo educativo escolar. A re-criação do espaço físico, a aquisição de equipamentos, de bibliografia e de recursos didáticos foram sendo incorporados como necessidades e se constituíram em pontos de convergência para a discussão do próprio processo educativo.

Partindo do pressuposto que *"a construção da história tem que tomar em consideração o presente que vem de um determinado passado"* (FREIRE e MACEDO, 1990:41), o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli constituiu-se numa TRAVESSIA. Esta envolve avanços, recuos, limites e possibilidades de ordem teórica e prática. Assumir a educação libertadora como referencial teórico principal, encaminhar o processo educativo nessa perspectiva e resgatar o projeto político pedagógico delineado coletivamente, sempre que ameaçado por novas formas da política educacional, possibilita perceber que há UMA UTOPIA SEMPRE PRESENTE. Uma utopia com gosto de liberdade, com espaço para viver humanamente.

É meu desejo que esta dissertação possa somar-se às discussões em torno de projetos político-pedagógicos alternativos que, mesmo com enfoques diferenciados, se colocam no contexto da educação pública, buscando desmistificar a função da educação como reprodutora das relações sociais dominantes e situando-a no campo de forças e de luta política. A escola é um espaço em que consenso e coerção convivem, bem como dominação e resistência.

Em síntese, quer expressar a vida de um grupo, que sonha e alimenta a utopia de uma escola onde o ser humano não é algo dado, mas sujeito histórico em constante devir.

As minhas companheiras e educadoras mulheres, espero que se sintam incluídas neste trabalho, que por questões acadêmicas, uso a expressão educadores para referir-me também a elas.

Ressalto, ainda, que me sinto participante do processo educativo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli no período de 1985 a 1990 e que, as críticas, as limitações apontadas, bem como os avanços, se referem também à minha atuação enquanto educadora.

A CIDADE DA AMIZADE

BEM-VINDO À CIDADE DA AMIZADE!

Rio do Oeste, cognominada CIDADE DA AMIZADE pela maneira alegre e simples de seu povo encontrar-se, acolher-se, festejar, ... Os laços afetivos criados em sua sofrida trajetória histórica mantém o sentido da solidariedade e aquilo que representa o trabalho e esforço coletivo é valorizado e cuidado com carinho. Um povo profundamente marcado por suas raízes culturais, o faz atento e desconfiado daquilo que lhe é proposto de fora e voltado para sua realidade local. Por outro lado, tem dificuldade de se organizar em vista de lutas por direitos e condições de vida, uma vez que, na condição de oprimido, a introjeção da ideologia do dominante dificulta a percepção de sua própria realidade.

Rio do Oeste, situado no Alto Vale do Itajaí - região central de Santa Catarina, emancipou-se como município em 1958. Tem uma área de duzentos e setenta e dois quilômetros quadrados e uma população de, aproximadamente, 7.200 habitantes, dos quais, 5.100 vivem na zona rural, localizados em trinta e duas comunidades e 2.100 no perímetro urbano. A maioria é descendente de imigrantes italianos, estabelecidos em Rodeio no final do século passado e no início deste. Mantém as tradições dos antepassados de forma viva, expressas no modo de trabalhar, nas relações familiares, no canto, na dança, nos jogos, na festa A língua italiana ainda faz parte do cotidiano de muitas famílias. É uma das formas de manter uma ligação com a cultura dos antepassados. O Círculo Trentino parece representar o elo de ligação com a antiga Pátria ... uma forma de identificação, quem sabe. Um Povo de excluídos de sua terra buscou reconstruir-se na nova terra ... uma história de lutas, de sofrimentos, de saudades, condições superadas pela ajuda, pelo amor, pela fé ..., mas que também desenvolveu sentimentos de ódio e um vazio de

identificação. A Igreja Católica acompanhou intensamente seus passos e até hoje marca a vida individual e coletiva. Outras Igrejas, se fazem presentes a partir dos últimos anos, mas em número pouco expressivo.

O trabalho, altamente valorizado, centra a vida no "fazer", no "produzir". A agricultura é a principal fonte de renda do município, contribuindo com 80% da economia. A indústria e o comércio representam 20% da renda. Estes setores receberam um pequeno impulso nos últimos anos.

Economicamente, ocupa a 9ª posição na Região do Alto Vale do Itajaí e destaca-se, principalmente, pelos viveiros, em especial a citricultura, floricultura e reflorestamento. A pecuária também é significativa no conjunto da atividade agrícola.

O êxodo rural, presente no contexto desse pequeno município, também mostra as intenções da política agrícola do país. Dia-a-dia cresce o número de agricultores sem-terra. Em 1994, 11,86% dos agricultores são arrendatários, 1,27 % trabalham em regime de parceria e 9,33% como ocupantes⁸. Os demais são proprietários. Para um município onde a maioria das famílias possuíam terras, num sistema de minifúndios, esses números expressam uma mudança que deve ser considerada, principalmente quando acrescida ao número de agricultores que nos últimos anos deixaram o campo.

Politicamente, desde o início da colonização, em 1912, foi-se delineando todo um poder de dominação da família Bertoli, que, articulada com o Estado, mantém não só o poder político, mas fundamentalmente também o econômico, assegurando-lhe a hegemonia. A colonização da região está vinculada a esse poder. Luiz Bertoli, em 1905, manteve os primeiros contatos com o Governo do Estado para a implementação do Projeto Nacional de Colonização e, posteriormente assumiu oficialmente colonização de Rio do Oeste, Saleté, Rio do Campo e parte de Taió.

Segundo afirma um grupo de pessoas da comunidade, em entrevista com o Professor Luiz Paterno, Luiz Bertoli é o primeiro a possuir um veículo motorizado (Ford-A), proprietário da primeira casa comercial, da primeira serraria, do primeiro moinho e primeiro Prefeito Municipal eleito, com mandato de 31 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1964. Isto identifica a presença de uma oligarquia local desde o início da colonização. Posteriormente, a família Nardelli também

⁸ Dados extraídos do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural - 1994. A expressão "ocupantes" é utilizada para os filhos de agricultores que ocupam a terra de propriedade dos pais, trabalhando independentemente destes.

foi assumindo posição política e econômica de destaque. Os depoimentos indicam que estas famílias são representantes das facções político-partidárias, antigamente Partido Social Democrático (PSD) e União Democrática Nacional (UDN), respectivamente, e que persistem hoje sob outras siglas partidárias. Essas famílias, ao manter o poder político e econômico também mantêm o controle sobre a maioria do povo.

A educação constituiu-se ao longo da história do município, num dos pontos polêmicos em vista da constante interferência da Igreja Católica, da presença de escolas particulares confessionais católicas que se entremearam com a escola pública, a força de decisão de lideranças político-partidárias o que, no desenvolvimento desta dissertação, procuro apontar. Em 1993, o município contava com 44 unidades escolares, sendo: a) da rede estadual: um colégio⁹ e uma escola básica; b) municipalizadas: uma escola reunida e quatorze escolas multisseriadas; c) da rede municipal: um grupo escolar, quinze escolas multisseriadas, onze jardins de infância e uma creche.

A matrícula, em 1993, foi de 1.340 alunos, distribuídos nas diversas redes. Segundo dados da Secretaria da Educação do Município, dentro da faixa etária de 03 a 14 anos, Rio do Oeste apresenta um índice de 16% de crianças¹⁰ e adolescentes fora da escola. Este índice é gerado pela falta de informação ou condições econômicas dos pais, como pela mão-de-obra que este aluno representa no trabalho rural, como também pela ineficiência da escola.

Em termos de espaço físico disponível, são 65 salas de aula no município, número suficiente para atender toda a demanda num único período.

O município mantém um sistema de transporte escolar, possibilitando a continuidade dos estudos aos alunos das escolas multisseriadas, do grupo escolar e escolas reunidas, que oferecem o ensino até a 4ª série do 1º Grau; aos alunos matriculados no Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) e para os que frequentam o curso de Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série em Rio do Sul, curso não oferecido pelo Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli.

Em 1994, são atendidos com transporte escolar: através de linha regular de transporte coletivo, 61 alunos e através de transporte escolar municipal, 220 alunos. É importante também

9 Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, onde se desenvolveu o projeto, objeto de discussão nesta dissertação.

10 Deve-se considerar que neste índice estão incluídas as crianças de 03 a 06 anos que, conforme dados, 303 destas, não estão matriculadas nos jardins de infância ou creche em decorrência da realidade rural ser predominante, dificultando o atendimento desta faixa etária, por causa das distâncias entre estes e as residências dos agricultores.

ressaltar que a Prefeitura Municipal montou, em 1993, um projeto de polarização das escolas, visando melhorar as condições destas e possibilitar a um maior número de alunos concluírem o 1º Grau, sem percorrerem longas distâncias. A previsão é de que, ao ser implantado, o município estaria dando condições a toda população em idade escolar de concluir, sem grandes dificuldades, o 1º Grau.

Quanto à habilitação dos educadores, um dado chama especialmente atenção: enquanto, em 1988, o número de professores habilitados da rede municipal era de 55,17%, em 1993, é de 85,36%; em contraposição, quanto aos que atuam na rede estadual, em 1988, 76,78% eram habilitados ao passo que em 1993 este índice cai para 72%¹¹.

Em relação ao Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, nos anos de 85-90, período abrangido por este trabalho, os educadores eram todos habilitados, ainda que não reconhecidos pelo Estado, como é o caso dos que atuavam nas áreas específicas do Curso Técnico em Contabilidade¹². De acordo com os dados levantados, 70% dos educadores permaneceram no colégio de 3 a 6 anos, no período de 1985 a 1990, o que caracteriza um quadro estável. Isto possibilitou ao Colégio organizar-se como coletivo, pensar o processo educativo e encaminhar, de forma participativa, a construção de seu projeto político-pedagógico. Um sonho que passa por muitos entraves teórico-práticos, gerados também pela própria trajetória histórica da escola e pela política educacional do Estado, afinada com os interesses das classes dominantes.

11 Os dados referentes à educação no município foram extraídos do Plano de Educação, elaborado em 1993 e 1994, pela Secretaria Municipal de Educação, em vista da implementação do Plano Decenal.

12 Os educadores que atuavam nessas áreas eram profissionais liberais com formação específica, mas que, por não possuírem formação pedagógica, não eram considerados habilitados pelo Estado e não tinham direito a concorrer nos concursos públicos para o Magistério Estadual.

POR ONDE PASSA O SONHO

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica (...). O sonho é uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire

A escola é um dos sonhos que perpassou a vida da comunidade¹³ de Rio do Oeste, desde suas origens. Como elemento cultural trazido pela imigração italiana e respaldada pela Igreja Católica, a escola tornou-se uma preocupação constante. Igreja e escola caminham juntas e imprimem toda uma maneira de pensar e de viver do povo¹⁴. A primeira escola, criada em 1916, sob a orientação da Igreja e mantida pelas famílias - denominada Escola Paroquial - ao mesmo tempo que era o espaço do aprender a ler, escrever e contar, também se constituía num dos meios utilizados pela Igreja para educar na fé católica. Uma escola com características populares e onde eram cultivados valores que criavam laços efetivos e afetivos no conjunto da comunidade. Educadores e pais sentiam-se profundamente ligados por aquilo que a escola representava enquanto meio de educar, de preservar a cultura italiana e de educar na fé.

Essas raízes culturais se refazem no tempo histórico e imprimem, ainda hoje, características singulares ao contexto da escola estudada, tais como a co-responsabilidade dos educadores no

13 Nesta dissertação, a concepção de comunidade não significa um todo homogêneo sem conflitos e divergências; mas um determinado grupo, situado dentro de um território definido e que mantém certa coesão ou consenso, principalmente em razão de raízes culturais comuns ou por outras formas de vivência, que fazem com que seus membros se sintam comprometidos diante de situações especiais, podendo assumir, no entanto, posicionamentos opostos porque ocupam lugares distintos socialmente.

14 Neste trabalho, "povo" tem o sentido de maioria da população; não uma maioria indistinta, mas composta daqueles grupos ou classes sociais explorados ou excluídos pelo sistema.

assumir o processo educativo, a forma de compartilhar as atividades escolares, a interrelação dos educadores, direção, funcionários, educandos e pais, a preocupação com os problemas da comunidade - ainda que de forma localista - e a relação com a Igreja Católica.

Entretanto, o caminho percorrido pela escola - de paroquial à pública - não foi sem conflitos. O permanente controle sobre esta, exercido pelo Estado ou pela Igreja, ou por ambos, segundo as disputas ou confluência de interesses dessas instituições, foi-lhe imprimindo uma direção e traçando um caminho, ainda que não de forma determinante. À medida que a população foi crescendo, também foram emergindo novos valores e interesses, que alimentaram o sonho de uma escola que atendesse, igualmente, toda demanda escolar da comunidade. Em vista disso, contínuas lutas foram desenvolvidas, buscando alternativas, estabelecidas a partir da correlação de forças dos grupos dominantes locais e o povo.

De 1916 - data de criação da primeira escola - até 1985, a educação em Rio do Oeste trilhou os caminhos da escola paroquial, particular, conveniada, sistema de intercomplementariedade, compra de vagas, bolsas de estudo¹⁵ até que, em 1985, foi criado o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli. Esse momento assinala o fim da presença da escola particular e a constituição da escola pública como única no município, como decorrência de um processo que se deu de forma progressiva, possibilitando à escola pública assumir as atividades das escolas particulares, que, por motivos diversos, foram encerrando suas atividades.

Os dados levantados parecem indicar que a luta por escola pública, como alternativa para o atendimento de toda a demanda escolar da comunidade, se tornou explícita a partir de 1972, quando se deram as negociações entre a Secretaria de Educação do Estado e a direção do Ginásio Allamano, mantido pelo Instituto Missionário Consolata, resultando na criação da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli. Ainda que essa escola, constituída pela junção do Grupo Escolar, mantido pelo Estado de Santa Catarina, e do Ginásio Allamano, seja a partir desse ano pública, é uma escola da qual já em 1974, lhe foram retiradas condições de autonomia. Ficou entremeada

¹⁵ No sistema de escola conveniada o Governo Estadual assume o pagamento do salário dos professores e funcionários; no sistema de intercomplementariedade as escolas particular e pública mantêm determinadas séries do primeiro grau de acordo com as condições de cada uma. Neste caso o Estado repassa à escola particular o valor de custo "per capita". Na compra de vagas, o Estado, quando não há possibilidade da escola pública atender todos os alunos do primeiro grau, compra vagas na escola particular - geralmente é feito um acordo para que a escola pública mantenha vagas limitadas, favorecendo a particular. No segundo grau funciona, de modo geral, a concessão de bolsas de estudo para os alunos carentes e para os cursos não oferecidos pela escola pública do local. Em caso de não haver escola pública, as bolsas de estudo são concedidas a todos os alunos regularmente matriculados.

por outra escola particular - o Colégio Pio XII -, mantido pelo Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata, funcionando estas escolas no sistema de intercomplementariedade até 1985, quando foi criado o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, encampando também as atividades do Colégio Pio XII. É quando se concretiza o sonho do povo em termos de educação gratuita.

O projeto político-pedagógico construído pelo coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, a partir de 1985, a que neste estudo me atendo mais especificamente até 1990, representa o esforço, principalmente dos educadores, de assumir o desafio inicial de se reconhecerem sujeitos do processo educativo em nível de 1º e 2º Graus, sem a presença da escola particular, ao mesmo tempo que deviam se fazer reconhecer pela própria comunidade. Esta, ainda que lute por escola pública, mantém internalizado o conceito de escola particular como educação de qualidade e espera da escola pública o mesmo desempenho. Isto pode ser compreendido pela forte e contínua presença da escola particular, que manteve à sua sombra a escola pública desde o início da colonização, a atuação constante da Igreja Católica em todos os setores da vida da comunidade e da orientação que a política educacional do Estado assumiu no contexto da sociedade brasileira.

Busquei, ainda que com limites, compreender a constituição histórica da escola em Rio do Oeste e mais especificamente do projeto político-pedagógico nos anos de 1985-1990, no conjunto de suas relações com o todo, isto é, no conjunto da realidade social brasileira. Para FREIRE (1980:10), as possibilidades de qualquer projeto ser implementado depende da ação humana como capacidade criadora que constrói a realidade histórico-cultural e política.

Portanto, o sonho por um projeto político-pedagógico na perspectiva da pedagogia libertadora foi tecido a partir das condições que a escola engendrou ao longo de seu processo histórico e das condições que o presente conseguiu captar dessa trajetória.

Alguns aspectos de ordem mais geral marcaram a educação em Rio do Oeste desde a criação da primeira escola - a escola paroquial - em 1916: o contexto de uma sociedade que vive o processo de um capitalismo em expansão e de um incipiente sistema educacional; a presença atuante da Igreja Católica que organizou escolas próprias e a influência da cultura européia que imprimiu a essa escola características que perpassaram as várias concepções de educação, assumidas pelos educadores, ao longo do tempo.

A política educacional esboçada de acordo com as situações sociais, políticas e econômicas vividas no Brasil, como decorrência do projeto de implementação do sistema capitalista, assumiu

contornos diferenciados, segundo as intenções do projeto liberal em expansão. Assim, conforme FREITAG (1986:41), esta política, traduzida em leis, responde aos interesses da classe dominante sendo que

(...) o Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical, de informações filtradas, na imposição de um código lingüístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente, etc.

Da mesma forma, a política educacional, ao estabelecer o sistema de ensino, também imprime uma forma de pensar que incide diretamente sobre a organização escolar e seu processo educativo. Por outro lado, a força popular, expressa principalmente nos movimentos populares, ao se contrapor ao poder dominante, "*provoca um conflito de interesses*" (FREIRE, 1990:34), principalmente em momentos decisivos de redefinição política e econômica, indicando outros caminhos que não os da burguesia¹⁶.

O processo de educação que perpassa a escola - e aqui refiro-me mais diretamente à escola pública - é marcado por essas forças: as classes dominantes que mantêm em seu poder os meios institucionais para implementar seu projeto de sociedade e as classes populares, que, excluídas do processo de desenvolvimento enquanto fruidoras dos benefícios, organizam suas formas de resistência e implementam novos conceitos de educação, que se contrapõem à educação burguesa, à educação de elite.

A educação burguesa, a educação de elite, no âmbito de uma sociedade de classes, através do sistema de ensino e implementada pela política educacional, conforme DOWBOR, apud CARNOY (1990:11),

visa a transmissão dos conhecimentos básicos e especializados ao formar a força de trabalho de amanhã. Assegura a assimilação e aceitação, junto com estes conhecimentos, do sistema de autoridade e de hierarquia no quadro do qual estes conhecimentos serão utilizados. Responde assim às necessidades de reprodução econômica e política da sociedade capitalista, constituindo-se num sistema de

16 Por burguesia entende-se a "*camada social que no avanço das relações capitalistas no Brasil, através de formas particulares de dominação do capital, constituiu-se em classe dominante*" (XAVIER, 1990:17).

mediação de contradições de classe, ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade da sua situação na escala social.

Em contraposição, as classes populares¹⁷ buscam a educação como um dos caminhos de superação de sua situação social. Para isso, criam e re-criam espaços de educação, geralmente à margem do sistema de ensino do Estado, mas que repercutem, de alguma forma, na escola pública.

É dentro desse entendimento que procuro re-dizer o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli.

O confronto entre a classe dominante e as classes populares, em vista dos interesses pelos quais lutam, está presente desde a criação da escola ainda como paroquial. Nesse processo, foram se estabelecendo formas que contemplaram ora as perspectivas de um grupo, ora de outro, num permanente conflito, nunca explicitado suficientemente de modo a possibilitar um rompimento entre a escola pública e a particular. Em alguns momentos de inflexão, geralmente momentos de ruptura com o sistema de manutenção da escola particular é que os conflitos apareceram com mais visibilidade, mostrando também as forças presentes no processo de transformação da escola.

Procuro compreender a educação não como "transferência de conteúdos" propostos pelas classes dominantes, mas de uma criação e re-criação constantes do conhecimento, tendo como objetivo primordial *"permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...)"* (FREIRE, 1980:39). Nesse sentido, uma educação voltada para os interesses das classes populares o que implica a participação política destas *"ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já programado"* (FREIRE, 1991 : 75), e buscando superar a tradição de uma educação elitista e proposta como de interesse de todos.

Compreendo, portanto, que a educação, tanto em seu sentido amplo quanto na sua forma escolarizada, situa-se no campo de forças e de embates em defesa de interesses sociais concretos de diferentes classes ou grupos, os quais *"se definem no plano econômico-social e político"*

17 Entende-se por classes populares *"aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e se reproduz também em outras dimensões do processo econômico como um todo Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia"* (WANDERLEY, 1990:63-4).

(FRIGOTTO, 1991:43), isto é, no contexto da realidade social. A escola é, então, não apenas um espaço de reprodução cultural e social do sistema hegemônico, mas também um dos espaços possíveis de construção de uma nova concepção de homem e de mundo (GRAMSCI).

FREIRE coloca que uma das principais tarefas das elites¹⁸ para a educação, ou uma das suas principais expectativas em relação à escola é a reprodução da ideologia dominante e que isso depende de seu poder de obscurecer a realidade. E acrescenta: "*há outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela - exatamente a tarefa de desmistificar a ideologia dominante*" (1992:200), cabendo essa tarefa aos educadores favoráveis a um processo libertador.

Foi apostando nesta perspectiva - na escola pública como um dos espaços para uma práxis libertadora, entendida como "*a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo*" (FREIRE, 1992:38), que os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli investiram seus esforços na tentativa de construir coletivamente um projeto político-pedagógico alternativo à educação proposta pela política educacional do Estado de Santa Catarina, caracterizada como educação de elite - uma educação que procura garantir as relações de dominação, que classifica, que exclui e, para isso, determina a "*priori*" conteúdos e métodos.

APPLE (1989:143) também confirma que o processo reprodutor existente nas escolas "*não é assim todo poderoso*" e o fato de ser contestado e de se encontrar, no seu interior, elementos de bom senso, possibilitam a gênese de práticas alternativas, no nível cultural. Isto implica em compreender a importância da educação política, tanto como potencial para propósitos pedagógicos, reorientando as práticas de ensino "*de forma que elas estejam mais de acordo com os elementos vitais da cultura da classe trabalhadora*", quanto para orientar na superação das condições estruturais que dominam a sociedade capitalista.

Portanto, há uma vinculação profunda entre o contexto histórico-social e a educação. A ideologia liberal, nesse caso, tem a função de, através de um discurso lógico e coerente, ocultando

18 Segundo CHEIBUD (1994:6), em toda sociedade "*relativamente complexa existem pelo menos três esferas distinguíveis cujo domínio fornece aos seus detentores o exercício de grande influência: a econômica, a política e a simbólica*". Ressalta ainda, que o que permite distinguir entre elites e grupos sociais é a idéia de que as elites sociais "*detêm ou controlam recursos que são positivamente valorizados pela sociedade*" e são reconhecidas como legítimas. Numa sociedade capitalista, dentro da vertente marxista "*são melhor definidas como braço operacional da classe dominante: mesmo em uma situação em que a maioria dos membros não são recrutados na classe dominante, os interesses e o comportamento das elites tendem a assegurar o domínio continuado desta classe*" (1994:6). Ressalto que o conceito de elite é complexo e não cabe discuti-lo neste trabalho.

essa vinculação, também esconder a origem da sociedade de classes. É na não explicitação de elementos que são fundamentais na construção histórica de uma determinada sociedade (cultura, instituições, sistema de produção) que a hegemonia dominante consegue se manter. GRAMSCI (1989:16) chama atenção para o fato de que uma classe é hegemônica quando consegue manter articulados de forma consensual grupos sociais heterogêneos, criando a "*unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia*".

Desvelar esses elementos que alienam e, ao mesmo tempo, manter coesa a maioria da população é condição para se construir qualquer experiência humana que se contraponha à ideologia dominante. Nesse sentido mostrou-se necessário passar, mesmo que brevemente, por alguns momentos de inflexão e de crise da realidade brasileira para perceber nesse pano de fundo, como foi sendo tecido, ponto a ponto, o processo histórico da escola estudada. É desse entendimento que procuro levantar alguns dados das origens da comunidade de Rio do Oeste, buscando compreender que elementos se fazem presentes QUANDO O EMIGRAR SE FAZ SOBREVIVÊNCIA para um povo.

QUANDO O EMIGRAR SE FAZ SOBREVIVÊNCIA

E assim começou Rio do Oeste ... Surgiu um novo Rodeio às margens do Rio do Oeste.

Alice Arns

Para falar da escola em Rio do Oeste fez-se necessário relacioná-la ao Projeto Regional de Colonização - a Colonização do Alto Vale do Itajaí - proposto pelo Governo do Estado de Santa Catarina, inserido no Projeto Nacional de Colonização dos Estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), implementado pelo poder central desde meados do século XIX. É o período em que se dá uma recomposição da sociedade brasileira, fruto do novo estágio de desenvolvimento, traçado pelo capitalismo. O progresso, que se intensificou a partir de 1870, também possibilitou o "*surgimento de novos setores sociais - e novos grupos econômicos ligados ao surto da industrialização - que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo*" (PAIVA, 1987:78).

Estava, assim, Santa Catarina imersa no contexto de expansão do capitalismo, que se desenvolvia no país: numa economia brasileira que transita do modelo agrário comercial para o comercial urbano.

À medida que esse novo modelo foi se estabelecendo, tornava-se cada vez mais necessária a mão-de-obra 'livre' e, conseqüentemente, a progressiva liberação da mão-de-obra escrava. É para esse trabalho dito "livre", que se dá no campo e na cidade, agora sob o regime de contrato, que os imigrantes, principalmente alemães e italianos, se estabeleceram no sul e centro-sul do país.

O novo modelo de capitalismo exigia também a **ocupação do interior do país**, criando bases para sua ampliação e sustentação. A partir dessas necessidades, dois tipos básicos de

contrato foram estabelecidos no projeto nacional: o de parceria, cujos contratos se davam entre grandes fazendeiros e imigrantes (no caso de São Paulo), e o de concessão de lotes de terras (PR, SC e RS).

Conforme COSTA (1985: 211-12),

(...) mais para o sul do país, nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, desenvolveu-se um sistema diferente de colonização. Concederam-se aos colonos lotes de terras. Embora o processo tenha sido diferente num e noutro caso, o contingente imigrante contribuiu, tanto numa região, quanto em outra, para o desenvolvimento dos núcleos urbanos e para a ampliação do mercado interno, estimulando as funções urbanas.

Em Rio do Oeste (na época denominado Barra das Pombas), os primeiros colonizadores chegaram em 1912. São descendentes de imigrantes italianos, vindos, em sua maioria, de Rodeio (Região do Médio Vale do Itajaí) - SC, e que, diante da necessidade de sobrevivência e empurrados pelo sistema do capital que vai se implantando no Brasil, buscam novas terras. Segundo ARNS (1987:45), Luiz Bertoli é o 'pioneiro' no projeto de colonização na atual região de Rio do Oeste. Este, segundo a mesma autora, recebeu do Governador Vidal Ramos, em 1905, o desafio da colonização e "*Luiz Bertoli*¹⁹ *sentiu que tinha um destino a cumprir*" (*grifos meus*).

As controvérsias sobre os verdadeiros "pioneiros" da colonização de Rio do Oeste mostram que, desde suas raízes, o projeto de colonização se constituiu num jogo de poder das classes dominantes, com o Estado como parceiro. Os caminhos para a implementação desse projeto foram traçados envolvendo outras instâncias, principalmente a Igreja Católica.

Na busca de dados que esclarecessem o que significou o projeto de colonização na composição social de Rio do Oeste, foi possível perceber, nas conversas com pessoas não ligadas por laços familiares ou por outros vínculos à família Bertoli - considerada a propulsora da colonização -, que pode haver outra história - uma história de conflitos -, mas que não se revela totalmente na palavra. Há um silêncio que pode significar "*a possibilidade do dizer vir a ser outro*" (ORLANDI, 1993:162)²⁰.

19 Luiz Bertoli, por volta de 1905, inicia as negociações com o Governador Vidal Ramos para assumir o projeto de colonização em Rio do Oeste, Salete, Rio do Campo e parte de Taió. Desde essa época, a família Bertoli, politicamente articulada com o Governo do Estado, mantém seus representantes na Assembléia Legislativa e em outras instâncias decisivas do poder estatal, garantindo-lhe a hegemonia política e econômica no município.

20 Segundo entrevista realizada pelo professor Luiz Paterno com um grupo de pessoas idosas da comunidade; estas afirmam e consideram como pioneiros: Luiz Bertoli, Manuel Moratelli e José Franzói. Nomeiam ainda como

A compreensão do Projeto Nacional de Colonização como um projeto que visa interesses capitalistas fica obscurecida para o povo de Rodeio pela atuação da Igreja Católica, cuja presença foi marcante entre os imigrantes italianos. É um momento em que Igreja e Estado buscam uma rearticulação tendo em vista a separação dada com a Proclamação da República²¹. Dentro desse contexto, a colonização é compreendida como um projeto de interesse da Igreja para melhorar as condições de vida das novas famílias que vão se formando e que precisavam de novos espaços, considerando que as terras da região de Rodeio já não eram suficientes. Diz ARNS (1987:46) que:

Entusiasmado com o apoio de Frei Lucínio²², Luiz Bertoli falou com os amigos, animando-os a realizar o desejo do vigário (grifos meus). Assim se formou o grupo de corajosos rodeienses. No começo de maio de 1912, Luiz Bertoli levou a Frei Lucínio a notícia de que um grupo de colonos estava animado a penetrar a vasta bacia do Rio Itajaí do Oeste (...).

A Igreja, neste caso, apresenta-se como uma organização "independente" do Estado e com função econômica. No entanto, parece que sua função é essencialmente ideológica e, mesmo que, enquanto aparelho ideológico goze de autonomia, esta "*permanece relativa na medida em que se situa no quadro de uma função hegemônica que visa estabelecer e reforçar a dominação da classe fundamental sobre os outros grupos sociais*" (PORTELLI, 1884:37).

Para o povo de Rodeio, a atuação da Igreja foi significativa no sentido de lhe dar respaldo moral e religioso. Entretanto, a emigração era um imperativo diante das condições em que a população se encontrava. Os italianos haviam ficado, no projeto de colonização do final do século XIX, com as terras menos favoráveis da região do Médio Vale do Itajaí. Espremidos entre as montanhas, logo se debateram com os limites de produção e condições de sobrevivência, necessitando enfrentar novamente o desafio de novas terras. E o Alto Vale do Itajaí lhes parecia propício.

componentes do primeiro grupo de colonizadores: Luiz Girardi, Fortunato Tambosi, Batista Giotti, Batista Campregher, João Largura e Antonio Fronza. A entrevista foi realizada em maio de 1993, no Centro Social, com a presença de mais ou menos 20 pessoas. Entretanto, quando busquei aprofundar essa questão, aparecem como os primeiros a se estabelecer, as famílias Moratelli e Franzói, que por sua vez, além dos índios, já encontraram estabelecida a família Fagundes.

21 Ver Moacir HEERDT. *As Escolas Paroquiais em Santa Catarina - 1890 - 1930*. Dissertação de Mestrado - UFSC, 1992.

22 Frei Lucínio Korte, pertencia à Ordem dos Franciscanos Menores, era Vigário da Paróquia de Rodeio - SC na época em que se deu a colonização de Rio do Oeste.

Dentro do Projeto Nacional de Colonização, o estímulo à colonização de Rio do Oeste deu-se pela concessão de lotes de terras. Ainda conforme ARNS (1987:49), em 1914, estabeleceram-se as primeiras famílias e outras vieram demarcar suas terras. Em 1913, já haviam sido encaminhados ao Governo do Estado (Vidal Ramos - 1902-1906 e 1910-1914) os requerimentos para concessão do "direito de posse"; direitos estes concedidos definitivamente, para alguns colonizadores, pelo Governo Hercílio Luz (1918-1922 e 1922-1925) e para outros, pelo Governo Adolpho Konder (1926-1930)²³.

O projeto de colonização desta região somava-se, neste momento, a outros que, em todo o Médio a Alto Vale do Itajaí e em outras regiões de Santa Catarina, principalmente no Oeste, foram implementados. Alguns com conflitos marcantes, como é o caso do Contestado²⁴.

Inserido neste projeto, estaria Rio do Oeste, respondendo ao objetivo de ampliação do mercado interno, dentro do norte traçado pelo desenvolvimento capitalista em curso.

Para compreender a escola que emergiu dessa realidade e que apresenta ainda hoje características singulares no contexto da educação pública brasileira, faz-se necessário um olhar para o passado desta mesma escola. Olhar para a luta dos colonizadores, que buscaram educação para seus filhos, e olhar para a realidade social brasileira, na qual, o jogo do poder político-econômico prevalece sobre a educação como direito do ser humano.

23. A informação sobre a concessão do "direito de posse" pelos Governos mencionados foi dada pelo grupo entrevistado pelo professor Luiz Paterno, em entrevista referida anteriormente.

24. Ver Marli AURAS. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. UFSC. Cortez Editora, 1984 e Pe. Hécio Ribeiro. **Contestado**: A força dos fracos (mimeo.).

UM OLHAR PARA O PASSADO

Uma geração herda condições concretas numa dada sociedade. A partir dessa situação concreta, histórica, é que uma geração considera possível dar seqüência à continuidade da história. Contudo, a geração atual tem que trabalhar (...) para a transformação das atuais condições, porque, sem esforço, é impossível construir o futuro.

Paulo Freire

Para compreender o processo de constituição da escola pública em Rio do Oeste e o processo educativo que nela se desenvolveu, procurei recompor alguns dados histórico-sociais e políticos que marcaram a trajetória desta comunidade. Também é a partir dessa contextualização que pude perceber algumas das condições que possibilitaram aos educadores, nos anos de 1985-1990, assumir um projeto político-pedagógico embasado na pedagogia libertadora.

Neste trabalho, compreendendo a escola como um dos espaços de disputa política e de controle pelas classes dominantes e, ao mesmo tempo, um espaço de possível participação do povo em seu processo educativo, abre possibilidades de confronto entre o poder constituído e o poder popular. Poderes, porém, que em dados momentos, principalmente de redefinição política, se confundem e se permeiam, dificultando, em geral, a ação da classe popular. No caso de Rio do Oeste, a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental. Atuou, principalmente, no sentido de amalgamar ideologicamente os interesses das classes divergentes e, através de sua pregação, apresentou os interesses da classe burguesa como interesses de todos.

Ressalto ainda que, na trajetória histórica da escola de Rio do Oeste, foi possível perceber - como uma das estratégias utilizadas pelos setores dominantes para manter o controle da escola -, a constante tentativa de cooptação das classes populares, principalmente quando em situações de

conflito. Esta estratégia, conseguiu, em muitos momentos, fazer com que as classes populares identificassem o projeto burguês como seu próprio projeto, e com isso respaldassem politicamente sua implementação.

Nesse processo de embate político, o poder constituído atuou com maior força de barganha, por manter, em suas mãos, recursos que lhe permitiam interferir mais diretamente na vida das classes populares. Por outro lado, essa interferência teve seus limites e contradições, possibilitando abrir espaços para gerar um movimento de oposição. É nesse jogo de forças e no contexto político-social e econômico que caracteriza os vários momentos da educação brasileira, que a escola em Rio do Oeste foi se transformando de paroquial à pública.

A escola, como elemento cultural dos imigrantes e meio de evangelização da Igreja Católica, foi se construindo ao mesmo tempo em que o processo de colonização se consolidava. No dizer de ARNS (1987:131), confirmado em muitos depoimentos, a educação não foi relegada a um segundo plano. Considerada fundamental no processo de enraizamento na nova terra, ela foi um dos setores que mereceu atenção desde que o primeiro grupo se estabeleceu, de modo que *"(...) enquanto a pequena vila despontava, assentando os alicerces, também surgia a grande preocupação dos pioneiros a respeito da educação"*, de tal sorte que buscaram soluções independentemente do Estado. As Crônicas de SCHAETE (apud ARNS, 1987:55), sugerem que, em Rio do Oeste, surgiu um **novo Rodeio**. Dizer isto significa que foram "transportadas" as mesmas características da cultura italiana - ainda que os colonizadores, descendentes de imigrantes, vindos em sua maioria de Trento, Itália, já tenham re-criado elementos dessa cultura. O impacto com a nova realidade, obriga-os a buscar formas de sobrevivência diversas das vividas no país de origem e com isso, também, a reelaborar sua cultura.

Esta, segundo VIEIRA (1989:8),

sintetiza certo conjunto de valores, de símbolos e de técnicas, relativo a um grupo social. Ela se compõe, portanto, da própria maneira de sentir, de agir e de pensar deste grupo, significando assim sua maneira de viver.

A escola, em Rio do Oeste, refletiu as possibilidades que esses imigrantes, sem grandes condições materiais e desprovidos de qualquer assistência por parte do Estado, conseguiram criar. Representava um dos aspectos do sonho de uma terra onde a dignidade da vida poderia ser preservada e os valores humanos vividos intensamente. Daí que a luta por aquilo que lhe possibilitasse maior compreensão em seu processo de enraizamento na nova terra não lhe era

alheio. É também importante ressaltar que, para os imigrantes, "*oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação desempenhava um importante papel para a ascensão social, criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução*" (PAIVA, 1987:65).

Pode-se entender, portanto, porquê a educação foi uma das preocupações centrais, desde a chegada dos primeiros colonizadores em Rio do Oeste. Inicialmente (1914-1915), a escola permaneceu como idéia e concretizada em 1916²⁵. Foi possível confirmar esta preocupação, através de muitas conversas com pessoas que há mais tempo vivem em Rio do Oeste, unânimes em afirmar que a religião e a educação foram elementos culturais fundamentais para a constituição da comunidade. E foi em torno da idéia de comunidade que viveram suas expressões de fé e organizaram suas escolas. Tal como VIEIRA (1989:8) afirma "*a educação, enquanto instituição destinada a produzir e a reproduzir determinado saber particular e universal, põe-se como um dos elementos fundamentais da cultura, sendo também responsável pela sua conservação e transformação*".

Como imperativo desses elementos culturais, em cada área demarcada para um determinado grupo de colonizadores, foram reservados lotes de terras para a construção da igreja e da escola.

Assim, em cada núcleo, os colonizadores, sob a orientação da Igreja Católica, criaram sua escola - a escola paroquial - inspirados nas escolas paroquiais de Rodeio²⁶, de onde provinham. Trouxeram para a escola em Rio do Oeste não apenas os pressupostos teórico-metodológicos

25 Há controvérsias quanto à data de criação da primeira escola. Para ARNS (1987:231), a primeira escola é de 1917. Para VALANDRO (1991:86), a primeira escola é de 1916. Nesta dissertação considero esta última data em razão de que VALANDRO estuda diretamente a atuação da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas - entidade que se originou do grupo das "*maestras*". Estas, no início do século, assumiram escolas paroquiais em muitos locais, inclusive Rio do Oeste.

26 Em Rodeio, SC, no final do séc. XIX e início do XX, por força do incipiente sistema educacional brasileiro, as únicas escolas nas regiões de colonização eram as que os próprios imigrantes criaram e que mantinham com recursos próprios e com a ajuda do Consulado Italiano. Portanto, eram escolas criadas à margem do sistema educacional brasileiro, denominadas, genericamente, de "escolas estrangeiras". Em Rodeio, SC, funcionavam, dentro dessa categoria, as escolas paroquiais e, a partir de 1906, as escolas da Sociedade Dante Alighieri em Acurra e Rio dos Cedros, locais onde a Ordem Franciscana Menor mantinha seus serviços junto aos imigrantes. Essas escolas tinham orientações distintas e refletiam as facções políticas existentes na Itália. As paroquiais seguiam as orientações da Igreja Católica, a qual, na Itália, sofria o impacto do liberalismo e do socialismo; por outro lado, as escolas Dante Alighieri pretendiam um ensino laico, sem interferência da Igreja. Estas foram construídas com a ajuda do Governo Italiano, que também subvencionava os professores e fornecia o material escolar (AZZI, 1988:125). Vários autores tratam essa questão, dentre os quais : AZZI (1988), HEERDT (1992), VALANDRO (1990), DALLABRIDA (1993).

daquelas escolas, como também buscaram as primeiras professoras, conhecidas como as "*maestras*"²⁷. Estas são jovens que, por solicitação da Igreja Católica, se dispuseram a atuar nas escolas paroquiais da região de Rodeio, criadas no momento em que esta necessitava de uma redefinição para manter sua hegemonia, ao mesmo tempo que a educação era uma das necessidades requeridas pelo povo. Os conflitos entre Igreja e Estado, entre escolas paroquiais e escolas Dante Alighieri (Ascurra, Rio dos Cedros) entre outros, inspiraram Frei Polycarpo Schuhen, em 1913, e mais definitivamente em 1915, a fazer o convite às jovens, Filhas de Maria e também pertencentes à Terceira Ordem Franciscana, para atuarem nas escolas paroquiais. A fé alimentava essa iniciativa. As primeiras jovens a assumir esse serviço foram: Amabile Avosani, Maria Avosani e Liduina Venturi. À medida que a necessidade de mais professoras se fazia sentir, outras jovens foram se integrando ao grupo e ao projeto educacional proposto pela Igreja Católica. Em 1916, as "*maestras*" já se faziam presentes em sete comunidades de colonização italiana, dentre estas, Rio do Oeste. Posteriormente, esse grupo se constituiu em Companhia das Catequistas, dando origem à atual Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

O termo "*maestra*" corresponde a professor paroquial²⁸, denominação dada em outros locais, tanto de colonização italiana quanto alemã. Segundo KREUTZ (1991, contra-capá), o professor paroquial foi "*um elemento de unificação, um agente de síntese e promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, no campo político, religioso e cultural*".

Para Rio do Oeste foi, portanto, transplantada a mesma escola freqüentada pela maioria dos imigrantes italianos em Rodeio - uma escola sob o controle da Igreja Católica²⁹. É importante

27 Ede VALANDRO, em **Um chamado se fez caminho**, 1986, p. 43, diz que "*as 'maestras', duas a duas, realmente sem ouro nem prata, sem dinheiro, levando no baú ou na sacola o estritamente necessário, sem calçado, pois o povo andava descalço, confiantes no sustento que a mãe-terra trabalhada ou o povo lhes dava, colocavam-se humildemente no meio das populações. Este dava-lhes o título de mestras, às vezes expresso de forma mais carinhosa como 'as nossas' ou 'as nossas mestras'. Estabeleciam-se junto ao povo sem pretensão alguma. Que pretensões poderiam ter? Eram pobres e quase iletradas. Filhas de colonos, vindas de famílias simples como aquelas a cujo serviço se dispunham*".

28 Ver Lúcio KREUTZ. **O professor paroquial: Magistério e imigração alemã**. Nesta obra, KREUTZ traça o perfil do professor paroquial nas comunidades de colonização alemã no Rio Grande do Sul. Pode-se afirmar que há uma identificação - salvo alguns aspectos que são mais vinculados à cultura italiana - entre o professor da escola paroquial alemã no Rio Grande do Sul e as professoras (*maestras*) das escolas paroquiais, criadas pelos imigrantes italianos na região de Rodeio, sob a orientação da Igreja Católica. Estas escolas paroquiais, criadas na região de Rodeio, estavam sob a responsabilidade de padres de origem alemã, o que, certamente, contribuiu para essa identificação..

29 No território que atualmente se constitui no município de Rio do Oeste, foram criadas oito escolas paroquiais e para todas essas escolas foram chamadas as "*maestras*" para atuarem como professoras.

ressaltar, ainda, que a Paróquia de Rodeio, desde o final do século, estava sob a orientação de padres de origem alemã, da Ordem Franciscana Menor e que, segundo AZZI (1988:122), estes não tinham muita preocupação em

despertar nos colonos os sentimentos de amor à pátria distante, fortalecendo neles a italianidade (...) para os quais isso significava apenas um ardil visando afastar os colonos dos princípios religiosos e imbuí-los das idéias liberais e socialistas³⁰.

Dessa posição decorre todo um código moral e religioso que repercute na maneira de ser e de pensar do povo e no encaminhamento do processo educativo escolar.

A revisão bibliográfica realizada a respeito das escolas paroquiais criadas na região de Rodeio mostra que essas escolas se identificavam com as escolas paroquiais de colonização alemã. Seu ideário tem traços comuns.

Algumas das características são marcantes e persistem ao longo da história da escola de Rio do Oeste, inclusive após 1936, quando se tornou pública, entendendo por pública a escola mantida pelo Estado. Dentre outras, destaco: a escola como prolongamento da Igreja Católica enquanto meio de evangelização e de formação para a fé; busca responder às expectativas de manter as tradições italianas e de ascensão social pela educação; a escola como algo que pertence à comunidade e que se traduz na expressão "nossa escola".

As "*maestras*" que atuavam nas escolas paroquiais, segundo dados que puderam ser confirmados no decorrer da pesquisa, exerciam funções religiosas e educativas, visitavam as famílias, atendiam os doentes, organizavam as ações comunitárias em articulação com a paróquia, que, por sua vez, lhe atribuía funções eclesiais, como a orientação do culto religioso e a formação das crianças e jovens. Essas educadoras, profundamente identificadas com o povo, mantinham-se ligadas efetiva e afetivamente à comunidade e às famílias, características que não morreram com o tempo e as novas circunstâncias. Sob outras formas, como, por exemplo, na co-responsabilidade,

30 Esta questão trouxe sérias discussões nas comunidades onde estes atendiam. Em decorrência disso, em 1922, a comunidade de Rio do Oeste, passou a ser atendida pelos padres salesianos e, em 1942, pelos padres do Instituto Missionário da Consolata, congregações fundadas na Itália e que se estabeleceram no Brasil com o intuito de atender a formação religiosa dos imigrantes italianos, além de abrir novos campos de evangelização. Com a vinda dos padres do Instituto Missionário da Consolata, a escola em Rio do Oeste (centro) - objeto desta dissertação - passou novamente a ser controlada diretamente pela Igreja, ainda que, desde 1936, esta escola paroquial tenha sido nacionalizada.

no compromisso em diversas atividades da comunidade, elas persistem, ainda hoje, nos educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli.

A preparação para exercer o magistério era mínima, ainda que a Igreja Católica tenha se preocupado com esse aspecto. As educadoras (*maestras*) que atuaram em Rio do Oeste, eram autodidatas. Somente a partir de 1930, com a questão da nacionalização das escolas estrangeiras, é que a formação para o magistério começou a se colocar como exigência por parte do Estado.

Segundo depoimentos, a escola paroquial foi a forma possível encontrada pelos colonizadores para educar seus filhos naquele momento. Educar, neste caso, significava ensinar a ler, escrever e contar, orientar para os princípios cristãos e formar para o espírito comunitário³¹. A escola era mantida pelas famílias, independente de terem ou não filhos freqüentando-a. A ajuda principal às "*maestras*" era dada em alimentos. Em conversa informal, o senhor Luís Moratelli dizia: "*As "maestras" nada tinham. Moravam inicialmente numa família (...). Posteriormente foi construída uma pequena casa ao lado da capela que também era escola (...)*".

Os senhores Luís Moratelli, Eugênio Nardelli e Natal Scottini (ex-alunos das "*maestras*")³², afirmam que ,

de 1916 a 1920 (...), a escola era escola e igreja ao mesmo tempo. (...) As aulas eram dadas todos juntos, não tinha classe, quando sabiam ler e escrever saíam da escola e era tudo em italiano. Escreviam em lousas.

Refletindo o contexto social do país do início deste século (FREITAG, 1979:45), a escola ainda não necessitava preocupar-se com a formação de mão-de-obra. A reprodução da estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. Restavam-lhe, porém, duas funções: "*a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante*", funções estas que se situam num campo de forças e que, segundo GRAMSCI, a

31 Há autores que, ao estudar as escolas paroquiais da Região do Médio Vale do Itajaí Açu, apresentam outros dados, que em Rio do Oeste, não parecem estar tão presentes no início da colonização; aparecem com maior clareza a partir de 1942 e 1949, quando os Padres Missionários da Consolata e as Irmãs Missionárias da Consolata, respectivamente, assumiram a paróquia e a educação. Além da escola pública passar, em 1949, a ser dirigida pelas Irmãs Missionárias da Consolata, também são criadas três escolas particulares por essas entidades religiosas. HEERDT (1992:v - resumo), em sua dissertação de mestrado, defende a tese de que a escola paroquial é um meio que a Igreja Católica Apostólica Romana utilizou para "*combater o ensino leigo e educar o povo nos ensinamentos da fé*", visando a romanização da Igreja no Brasil, dado também, de certa forma compartilhado por AZZI (1988). DALLABRIDA (1993), também em sua dissertação de mestrado, defende que a escola paroquial, criada pelo clero franciscano, na Região do Médio Vale do Itajaí Açu, tem como objetivo principal garantir uma formação católica romanizada.

32 Entrevista realizada pela professora Maria Salvalágio Pisetta, em 1993.

escola tanto pode conservá-las como pode transformá-las. FREIRE também defende a possibilidade de pensar a educação como uma pedagogia do oprimido que pode assumir força política, ao lado da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas. Para isto, "*os oprimidos (...) precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais*" (1992:52).

Em Rio do Oeste, conforme depoimento do Senhor Leandro Bertoli³³, também confirmado por outras pessoas em conversas informais, a escola tem sido, desde o início da colonização, um assunto de interesse coletivo. Reconhecem, ainda, que a Igreja Católica exerceu papel decisivo no processo de colonização e na implementação da fé católica e da educação. Um dos dados evidenciado nas conversas é o de que, à medida que os filhos dos colonizadores atingiam a idade escolar, crescia neles a preocupação com a busca de uma alternativa para a sua educação. A maioria dos colonizadores eram alfabetizados, tanto os homens quanto as mulheres. Essa condição foi fundamental para que a educação tenha sido colocada como uma das preocupações desde os primeiros anos de colonização. Ler, escrever e contar significava poder situar-se no contexto da sociedade da época. Afirmo o Senhor Leandro Bertoli:

A escola era um assunto que interessava a todos no início da colonização e era discutido, como tantos outros que se apresentavam nesse primeiro momento marcado por muitas dificuldades. Tudo era precário, tudo estava por construir. As famílias eram novas; algumas com filhos em idade escolar e que, portanto, precisavam pensar na educação deles.

Segundo alguns autores como HEERDT e DALLABRIDA, a escola paroquial teria tido unicamente a função de romanizar a Igreja Católica no Brasil. Entretanto, depoimentos demonstraram que a formação para a fé católica, através da catequese, não é a única função da escola paroquial. O Professor Luiz Paterno³⁴ chama a atenção para o fato de que, no início do século, o Brasil não tinha uma política educacional que garantisse educação para todos, como até hoje isso não é garantido. Por outro lado, a escola era um dos elementos fundamentais da cultura dos colonizadores. A vivência na Europa, onde a educação já tinha conquistas significativas, se comparada ao quadro existente no Brasil, levava os imigrantes a buscarem soluções próprias

33 Entrevista com o Senhor Leandro Bertoli, realizada em 07.05.93.

34 Luiz Paterno é professor estadual aposentado. Exerceu a função de professor e o cargo de Diretor da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli nos anos de 1977 a 1984 e, em 1985 e 1986, foi Diretor do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, eleito pela comunidade escolar. Atualmente coordena o Círculo Trentino, além de exercer outras atividades na comunidade.

diante de um Estado que não tinha preocupação com a educação das classes populares. O mesmo professor afirma, ainda, que

a Igreja Católica, em Rio do Oeste, trabalhou no sentido de construir uma identidade cultural, a italiana, e o fez através de práticas religiosas e do ensino. Entretanto, também estava presente a preocupação de educar o povo para o trabalho, para viver solidariamente e para integrar-se à sociedade brasileira. Daí que, em todos os núcleos de colonização (locais em que se estabeleciam algumas famílias conforme a distribuição dos lotes de terras) construir a capela e a escola era uma das primeiras tarefas em nível de serviços comunitários. O Estado não tinha a educação como prioridade enquanto cultura e os imigrantes procuravam preservar sua cultura.

GERTZ (1987:69) tem o mesmo entendimento, ou seja, em vista do governo pouco realizar no campo da educação, os imigrantes alemães, da mesma forma, procuraram resolver o problema por meios próprios. Assim,

começaram a edificar escolas para seus filhos, com os poucos recursos de que dispunham. Às vezes algum dos imigrantes mostrava inclinação para o exercício da função de professor, às vezes aqueles que sabiam ler e escrever assumiam esta função em rodízio, sem abandonar sua profissão efetiva. Assim se desenvolveu um sistema amplamente difundido de escolas privadas (...).

Na escola, criada em 1916, as primeiras educadoras foram: Liduina Venturi e Filomena Girardi. Esta escola foi, inicialmente, denominada apenas de escola paroquial. Posteriormente, à medida que a educação foi assumindo novos contornos em vista da atuação da Igreja, da política educacional do Estado e das necessidades da comunidade, também foi recebendo outros nomes: São Francisco Xavier, Nossa Senhora Auxiliadora, Escolas Reunidas Maria Gonzaga, Grupo Escolar Maria Gonzaga, Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli e hoje, Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli³⁵.

³⁵ Os documentos históricos desta escola, desde sua origem como escola paroquial, foram destruídos com as enchentes de 1983 e 1984, que atingiram toda a região do Alto e Médio Vale do Itajaí. Não há possibilidade de recuperação da maioria dos dados a não ser pela "fala" das pessoas que viveram mais de perto o processo de constituição da escola pública, o que demanda um longo e cuidadoso trabalho, exigindo, inclusive o confronto das "falas" com os poucos documentos existentes na Secretaria da Educação do Estado. Considerando-se que esta dissertação não tem a finalidade de um estudo histórico aprofundado, serão considerados os dados fornecidos em entrevistas, em conversas informais, uma vez que se pretende apenas contextualizar a escola, na qual foi desenvolvido o projeto político-pedagógico estudado. O nome: Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, dado a partir da escola ter se constituído em Escola Básica, é homenagem a um jovem da comunidade, morto nos campos de Guerra, na Itália, em 12 de dezembro de 1944.

Esta escola permaneceu na categoria de paroquial até 1936, quando foi transformada em pública. O movimento pela nacionalização do ensino, iniciado em 1910 e retomado na década de 20, num primeiro momento, não atingiu as escolas paroquiais onde as "*maestras*", pertencentes à Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, atuavam. O fato de serem brasileiras permitiu-lhes que continuassem como professoras e que as escolas onde estas exerciam o magistério não fossem fechadas (VALANDRO, 1987:93). Além disso, segundo DAL MORO (1985:179-80), as escolas italianas católicas "não foram consideradas uma ameaça à unidade nacional (...), o entendimento que se estabelecera entre Igreja e Estado (...) facilitou a integração destas escolas com o sistema estadual de ensino".

A partir dos anos 30, o movimento pela nacionalização tomou novos rumos. Com a instalação do Estado Novo, em 1937, e a eclosão da II Guerra Mundial, em 1939, as escolas paroquiais católicas da Região do Médio e Alto Vale do Itajaí foram transformadas em públicas. Ainda segundo DAL MORO (1985:183), a questão da nacionalização, "no caso das escolas católicas foi solucionada de forma mais tranqüila (...), a Igreja tomou a frente da batalha, num gesto de total apoio às intenções do Estado". Isto ficou mais evidente nas escolas onde a imigração era italiana. Nas regiões de colonização alemã o conflito com o Estado se deu com mais radicalidade e muitas escolas foram fechadas.

A escola paroquial que deu origem ao Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli é uma escola que carrega em si um processo histórico rico enquanto expressão cultural, tecido ponto a ponto, no jogo de forças entre o povo e o poder constituído, representado ora pela Igreja, ora pelo Estado. Viveu constantes intervenções dessas instituições à medida que estas buscavam uma reacomodação na luta por manter-se hegemonicamente, tendo em vista que, com a Proclamação da República (1889), o Estado declarou-se oficialmente leigo e alicerçado em princípios liberais. Segundo CURY (1978:14),

o rompimento dessa simbiose não significou uma abalo muito profundo nas relações entre ambos os poderes. (...) a separação oficial permite que a Igreja Católica reestruture na área religiosa os quadros eclesiásticos, seja na sua formação, seja na sua ampliação e mesmo moralização. Os laços com a Santa Sé Romana começam a se tornar mais e mais fortes".

Entretanto, se no nível das relações entre Igreja e Estado se deu uma acomodação de intenções à medida que o Estado necessita do respaldo da Igreja para alicerçar seus ideais liberais, em nível de poder político parece não significar um momento tão tranqüilo. O próprio movimento

de nacionalização das escolas estrangeiras, desencadeado a partir da 1ª Guerra Mundial (1914) e intensificado na década de 30, está ligado à recomposição das oligarquias brasileiras para que o nacionalismo, segundo PAIVA (1987:95), "*serve como instrumento de luta dos que pretendem a recomposição do poder político*".

A Igreja atuou de forma intensa, dando apoio ao Estado, que, por sua vez, obrigou-se a concessões, como a introdução do ensino religioso nas escolas públicas (1931), subvenções a obras assistenciais e educacionais ligadas à Igreja Católica entre outras, o que contrariava os ideais liberais. O objetivo de luta comum passou a ser o combate às idéias comunistas e socialistas, deslocando com isso os pontos de disputa.

Assim, nas décadas de 20 e 30, quando o Brasil se consolidava na transição para a fase industrial, através do avanço das próprias relações capitalistas, e alterava substancialmente a ordem política, econômica e social, também a educação passou a fazer parte dos discursos e da ideologia nacional. A Escola Nova foi a portadora desse ideário³⁶

A sociedade brasileira vivia um momento tenso e sujeita a uma profunda reorganização, em que as classes populares urbanas, representadas principalmente no movimento operário, poderiam se constituir em novo ator político. Este, defendendo idéias socialistas e anarquistas, buscava na revolução "*o fim das classes, da exploração e da injustiça*" (CURY, 1978:172).

Nesse contexto, a nacionalização das escolas estrangeiras fez parte das múltiplas ações e mecanismos utilizados para a criação de uma consciência nacionalista, que respaldasse os interesses das classes dominantes, especialmente da burguesia urbano-industrial. Entretanto, foi com o Estado Novo (1937-1945) que a nacionalização das escolas estrangeiras se efetivou como ação do Estado e com o respaldo da Igreja Católica. Essa forma da Igreja se rearticular com as forças sociais dominantes não lhe retirou, num primeiro momento, o poder sobre as escolas que eram paroquiais e que foram transformadas em públicas. Além disso, possibilitou a expansão de escolas particulares.

Durante o trabalho de pesquisa, foi possível perceber que o fato do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli ter suas raízes na escola paroquial e, ainda que transformada em

36 Considerando que esta dissertação não tem o objetivo de discutir o processo histórico da educação brasileira, mas apenas situar nesse processo alguns pontos com os quais a escola estudada se confronta, ainda que a questão da Escola Nova seja um dos momentos mais significativos de inflexão da política educacional, deixo de tratá-la especificamente.

pública em 1936, contribuiu para que essa escola permanecesse estreitamente ligada à Igreja Católica. Também contribuiu para as contradições e limites dessa escola que, mesmo sendo pública, viveu continuamente num processo entremeado pela presença de outras escolas particulares católicas. Pode-se dizer que, desde sua transformação em pública (1936) até sua constituição como colégio (1985), esta escola, foi, de certa forma, uma extensão das escolas particulares. Seu sucesso no campo pedagógico foi sempre referido à escola particular, que também lhe imprimiu seus princípios. O processo de sua constituição como escola pública e a posterior agregação das atividades de três escolas particulares católicas, que encerraram seus trabalhos, caminhou passo a passo com as transformações econômicas, políticas e sociais que se deram em âmbito nacional, a conseqüente política da educação assumida pelo Estado e as diretrizes da Igreja Católica.

Destaco alguns dados do processo de nacionalização das escolas, principalmente a partir de 1930, uma vez que este atingiu diretamente a escola estudada e que repercutiu de forma controvertida, se se considerar que a partir da década de 40, a criação de escolas particulares católicas em Rio do Oeste, deixa a escola recém transformada em pública pelo processo de nacionalização, em segundo plano e sem o apoio do Estado.

Para PAIVA (1987:89), a nacionalização do ensino está estreitamente vinculada aos ideais liberais, que deram suporte à nova sociedade de classes e que, ao mesmo tempo, buscou a recomposição do poder político. Dessa forma, entedente que o processo de nacionalização

está ligado às transformações que se operam nos setores econômico, social e político da Nação: ao fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e ao proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à conseqüente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana.

A mesma autora (1987:95) afirma, ainda, que *"este nacionalismo educacional, que se manifesta na luta pela democratização do ensino, está ligado ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral"*, uma vez que a restrição do voto do analfabeto se constituía num fator que dificultava a burguesia chegar ao poder.

Ressalto que, com a Constituição de 1891 ratificou-se no Brasil o sistema dual de educação - o federal e o estadual - instalado com a instituição do sistema federativo de Governo o que, segundo ROMANELLI (1982: 42-5), gerou uma desorganização completa na construção do

sistema do ensino brasileiro. Desse fato surgiu uma outra dualidade - a educação da classe dominante e a educação do povo. A educação era apenas e ainda de forma precária, preocupação somente nos estados em que a industrialização começava a ter certa expressão, como é o caso do sul e centro-sul do país. Conforme XAVIER (1990:62),

a demanda educacional efetiva, que cresceu nas regiões urbanas, em especial no centro econômico-administrativo do país, foi atendida pela União que cuidou de ampliar a oferta de ensino de elite, o médio e o superior, para as classes médias em ascensão. Não se verificou, mesmo nesses centros, uma pressão social significativa em favor da formação técnico-científica, apesar do relativo crescimento do parque industrial local, cuja demanda de mão-de-obra era atendida basicamente por imigrantes.

Chama a atenção, também, para o fato de que a industrialização no Brasil, nesse período, ainda que fosse um processo

(...) lento e incipiente que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava (1990:62).

O crescimento do ensino elementar centrava-se, principalmente, nos estados do Centro-Sul e Sul, onde a agricultura e a indústria se estabeleceram com certa expressão nacional e internacional, ainda que de forma lenta. O sistema de instrução popular no sul do país, afirma PAIVA (1987:80),

crescia no início do século mais rapidamente que em outras regiões, mas também sem grandes saltos. Não havia pressão muito acentuada em favor da habilitação técnica, pois a indústria crescia também lentamente e, além disso o atendimento à demanda de mão-de-obra se fazia, principalmente, através da imigração. Entretanto, a própria imigração atuou no sentido de aumentar a pressão pela difusão do ensino a fim de garantir oportunidades educacionais para seus filhos.

Tanto os imigrantes que se estabeleceram como assalariados nas fazendas de café ou nas indústrias, como os que foram encaminhados aos núcleos de colonização nos Estados do Sul, representaram uma força de pressão no sentido da expansão das oportunidades de educação elementar. Diante das dificuldades encontradas com a ausência de uma política educacional, que

visasse a uma efetiva educação do povo, eles mesmos organizaram suas escolas, dando origem às chamadas escolas "estrangeiras".

Foi no contexto de uma realidade social, política e econômica em transformação que novas forças sociais foram emergindo. O crescimento do proletariado urbano e a ampliação de setores médios fizeram eclodir questões sociais que se manifestaram em movimentos grevistas dos operários urbanos e em organizações de esquerda de orientação marxista e socialista, aos quais a burguesia industrial tentou responder com ações que lhe garantissem a continuidade do processo de constituir-se como burguesia industrial. Dentre essas ações, destacou-se a formação das Ligas, através das quais a burguesia industrial conseguiu cooptar parcela de militares, *"alijados do poder com o fim do florianismo e tradicionalmente favoráveis à industrialização, na luta pela hegemonia política"* (PAIVA, 1989:96).

Além da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1915, que assumiu os ideais da burguesia industrial, a Liga Nacional contra o Analfabetismo, fundada no mesmo ano, também, se mobilizou no sentido de combater o estrangeirismo e exigiu da União o fechamento das escolas "estrangeiras" e o estabelecimento de escolas nacionais, com educação moral e cívica.

Dentro de um contexto em que o Brasil busca inserir-se no processo de industrialização e com sua participação na Primeira Guerra Mundial, o Governo da União começou a sofrer pressões de setores da sociedade, exigindo uma intervenção no ensino primário do sul do país. Assim, em 1917, Venceslau Braz determinou que as escolas estrangeiras dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, onde as aulas eram ministradas em língua estrangeira, fossem fechadas.

O alvo dessa determinação eram, especialmente, as escolas alemãs, mas não deixou de repercutir nas escolas italianas. Assim se expressaram, em entrevista com a professora Maria Salvalágio Pisetta, os senhores Luís Moratelli, Eugênio Nardelli e Natal Scottini, alunos da primeira escola em Rio do Oeste:

A partir de 1920 começou a ser proibido a lecionar em italiano, porém as crianças ainda falavam entre si em italiano. De 1930 em diante começou a ser mais exigente o uso da língua nacional na escola e também fora.

O processo de nacionalização das escolas estrangeiras em Santa Catarina deu-se a partir da decisão do Governo da União e foi desencadeado sob as orientações de Orestes Guimarães.

Porém, a nacionalização não se deu sem conflitos. Muitas escolas não foram nacionalizadas, mas fechadas.

O impacto sobre as escolas estrangeiras em geral deu-se de forma mais acirrada a partir do Estado Novo (1937) e da eclosão da 2ª Guerra Mundial (1939). Num primeiro momento, o próprio Governo da União relativizou a questão, dando um prosseguimento gradual através de medidas que fossem possibilitando às escolas se colocarem dentro da nova política educacional e, ao mesmo tempo, o Estado foi encampando essas escolas, a partir do Decreto Federal nº 13.014 de 4 de maio de 1918 (FIORI, 1991:197), com o qual a União começou a subvencionar escolas primárias que atendiam as regiões de colonização estrangeira e que eram denominadas zonas de nacionalização. Em 1938, o processo de nacionalização assumiu contornos repressivos como decorrência das relações político-econômicas entre Brasil e Alemanha e, para alguns autores, por causa dos "supostos" posicionamentos acerca dos sistemas nazista e fascista nas regiões de colonização estrangeira, principalmente alemã. Com o Decreto Federal nº 868, de 18 de novembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário, que teve, entre outras, a atribuição de *"organizar um plano de nacionalização do ensino primário, nos núcleos de população de origem estrangeira"* (FIORI, 1991:134). Outro dado levantado por GERTZ (1987) é o de que, em Santa Catarina, o processo de nacionalização teria sido mais violento que no Rio Grande do Sul. Além de apontar que as relações entre Brasil e Alemanha, até meados da década de 30, eram vistas como benéficas, mas que a partir de 1938 passaram a ser entendidas como perigosas para os interesses econômicos e políticos dos Estados Unidos e, portanto, também para o Brasil, destaca que, em Santa Catarina, essa situação já se anunciava mais crítica desde 1930, o que não ocorria no Rio Grande do Sul. GERTZ (1987:66) chama a atenção para este fato, afirmando que

as relações do governo catarinense com a população teuta não eram amistosas. (...) ocorreram consideráveis mudanças com a Revolução de 1930, pois o governo estadual apoiava Washington Luís. Com isto a oposição assume o poder após a Revolução. Esta oposição é liderada por Nereu Ramos, membro da influente família Ramos de Lages. Durante o Governo Provisório, até 1934, seu tio Aristiliano Ramos é governador. Imediatamente são tomadas as primeiras medidas contra a população teuta. Os professores das escolas privadas são obrigados a prestar, dentro de 5 semanas, um exame de língua portuguesa, e ameaçados de serem impedidos de lecionar, caso não aprovados. Também são realizadas mudanças fiscais com o aumento dos impostos sobre o capital, afetando os municípios mais industrializados do nordeste do estado, onde se concentra a população teuta.

Em 1933, dentro do processo de institucionalização do regime, também o governo catarinense é obrigado a submeter-se a eleições. O resultado obtido em Blumenau não agrada ao governo estadual. Este município na época era relativamente grande, abrangendo uma área de aproximadamente 7.000 quilômetros quadrados, e Aristiliano Ramos, como represália, o divide, em fevereiro de 1934, em diversos municípios menores; além de Blumenau surgem 4 municípios novos. Esta medida desencadeia uma forte reação na região, mas sem sucesso. O governo estadual manda ocupar Blumenau por uma seção da polícia militar, armada de metralhadoras. No Rio de Janeiro é espalhado o boato de que a convulsão de Blumenau estaria relacionada ao "movimento hitlerista".

Em fins de 1934 o embaixador alemão realiza uma viagem pelos estados do sul. Também sentiu como as relações do governo de Santa Catarina estavam abaladas. (...), Aristiliano Ramos em Santa Catarina negou-se a recebê-lo, (...).

Em 1935 entra em vigor uma nova constituição estadual e Aristiliano Ramos é substituído por Nereu Ramos. Apesar de este oficialmente não assumir uma posição tão radical quanto seu antecessor diante dos 'quistos étnicos' alemães, não se pode, porém, de maneira alguma falar de uma mudança fundamental.

Esta situação tornou-se mais grave com a eclosão da 2ª Guerra Mundial. Entretanto, as disputas das oligarquias catarinenses, Ramos e Konder, se mesclaram com as questões nacionais e internacionais e repercutiram não só nas escolas alemães, mas também nas italianas.

Pode-se afirmar também que a nacionalização deu-se à mão dupla: a criação de escolas públicas nas regiões de imigração estrangeira, retirando o espaço da escola particular e, ao mesmo tempo, a criação de uma regulamentação para essas escolas e um forte controle ao encargo do Governo Estadual. As subvenções também ficaram condicionadas ao cumprimento total das obrigações estabelecidas pelo Regulamento da Instrução Pública de 1914 e de outras determinações posteriores³⁷.

Olhando mais especificamente para Santa Catarina, FIORI (1991:109) diz que

O plano de nacionalização do ensino, iniciado em 1911, valorizava muito a colaboração da comunidade tanto que, objetivando tornar a escola bem aceita pelo meio social, não recusava o trabalho profissional de professores de nacionalidade estrangeira.

A política de nacionalização, em Santa Catarina, foi implementada, portanto, inicialmente de forma a não criar conflitos com os imigrantes. Dentro de um contexto em que as famílias

37 Fonte: FIORI, 1991.

oligárquicas catarinenses se dividem no poder e que, de 1914 a 1930, a família Ramos esteve afastada do governo em Santa Catarina, pode-se compreender porque o processo de nacionalização, nesse período, além da aceitação de professores de nacionalidade estrangeira, era permitido o uso de hinos, canções e expressões tradicionais estrangeiras. Também era permitida a utilização da língua estrangeira pelo professor para comunicar-se com o aluno que ingressava na escola sem conhecer a língua portuguesa.

Porém, com o retorno da família Ramos ao Governo do Estado, em 1930, uma nova política de nacionalização foi implementada já a partir deste ano, o que em nível nacional será desencadeada somente a partir de 1938. Esta política modificou profundamente a concepção anterior, assumindo uma conotação coercitiva. Deve-se ressaltar que é a mesma família oligárquica, que, estando no poder de 1910 a 1914, em 1911 iniciou o processo de nacionalização das escolas, chamando Orestes Guimarães para conduzir esse processo.

Para FIORI (1991:134-5), não há diferenças no encaminhamento da política de nacionalização entre o Estado de Santa Catarina e os demais estados. Parece considerar que as medidas coercitivas foram tomadas de forma homogênea. É o que o texto abaixo expressa.

Nessa época - ano de 1938 - os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul elaboraram as primeiras leis nacionalizadoras, concebidas dentro de um mesmo plano e com idêntica concepção da problemática. Nesses três Estados, o ensino primário passou a ser ministrado exclusivamente em português; foram proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não o nacional; os estabelecimentos de ensino não podiam receber subvenções de governos ou de instituições estrangeiras; as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus diretores e professores fossem de nacionalidade brasileira. E passou a haver severas penas, para os infratores de quaisquer dessas determinações.

Entretanto, parece que a interpretação de GERTZ tem procedência se considerar que, durante o Governo Provisório (1931-1934), Aristiliano Ramos assumiu o Governo em Santa Catarina e, em 1935, foi substituído por Nereu Ramos. A nacionalização das escolas de Santa Catarina, além das questões nacionais pode representar uma das formas da família Ramos (representante do planalto catarinense) interferir na força política da família Konder (representante das regiões mais industrializadas de Santa Catarina). A família Ramos, ao reassumir o poder, afastada desde 1914, necessitava agora mostrar sua força e uma das formas encontradas, aproveitando do momento conflituoso vivido no Brasil com a Revolução de 1930 e

com a instalação do Estado Novo em 1937, foi o de interferir mais diretamente nas escolas e outras organizações privadas das regiões de colonização alemã. Entretanto, não deixou de interferir também nas escolas de regiões de colonização italiana. O processo de nacionalização das escolas tornou-se ainda mais contundente com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

A nacionalização das escolas estrangeiras não foi um fato isolado. Envolveu um complexo de situações que vai desde a recomposição da sociedade brasileira em vista de um ideário liberal e a decorrente recomposição do poder político, passando pelas relações com regimes fascista e nazista - para alguns autores expressas no integralismo -, à retomada do poder por famílias oligárquicas, como é o caso de Santa Catarina.

Constitui-se num fato ainda não suficientemente explorado, mas que está vivo nas pessoas que o viveram, conforme expressa Domingas Berlanda³⁸, aluna dessa época:

(...) Ano de 1929: Neste ano houve eleição (...) eu tinha 11 para 12 anos. Nas eleições Júlio Carlos Prestes venceu, quando estava para assumir, no início de 1930, no Rio Grande do Sul já tinha começado o movimento contra a posse de Carlos Prestes porque diziam que ele era comunista (...). O Movimento Integralista foi forte até 1937 ou 1938. (...) eu estudava na escola de Taió. Parece que esta escola era subvencionada pelo Consulado Alemão e era ministrado também o alemão. As tropas dos Voluntários passaram em Santa Catarina e chegaram também em Taió. Na escola o professor treinava os alunos para se defenderem caso houvesse tiroteio (...). Os "grandes" de Taió se metiam no mato para não serem levados para combater (...). Em 1940, quando começou a guerra, começaram em todo o país os Congressos de Brasilidade. Vieram fazer várias vezes também em Ascurra, na praça da escola como no Colégio Salesiano. Vinham os 'grandes' homens públicos de Florianópolis fazer palestras, convocavam todo o povo, jovens, velhos e crianças. Era como os comícios políticos de hoje, com caravana e tudo.

Em Rio do Oeste, o processo de nacionalização das escolas constituiu-se na passagem das escolas paroquiais - na época em número de oito - para públicas e na política de implementação do processo de criação de outras escolas públicas municipais e estaduais. Os dados conseguidos não caracterizam conflitos entre o povo e a entidade a que as educadoras pertenciam³⁹. Parece que a posição indicada por GERTZ (1987), quanto à nacionalização das escolas em Santa

38 Documento escrito, em 1992, com a finalidade de contribuir para esta dissertação. Domingas BERLANDA foi posteriormente professora em escolas paroquiais e estaduais.

39 Na área territorial correspondente na época à localidade de Rio do Oeste, funcionavam oito escolas paroquiais; todas sob a orientação das "maestras", isto é, de Irmãs Catequistas Franciscanas.

Catarina, faz sentido em Rio do Oeste. Ramos e Bértoli são famílias politicamente ligadas há longo tempo (1905) e isso pode ter possibilitado a nacionalização já em 1936, sem grandes problemas. O povo e, neste incluiu as educadoras, na condição de subalterno, de oprimido, parece ter "assistido" passivamente a essa rearticulação política.

Em relação à Igreja, certamente, a garantia que esta obteve do Estado de manter o ensino religioso na escola pública amenizou os conflitos. Entretanto, VALANDRO (1990:164), chama a atenção para o fato de que as professoras das escolas paroquiais, que pertenciam ao quadro da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, não se opuseram a transformar as escolas paroquiais em públicas mediante "arranjos" para não criar situações embaraçosas com a Igreja que ainda mantinha o controle dessas escolas. Parece ter havido um acordo um tanto explícito entre o Estado de Santa Catarina e a Igreja, quando a mesma autora (1990:164), ao referir-se à passagem das escolas particulares para públicas, afirma também que:

A passagem das escolas particulares para públicas foi feita em etapas. Algumas escolas passaram diretamente. Outras, continuando particulares, tiveram os professores pagos pelo poder público estadual ou municipal, tornando-se 'escolas subvencionadas'.

Várias educadoras, que atuaram nas escolas paroquiais nessa época, foram unânimes em afirmar que, embora a Igreja já não tivesse mais o controle direto sobre essas escolas, mesmo assim o exercia. Era um controle, um poder mais difuso, mas igualmente forte. Permeava toda a vida do povo e o espaço escolar continuava garantindo a catequese e, através desta, também a formação para a obediência.

A nacionalização das escolas representa também a tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar mudanças estruturais. Tornava-se, portanto, importante que o Estado passasse a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, retirando-o do controle direto da Igreja. Dentro desse entendimento é que, desde o início do Estado Novo (1937-1945), foram tomadas medidas concretas para a educação do povo. De acordo com PAIVA (1987:138-9),

em 1938 era criada uma Comissão Nacional do Ensino Primário para estudar e propor as bases da política a seguir em matéria de ensino primário e também estabelecer um plano de combate ao analfabetismo. Nesse mesmo ano o governo central (que desde 1931 havia suspenso o auxílio aos Estados com grandes contingentes de imigrantes, estabelecidos desde a 1ª Guerra, com a finalidade de

nacionalizar o ensino elementar) volta a colaborar financeiramente com os Estados onde se fazia necessário um 'esforço nacionalizador', na fundação e manutenção de escolas elementares. Com tais recursos foram fechadas 744 escolas particulares 'desnacionalizantes' e abertas 885 escolas públicas subvencionadas pela União nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo. Ainda em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (...), com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional. O interesse do Governo manifestara-se também na Conferência Nacional dos Interventores, onde foi discutido o problema do ensino solicitando ao governo central aos Estados a aplicação de maior porcentagem de recursos na educação elementar.

Em 1936, a escola paroquial que deu origem ao Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli foi nacionalizada dentro do entendimento da política educacional do governo Nereu Ramos (1935-1937 como governador eleito e 1937-1945 com Interventor do Estado), que reflete a política nacional e põe a descoberto a luta pelo poder das famílias oligárquicas catarinenses. O Diário Catarinense de 25 de novembro de 1993, em reportagem especial sobre os Governadores de Santa Catarina, diz que o que marcou este governo foi o combate ao nazismo e que a medida política que mais notabilizou sua administração foi a nacionalização do ensino. Segundo o mesmo Jornal, sua

atitude provocou profundos conflitos com as populações de origens estrangeiras, principalmente alemães e italianas, simpatizantes, na época, do nazismo, integralismo e fascismo (grifos meus). As manifestações pró-Eixo, principalmente durante a II Guerra Mundial, foram proibidas, seus simpatizantes presos, bem como foram fechados seus clubes e sociedades de todos os gêneros e, principalmente, as escolas que ensinavam língua estrangeira. (...) e proibiu a adoção de nomes estrangeiros por núcleos populacionais e escolas.

Para o contexto social, político e econômico de Rio do Oeste desse momento, a nacionalização da escola paroquial apareceu como um "benefício" à população. Afinal, as família Bertoli e Ramos mantém estreito relacionamento político desde o início da colonização desta região. Também não se pode estranhar que um dos membros desta última família, em entrevista realizada em 1993, afirme que não era possível falar da educação em Santa Catarina, sem falar do governo Nereu Ramos, a quem considera o grande propulsor da educação catarinense.

Na escola, mesmo após nacionalizada, continuam atuando as mesmas educadoras, associadas da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, entidade agora reconhecida como Instituto Religioso (1934). Na verdade, para essas educadoras pouco mudou. Mulheres que

viviam nas mesmas condições do povo, sem possibilidades de um aperfeiçoamento profissional qualificado e de intercâmbio com outros educadores, seguir as orientações da Igreja ou as do Estado não representava mudanças substanciais em termos de organização escolar, salvo a questão da gratuidade do ensino. E esta, pouco significou para essas educadoras, pois não tinham nenhuma atuação administrativa sobre as escolas paroquiais e nem recebiam salários fixos. A ajuda dada pelo povo às "*maestras*", desde o início, era muito mais no sentido de provê-las de condições de moradia e alimentação, e ainda de forma muito precária em razão das próprias condições vividas pela população. O salário que passaram a receber do Estado não modificou esse quadro.

Um dado deve ser destacado no processo de transformação de escola paroquial para pública - a exigência de habilitação profissional. Esta se colocou como um grande desafio para essas educadoras que, em sua maioria, tinham apenas o 3º ano primário, que a cada dia estudavam o que no dia seguinte iriam ensinar aos seus alunos, que se reuniam, em Rodeio, durante as férias, para que uma fosse "*maestra*" da outra. Como autodidatas e sem recursos mínimos de profissionalização, lutavam para que as comunidades não ficassem sem escola.

No conjunto das modificações da política educacional do Estado, a determinação de exames específicos para os professores das escolas particulares, que pretendessem continuar no magistério, também atingiu as educadoras ligadas à Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Estas submeteram-se a esses exames sem grandes questionamentos e, afirma VALANDRO (1991:163) que todas as que prestaram os exames foram aprovadas. Não houve uma reflexão da questão política, mesmo no âmbito do instituto e nem a busca de compreensão do que significavam as mudanças no campo educacional no conjunto da sociedade brasileira. Parece confirmar as palavras de PAIVA (1989:103) de

que não lhes interessa se a educação é também uma área na qual se travam - ou se podem travar - lutas pela hegemonia política, se através dela aumenta o número de eleitores na cidade ou no campo e a quem tais votos beneficiarão.

As Irmãs Catequistas Franciscanas responderam pelo processo pedagógico desta escola até 1946, quando foram se transferiram para outras escolas. Retiraram-se, segundo depoimentos, "*para dar espaço às Irmãs Missionárias da Consolata que vinham fundar um colégio*

*vocacional*⁴⁰. Diante de todos os questionamentos que se possa levantar hoje sobre a presença dessas educadoras nas escolas paroquiais e posteriormente nas escolas nacionalizadas e em outras escolas públicas, o que no decorrer da pesquisa ficou evidente é que, no contexto da época, elas responderam, num primeiro momento, à premente necessidade de educação do povo em regiões de colonização italiana e, posteriormente, também em outras comunidades rurais de Santa Catarina e em outros estados.

Em Rio do Oeste, parece que sua presença foi importante até o momento em que, para as classes dominantes, a educação não se colocava como essencial na reprodução das relações capitalistas. A partir da recomposição das classes hegemônicas e com a ascensão da burguesia industrial, também a educação passou a ser compreendida mais claramente como um campo de formação política e de reprodução da ideologia. A escola necessitava, então, ser reconstruída sob o ideário liberal e, para isso, nada melhor que a educação seja assumida por entidades privadas e, de alguma forma, ligadas à Igreja institucional.

Para a escola estudada, 1946 representou mais um momento de inflexão. Com a saída das educadoras pertencentes à Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, esta escola foi, provisoriamente, assumida pelos professores Eduardo Depiné e Umbelina Prudência Depiné. Permaneceram até 1949, período este suficiente para que a Igreja e as forças políticas locais se rearticulassem e conseguissem, a partir desse momento, com a vinda de mais uma congregação religiosa, provinda da Itália, imprimir uma nova maneira de viver a fé e uma educação elitista, conforme vários depoimentos⁴¹. A Igreja reassumiu uma postura de controle de todos os espaços do povo, especialmente o educacional e o religioso.

Ainda em 1949, a escola passou à categoria de Escolas Reunidas, com a denominação: Escolas Reunidas "Professora Maria Gonzaga", ficando a direção sob a responsabilidade das Irmãs Missionárias da Consolata até 1971. Com essa mudança é oferecido o primário completo, isto é, de 1a. a 4a. série, conforme denominação da época.

40 O colégio vocacional destinava-se a acolher as jovens que pretendessem seguir a vida religiosa na Congregação das Irmãs Missionárias da Consolata (Depoimento do Sr. Archimedes Pisetta).

41 Desde 1922 a região de Rio do Oeste era atendida por padres de congregações italianas: de 1922 a 1939, pela Congregação dos Padres Salesianos e a partir de 1939, pelos Padres Missionários da Consolata. Em, 1949 também se estabeleceram as Irmãs Missionárias da Consolata, que, não apenas criar uma escola particular própria, mas também assumem, de 1949 a 1971, a escola pública, dando-lhe uma orientação própria, ainda que mantida pelo Estado.

É importante ressaltar que, mal a escola paroquial se transformou em pública, inicia um novo processo de privatização da educação em Rio do Oeste. O Instituto dos Padres Missionários da Consolata criou, em 1940, o Ginásio São Francisco Xavier, destinado à formação de jovens que pretendessem ingressar no Instituto e, em 1963, o Ginásio Allamano. Este encampou as atividades pedagógicas do Ginásio São Francisco Xavier e passou a atender também os jovens da comunidade.

O Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata, além de atender a escola pública, criou, em 1960, o Ginásio Pio XII, destinado às jovens da comunidade e também às que pretendessem seguir a Vida Religiosa no Instituto. Em 1964, foi criado, pela mesma entidade, o Colégio Pio XII.

Em 1972, deu-se a junção, não sem conflitos, do Ginásio Allamano com a escola pública, dando origem à Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli. A luta pela extensão da escolaridade gratuita de 1ª a 8ª série do 1º Grau deu-se com base na nova Lei de Diretrizes e Bases (5692/71) e da legislação do Estado de Santa Catarina, que, desde 1969, determinava 8 anos de escolaridade obrigatórios e gratuitos, dentro de um sistema de Avanços Progressivos, na prática, um sistema de promoção automática. Nessa reacomodação das escolas, a direção da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli foi assumida por um educador leigo⁴². Entretanto, não deixou de ser permeada pela escola particular. Em 1974, um acordo entre o Estado e o Colégio Pio XII garantiu a este o sistema de intercomplementariedade, dando-lhe o direito de manter, através de compra de vagas pelo Estado, duas séries no nível de 5ª a 8ª série. Neste acordo, a Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli, além da 1ª a 4ª série, responsabilizou-se pela 7ª e 8ª. O Colégio Pio XII, assumiu a 5ª e 6ª séries e o 2º Grau, com dois cursos profissionalizantes. Em ambas as escolas, o processo educativo sofreu uma descontinuidade, mas permite que a escola particular esteja presente na pública, conseguindo imprimir a estes princípios morais e religiosos de forma a confundir as características de uma e de outra. As escolas particulares, nesse momento e nesta comunidade, tinham força política e ideológica.

Lembro que essa retomada da educação pela Igreja, a partir de 1940, e mais especificamente a partir de 1949, fez parte de entendimentos estabelecidos entre Igreja e Estado Italiano, em vista do atendimento às regiões de colonização italiana. Dentro dessa mesma política,

42 Pouco tem significado essa mudança em termos de orientação pedagógica. O novo diretor era ex-membro da Congregação dos Padres Missionários da Consolata e havia atuado no Ginásio Allamano até aquela data.

também, em 1922, havia sido criada a paróquia em Rio do Oeste, ficando sob a responsabilidade dos Padres Salesianos, Congregação que se estabeleceu no Brasil com o fim específico de atendimento aos imigrantes. Esta congregação atendeu a paróquia de Rio do Oeste até 1938. Desde 23 de janeiro de 1939, a paróquia está sob a responsabilidade do Instituto Missionário da Consolata, também congregação italiana⁴³. Entretanto, essa rearticulação tornou-se possível pelas próprias condições sociais, políticas e econômicas vividas no Brasil. O período de 1937 ao final da década de 70 comportou uma série de transformações buscando consolidar a ordem burguesa, requerendo para isso uma acentuada intervenção do Estado na economia. O campo social é duramente atingido e as classes populares silenciadas pela repressão. Estado e Igreja pactuam em nome do anticomunismo contra os grupos "subversivos".

A questão educacional, principalmente a partir de 64, é valorizada no nível do discurso, mas relegada em termos efetivos. GERMANO (1993:104), ao analisar a atuação do Estado nesse período, afirma que este cumpriu sua função em relação ao capital, mas pergunta até que ponto o regime ditatorial, presente neste período de uma ou outra forma, cumpriu, igualmente, uma das funções tradicionalmente atribuídas ao Estado capitalista, que diz respeito à escolarização/qualificação da força de trabalho potencial e ativa. Além disso, resta indagar "*como o Estado encarou, do ponto de vista político e ideológico*", as escolas e universidades, entendidas como '*aparelhos de hegemonia*'. Em síntese, afirma que,

a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Dai os elementos de 'restauração' e de 'renovação' contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos 'participacionistas' das classes subalternas. 2) O estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação

43 Sobre a questão do atendimento às regiões e colonização italiana pela Igreja ver AZZI, Riolando. A obra de Dom Bosco em Santa Catarina, 1988.

escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (grifos meus) (1993:105-6).

No contexto de Rio do Oeste, para as entidades que mantinham as diversas escolas particulares, de forma alguma significou um negócio rendoso em termos econômicos⁴⁴. Essas escolas significaram muito mais uma força para a formação no nível ideológico. Mas, aqui também, de acordo com a correlação de forças e a orientação da Igreja, assumiram posicionamentos diferenciados, tanto entre uma escola e outra, quanto nos diversos momentos da realidade brasileira.

Em 1974 começou a ser discutida a possibilidade de transformar o Colégio Pio XII em escola pública. Entretanto, a discussão foi se arrastando entre um arranjo e outro por parte do Estado e entidade mantenedora. Na década de 80, com o ressurgimento das forças populares e com o processo de democratização da sociedade brasileira, a educação é um dos direitos reclamados pelo povo em função da qual se mobiliza e institui os mais diversos espaços sociais como espaços de formação popular.

O Estado, como promotor das políticas sociais, tentou responder no estrito limite das exigências requeridas pelo povo, mas garantindo a continuidade do processo elitista e de privatização. Entretanto, para as escolas confessionais, que não tinham o lucro como prioridade, a direção dada pelo Estado foi outra. Em Santa Catarina, como em todo o Brasil, cresceu a pressão sobre as entidades que mantinham convênios com o Estado, obrigando estas entidades a encerrarem suas atividades ou a se colocarem na posição das escolas que visam lucro, deixando de atender grande contingente de alunos carentes.

É importante destacar que a comunidade de Rio do Oeste valorizava a educação oferecida pelo Colégio Pio XII. Este aparece, para o povo, como uma mescla entre a escola pública e a

⁴⁴ Devo destacar que essas escolas, economicamente, sobreviviam em função do serviço gratuito realizado pelos religiosos e religiosas, como professores e professoras, que também assumiam as funções administrativas e burocráticas. No momento que essas entidades, no seu conjunto, decidiram investir seus recursos em áreas mais carentes e, conseqüentemente, também transferiram seus membros e iniciaram a contratação de educadores leigos, as escolas não conseguiram sobreviver. Os recursos prometidos pelo Estado se constituíam numa farsa. As primeiras parcelas de pagamento das bolsas de estudo, correspondentes às compras de vagas, eram liberadas, quando por muita pressão e nos melhores tempos, de acordo com o entendimento de cada governo, somente a partir de julho e sem nenhuma correção monetária. Era uma situação pouco compreendida pelo povo, mas extremamente difícil para a instituição mantenedora. E mesmo vivendo essa situação, essas escolas conseguiam manter seu quadro de pessoal atualizado, recursos pedagógicos adequados e um ótimo ambiente físico que as destacavam da escola pública de forma muito diferenciada.

particular, mas com condições superiores à pública enquanto espaço físico, recursos didáticos e mesmo em termos de relações com a comunidade. Entretanto, na década de 80, quando o povo volta às ruas para exigir direitos sociais e a luta pela democratização da educação se acentua, o Colégio Pio XII, pensa em fechar suas portas. As táticas utilizadas pelo Governo de Santa Catarina, que consistem em não repassar as verbas de acordo com o plano de custos, aprovado no início de cada ano letivo e em controlar o valor das mensalidades não permitindo uma atualização dos custos, retira das escolas comunitárias e confessionais a possibilidade de atender alunos de classes sociais menos favorecidas. Diante dessa situação e agravada em 1984, o Colégio Pio XII não mais apresenta condições de sobrevivência, levando a entidade mantenedora a negociar com o Estado a compra do espaço físico do colégio e decidir pelo encerramento das atividades educativas. Nesse processo, o Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata uniu-se também à luta do povo pela transformação da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli em colégio, objetivando a continuidade das atividades, que até então eram desenvolvidas pelo Colégio Pio XII, principalmente garantir o ensino em nível de 2º Grau.

Ressalto que a comunidade local, nessa luta pela transformação da Escola Básica em Colégio, esteve atenta no decorrer das negociações com o Governo do Estado. Houve posições bastante controvertidas quanto ao encaminhamento desse processo. O fato de todos lutarem por escola pública não significava consenso em termos de encaminhamento político. Este fato significava também abrir mais um espaço de embate entre os partidos políticos locais que buscavam manter ou alcançar sua hegemonia. As lideranças político-partidárias apareceram como as "compromissadas" com a educação, sem exceção. O embate dessas lideranças, ainda que do mesmo partido em alguns casos, centrou-se na decisão pelo local onde o colégio funcionaria. A disposição da entidade mantenedora do Colégio Pio XII em alienar o imóvel, levou o Governo do Estado a propor a compra deste. Entretanto, isto não agradava à maioria dos pais dos educandos. Assim, um pequeno grupo, liderado pelo Deputado Moacir Bertoli e em acordo com o Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata, procurou apressar o processo de criação do colégio e, ao mesmo tempo, pressionar o Governo a efetivar a compra do referido imóvel. Porém, outro grupo, encabeçado por lideranças locais diversas e que, parecia melhor representar o consenso do povo, principalmente os pais, lutavam pela construção de um espaço físico próprio no centro da cidade. Pelos dados colhidos, não houve uma discussão em termos de orientação pedagógica; houve, isto sim, no âmbito do administrativo, enquanto espaço de luta política partidária e meio

que possibilitaria à classe dominante manter o controle sobre a escola, uma vez que o que nela se desenvolve não são um pensar e um fazer neutros e isso é temido por quem detém o poder.

Na luta por manter a liderança política, o poder da família Bertoli mais uma vez impôs sua vontade, sobrepondo-se à vontade da maioria do povo, que desejava construir sua própria escola em local central, facilitando a frequência dos alunos em todos os turnos. Acrescenta-se a esse quadro, a disputa com o Deputado Moacir Bertoli que, além de encampar o processo de compra do Colégio Pio XII, sem uma discussão com a comunidade atribuiu-se o mérito da criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli. A pesquisa, porém, mostrou que o processo de criação do colégio está diretamente ligado ao grupo que lutava por um novo espaço físico para instalação do colégio, que contemplasse a questão de proximidade e de preservação das enchentes, comuns no centro de Rio do Oeste.

A assinatura do Decreto de Criação pelo Governo do Estado, é um ato marcado por essa disputa política. Enquanto o Deputado Moacir Bertoli se atribui o mérito de ter conseguido do Governador Espieridião Amin a assinatura do Decreto, o grupo que representava o outro lado da disputa, tem outra versão: O Governador teria assinado o Decreto em sua própria casa, altas horas da noite, perante o Senhor Avelino Dalmônico, então Prefeito Municipal, e o Senhor Giuseppe Rosa.

Em 05 de maio de 1985, entre uns satisfeitos e muitos insatisfeitos, deu-se a inauguração do colégio, presidida pelo referido parlamentar. Este fato, pouco explicitado ainda hoje, deixou sérias interrogações para um grupo expressivo de pais que não conseguiram compreender o jogo do poder. No nível do senso comum, o fato é interpretado como um descompromisso da entidade mantenedora do Colégio Pio XII para com o povo. Este não consegue perceber que a própria compra, realizada por um valor simbólico, esconde uma outra história de dominação: a entidade entrega este espaço ou a comunidade fica sem o 2º Grau, ao menos naquele momento. É o jogo do poder.

O povo, ainda que tenha participado das discussões acerca do processo de criação do colégio, não se dá conta dos processos utilizados pela classe dominante para impor seus interesses; esses aparecem como interesses da maioria. Mesmo o grupo de oposição e que participou mais diretamente do processo - ainda que não concorde com a decisão tomada - no momento de confronto que poderia ter se dado no ato inaugural não se opôs explicitamente. A

autoridade "superior" é "respeitada" sem questionamentos diretos. O silêncio se estabelece pela pressão do poder.

As atividades do colégio iniciaram imediatamente, em meio a um clima de expectativa e de tensão pelo novo que se estabeleceu: educandos, educadores e funcionários das duas escolas se encontram num único espaço e sob as mesmas orientações.

Com essa medida encerrou-se em Rio do Oeste a parceria entre escola particular e pública. Permaneceu, no entanto, no âmbito da escola pública, a presença viva das diversas escolas particulares confessionais católicas que teceram o processo educativo nesta comunidade. As normas, os valores defendidos, o tipo de organização e relações que se estabeleceram no interior da escola continuaram vivas e imprimiram características peculiares no conjunto do processo educativo e do coletivo da escola. O educador assume-se como responsável direto pelo funcionamento da escola como um todo, percebe-se como membro de uma comunidade, em relação a qual sente-se na obrigação de contribuir com sua tarefa educativa, procura manter os valores culturais dos imigrantes italianos ainda com muita originalidade, cultiva a amizade e o sentir-se companheiro. Além disso, segue um código de normas rígido no contexto escolar e se submete com muita facilidade. As divergências existentes são, ora discutidas, ora silenciadas e, alguns momentos, também está presente o confronto, mas sempre dentro da preocupação com a unidade do grupo.

A criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli mostra que as lutas pelo direito à educação pública e gratuita, que se travavam nesse momento em nível nacional, repercutiram também nas pequenas comunidades. O processo histórico-social-político e econômico e a conjuntura de cada momento da sociedade é sentido e vivido desde os grandes centros até às zonas rurais.

Destaco que, com a criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, também inicia o projeto político-pedagógico, objeto de análise desta dissertação. É um projeto que foi se delineando no conjunto das discussões que o momento histórico brasileiro da década de 80 comportava. Um presente em que forças dominantes e forças populares se expressam e travam embates em vista de uma redefinição social.

UM PRESENTE EM REDEFINIÇÃO

(...) esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto a não aceitar, simplesmente por ser dito; esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar. Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de "certezas".

Paulo Freire

O processo de criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli está inserido no movimento de lutas pelo direito à educação pública e gratuita, desencadeado a partir da década de 70 e intensificado na década de 80. Para o povo de Rio do Oeste, o contexto de pequena cidade, com um pensar marcado pelo localismo, dificultou uma compreensão maior do processo de democratização da sociedade, que se desenvolvia em âmbito nacional, mas não deixou de repercutir em vários setores, especialmente na agricultura e na educação.

A década de 80, considerada "década perdida"⁴⁵, é, no entanto, marcada pelo ressurgimento das forças populares, que se expressam de múltiplas formas, especialmente através dos movimentos populares. A repressão vivida a partir de 1964, objetivando o aprofundamento do capitalismo monopolista, criou situações antagônicas, que obrigaram o próprio sistema a propiciar uma abertura dita democrática, consentida para que a elite dominante pudesse manter a hegemonia política. O político e o econômico mantêm uma aliança e sua preservação é imprescindível para dar continuidade ao projeto liberal. Determinações básicas como: a cultura

⁴⁵ Maria da Glória GOHN, em *Movimentos Sociais e Educação*, 1992, mostra que na década de 80, considerada por muitos como "década perdida", "*a sociedade civil voltou a ter voz*" (p.85) e a educação foi um dos campos que mais demandas apresentou.

elitista com a exclusão de grande contingente da população do projeto econômico, político, cultural e educacional das elites; uma política ora de conciliação entre as elites dominantes, ora de autoritarismo desmobilizador ou de autoritarismo mobilizador e uma economia que se estrutura no bojo do capitalismo monopolista, marcam a trajetória desenvolvimentista do Brasil⁴⁶.

A educação, em suas dimensões ampla e escolarizada, influencia e é influenciada por essa mesma trajetória. A escola brasileira passa por uma crítica radical que se assenta, principalmente, nas vinculações da educação com as estruturas econômicas, políticas e sociais. Esta crítica aponta elementos que denunciam a escola como um dos meios de manutenção das relações sociais existentes e instrumento de veiculação da ideologia dominante, mas ao mesmo tempo é um espaço de manifestação das classes populares.

Assim, a escola, permeada pelos interesses de classes divergentes e na medida em que sua tarefa educativa também passa pelos campos da ação política, o caminho traçado pelas classes dominantes é o de tentar colocar os seus interesses acima dos interesses das classes populares. Nesse jogo de poder, a educação se converte em campo de embate político, possibilitando compreender a importância da educação numa sociedade de classes.

Dentro desse entendimento, parece-me importante levantar alguns dados da conjuntura nacional que orientaram a política educacional do Estado, em nível nacional, procurando garantir a continuidade do projeto liberal capitalista e, ao mesmo tempo, "atender" as reivindicações populares por educação, expressas principalmente através dos movimentos sociais.

Na década de 80, enquanto o Governo proclamava uma abertura requerida por uma nova acomodação do grande capital e as forças populares, por sua vez, reclamavam uma maior participação na organização da sociedade, no campo e na cidade perdurava, sob formas cada vez mais sutis, uma política de expropriação do trabalhador. É um dos momentos em que, em todo território nacional, trabalhadores rurais, por força de inadimplência dos contratos de crédito rural junto aos Bancos, perdiam suas terras ou obrigavam-se a renegociar os contratos e, nesse mesmo tempo, os operários ampliavam sua compreensão acerca do processo de dominação estabelecido em todos os espaços de trabalho.

46 Gaudêncio FRIGOTTO (1991:44--5), reportando-se a Michel Debrun (1983), caracteriza a estratégia conciliadora como conservadora e populista, o autoritarismo desmobilizador expresso nos golpes e ditaduras e o autoritarismo mobilizador expresso nos planos, milagres e liberalismo, este apenas no discurso.

Em Rio do Oeste, esse processo de expropriação tornou-se mais explícito ao conjunto dos trabalhadores, à medida que a ideologia liberal, ao buscar amalgamar o pensar e o agir, também foi lhe imprimindo outra maneira de viver na família e na comunidade. Tanto entre os trabalhadores urbanos quanto entre os agricultores, as relações familiares e de vizinhança ficam cada vez mais restritas e as que estabelecem vínculos empregatícios cada vez mais controladas. O trabalho e a produção vão se impondo como valores essenciais e se colocam como únicas razões de viver. A partir daí é preciso lutar e fazer o máximo para produzir mais e melhor. Para isso, os agricultores buscam a solução em contratos de financiamento agrícola oferecido pelos Bancos, que os leva a um processo de trabalhar até à exaustão para poder cumprir estes contratos.

A luta para sobreviver diante da política agrícola implica também em alterar as formas de convívio - a proximidade pelo distanciamento - distanciamento que não é opcional para uma comunidade em que as relações familiares e sociais eram muito intensas e mantidas pelas freqüentes visitas e pela ajuda mútua. Dá-se, como já salientado acima, por força de uma ideologia que penetra a mente e o corpo, porém não sem contradições.

Entretanto, em meio a essa reacomodação do capital - e que agora atinge também as regiões mais recônditas, mais afastadas dos grandes centros - é que as forças populares dessas pequenas comunidades, ao mesmo tempo que sofrem a pressão do sistema, também despertam para outras formas de organização. Buscam, na experiência dos trabalhadores urbanos, que já têm algumas conquistas no campo dos direitos sociais, elementos que lhes possibilitem, de forma articulada com os demais trabalhadores, apresentar-se como coletivo organizado.

Em Rio do Oeste, é nesse período (meados de 1985) que os agricultores percebem que o Sindicato Rural a que estão vinculados é patronal e não dos trabalhadores; que o Crédito Rural, para o pequeno agricultor, é uma das formas de expropriação da terra, permitindo a formação de latifúndios e o controle do produto por grandes grupos econômicos e, ainda, a discriminação da mulher, não reconhecida como agricultora, mesmo que exerça a atividade agrícola nas mesmas condições do homem. Na cidade, ainda que Rio do Oeste tenha pouca expressão comercial e industrial, mesmo em nível de Estado, os trabalhadores urbanos dão-se conta da exploração a que estão submetidos no dia-a-dia, pelos baixos salários, pela não garantia dos direitos sociais, pela constante expropriação de seu ser como sujeito.

Mas é em meio a um discurso de participação, que a burguesia brasileira, no intuito de revitalizar a sua hegemonia, agrega às práticas anteriores outros mecanismos que buscam

restringir a participação das classes populares em determinadas esferas de poder. Dentre elas, pode-se destacar a prorrogação das eleições municipais que concedeu aos então prefeitos um mandato de seis anos, o controle sobre os salários dos trabalhadores, o discurso de participação por parte dos governos como forma de confundir a participação efetiva no campo político, econômico e social, buscada pelas classes populares. Acrescenta-se o fato de que, após longos anos sem eleições diretas e, apesar de toda mobilização nacional em prol das "Diretas Já", é o Colégio Eleitoral quem decide o novo governante. Como afirma NOGUEIRA (1988:133), a

abertura não foi (...) um processo simples ou indolor. Muito pelo contrário. Em primeiro lugar, porque ocorreu numa sociedade impregnada de autoritarismo, excludente da participação popular, politicamente atrasada e às voltas com uma crise de caráter recessivo que não só mantinham firme ascendência a taxa de desemprego e o custo de vida, como injetava elementos de corporativismo e insociabilidade às relações sociais e à vida associativa. Em segundo lugar, (...) porque a abertura pegou a sociedade de calças curtas, despreparada para neutralizar o asfixiante controle do Estado, promover uma rápida ruptura com o autoritarismo e impulsionar a transformação democrática do país.

É o momento em que a sociedade brasileira vive uma de suas grandes crises, provocada pelo "*declínio e esgotamento da ditadura militar*" (GERMANO, 1993:211), que obriga o próprio poder se redefinir. A abertura política é o caminho encontrado pelas classes dominantes - burgueses, militares e políticos - de modo que no processo de distensão política, o poder decisório continue sob controle.

Para tanto era necessário conter a abertura nos limites institucionais, condicionada a regras legalmente estabelecidas. Ela deveria ser 'lenta, gradual e segura', de modo a substituir os dispositivos de exceção criados durante a ditadura por outros que garantissem aspectos institucionais básicos e a participação popular dentro dos limites da lei, sob controle (RODRIGUES, 1992:13).

Assim como em outros momentos de crise político-econômica, as elites brasileiras fazem, neste período, "ajustes" para manter o poder de decisão. Os acontecimentos da nação, ainda que de forma limitada, possibilitam levar a discussão dos problemas a diversas instâncias e grupos. Do confronto entre o que é apresentado pela elite brasileira e a realidade vivida pela grande maioria do povo brasileiro, desvelam-se elementos da trama que o projeto liberal capitalista engendra na tentativa de redefinir-se para responder ao projeto de reorganização mundial do capital.

Possibilitar que as classes populares conquistem a condição de cidadãos, implica ouvir suas demandas e, por consequência, atendê-las, o

(...) que às classes dominantes não interessa atender. Dos trabalhadores, o que se espera é que se vendam barato, para que a indústria permaneça 'competitiva' no exterior, e se mantenham as taxas de lucro que se contam entre as mais elevadas do mundo. Permitir que essas camadas obtenham os direitos de cidadania implicaria admitir que suas demandas tenham de ser ouvidas e, o que é pior, possam vir a ser atendidas. Acomodar demandas, esse é o preço da comunidade. Às classes dominantes, interessa mais apoiar-se na autoridade, na coação, na tentativa de manterem-se os dedos e os anéis. O autoritarismo que permeia a sociedade brasileira é outro lado da fragilidade das relações que definem esta sociedade. Suas raízes são profundas e períodos de ditadura explícita apenas revelam a incapacidade do sistema social absorver tensões que, em outras sociedades, são resolvidas sem ruptura. A rigidez do autoritarismo e da lógica da exclusão fazem com que toda demanda seja uma contestação, todo o debate seja uma crise (SOUZA, 1988:152).

A década de 80 coloca o Brasil na condição de 8ª economia capitalista do mundo, um país rico em recursos naturais com grande extensão territorial, podendo ser identificado como forte candidato à grande potência dentre os países emergentes. E, entretanto, SOUZA (1988:133) ressalta que

o desenvolvimento capitalista no país apresenta características que o fazem altamente positivo para uma pequena parcela da população, porém às custas da marginalização e exclusão de uma grande maioria. Há um Brasil moderno, desenvolvido, internacionalizado, capaz de oferecer a cerca de 15 a 20% da população um padrão de vida e de consumo equivalentes ao dos países mais desenvolvidos do mundo. Há no Brasil, um outro mundo, atrasado, subdesenvolvido, pobre, marginalizado, onde cerca de 40 a 50 milhões de pessoas vivem sem as condições mínimas, básicas para a existência humana. Neste Brasil convivem pedaços do mundo comparado ao Haiti, Etiópia, Biafra, Guatemala, Paraguai. Do ponto de vista do capital, o Brasil é um país moderno. Do ponto de vista da população, o Brasil é uma ilha de riqueza cercada de pobreza por todos os lados. No capitalismo brasileiro não cabem os milhões de brasileiros.

Defrontamo-nos com uma sociedade que vivencia o conflito de ser urbana, moderna na aparência e nas leis, e atrasada na conduta pública. A esta sociedade, os movimentos sociais, de acordo com a correlação de forças possível, buscam contrapor-se e avançar no modo de organização. Realizam em 1981 a I Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (I CONCLAT), na Praia Grande - São Paulo, quando aprovam a criação de uma central de trabalhadores; em 1982, 86 pessoas são presas, acusadas de participar do VIII Congresso do PCB

(Partido Comunista Brasileiro) em São Paulo; em 1983, os "Bóias-Frias" conquistam a extensão dos Direitos Trabalhistas pelo contrato registrado em Carteira de Trabalho e Previdência Social; também em 1983 é criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT); em 1984, os professores das Universidades Federais realizam um movimento nacional de greve por melhores salários, bem como em algumas regiões do interior de São Paulo, entram em greve os bóias-frias, exigindo salários e condições de vida condizentes; em 1985 ocorrem greves de diversas categorias em todo o país, como, por exemplo, a greve nacional dos bancários e dos funcionários dos Correios e Telégrafos; em 1986, realiza-se a II CONCLAT, em São Paulo, onde é oficializada a criação da Central Geral dos Trabalhadores (CGT); ainda em 1986, o PCB e o PC do B, partidos já legalizados, veiculam seus programas em cadeia nacional de Rádio e Televisão; também em 1986, em Brasília, os trabalhadores entram em choque com a polícia ao realizarem um movimento de protesto contra o Plano Cruzado II; em 1987, é desencadeada a greve nacional dos marítimos, bancários, previdenciários, funcionários da Casa da Moeda (a primeira desde a criação da instituição há quase três séculos); 250 mil canavieiros da Zona da Mata (PE) e 300 mil de Alagoas entram em greve em defesa de suas reivindicações; em 1988, dá-se a conquista do direito à sindicalização pelos funcionários públicos; a ocupação da Companhia Siderúrgica Nacional pelos metalúrgicos em greve que enfrentaram, nesse período, o confronto com o Exército, resultando na morte de três operários e muitos feridos. Enfim, 1989 e 1990 encerram esta década com greves em vários estados brasileiros, envolvendo trabalhadores rurais e urbanos, que reivindicam reposições salariais. Em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Maranhão são constantes os choques entre trabalhadores rurais e policiais em função da luta pelo direito à terra, bem como, conflitos entre a polícia e os índios que defendem suas reservas da invasão (RODRIGUES, 1992: 67-72).

A educação, imersa nesse contexto conflituoso, contraditório, ao mesmo tempo que serve ao sistema capitalista pela relação capital e Estado, também é um dos espaços de luta por oportunidades educacionais. O ano de 1978 marca o processo de organização do campo educacional. O movimento dos trabalhadores em educação se estruturou nas várias unidades da federação nesse período e viveu a realidade de longas greves. Também foram criadas duas importantes entidades no campo educacional: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).

A escola passou a ser uma das principais reivindicações das classes populares o que estimulou o aumento do atendimento escolar. Entretanto, qualquer projeto de democratização da escola exige: que a escola esteja compromissada com o cotidiano, com o afeto e com as potencialidades de cada educando; que haja uma real participação política de todos os segmentos da sociedade; que seja garantida a aplicação de recursos que possibilitem a construção de uma escola em condições efetivas de trabalho; que se implemente uma política educacional que possibilite criar condições não só de acesso e permanência na escola, mas, sobretudo, condições de desenvolver um processo educativo que contribua para a construção de uma sociedade justa, garantindo educação efetiva a todos, o que não aconteceu em nosso país. O sistema educacional, como parte do aparato do Estado, mantém-se como um poderoso instrumento de poder das classes dominantes, o que produz uma realidade complexa, considerando-se que a educação se converteu num dos valores mais profundos de todo o povo, sem que o Estado lhe tenha dado uma resposta satisfatória.

A Assembléia Nacional Constituinte, em 1987/1988, mostrava que a democratização da educação tinha e tem como condição necessária, embora não suficiente, a construção de uma escola pública, gratuita, laica e de boa qualidade, em todos os níveis, mas a exigência de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi relegada a um segundo plano e até hoje não foi aprovada. Os avanços, ainda que pequenos em termos de garantias educacionais para o povo, deram-se, principalmente, pela atuação do Fórum Nacional de Educação no Brasil, que conta com a participação de diferentes setores da sociedade civil e política. É um projeto que engloba todos os níveis de ensino e que se faz presente constantemente nas discussões em torno do projeto e o acompanha no decorrer dos trâmites legais.

A década de 80 mostra o poder das classes populares quando estas se organizam e se articulam nos diversos campos sociais e atividades. No campo educacional, percebe-se um avanço no sentido de desmistificar os conceitos de ignorância popular. Também é um momento que, pelos diversos movimentos que surgem, desvincula a educação da instituição escolar como único espaço possível de educação do povo, ainda que a escola seja uma reivindicação constante por parte das classes populares. Olhar a educação sob esse outro prisma - o da classe popular e não do ponto de vista da concepção burguesa - implica não apenas numa revisão das concepções teóricas e temáticas cunhadas durante um século de pensamento social e educacional, como

também numa revisão do *"lugar onde o povo foi colocado, a imagem político-cultural subjacente na ênfase dada à sua ignorância e educação"* (ARROYO, 1989:5).

Dentro desse contexto social de redefinição é que também se deu a criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli e a experiência de um projeto político-pedagógico, que vai sendo construído na medida que a educação passa a ser compreendida de CONCESSÃO a DIREITO pelo coletivo da escola e pela comunidade. Constitui-se num vir-a-ser em que a discussão das vivências, a compreensão da escola como um espaço do aprender, do construir, da amizade e da ternura e, da vinculação desta com o sistema social político e econômico vai abrindo possibilidades de redimensionar o processo educativo.

A EDUCAÇÃO: DE CONCESSÃO A DIREITO

O ensino público brasileiro carrega a marca de uma educação concebida pelas elites com vistas à preparação do povo para a realização de determinados fins.

Celso Beisegel

A política educacional implementada durante a ditadura militar foi a do Estado desobrigar-se cada vez mais de fazer investimentos para a expansão e manutenção da educação pública, bem como em outras políticas sociais, buscando com isso "evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e à Segurança Nacional" (GERMANO, 1993:195). Com essa postura, o Governo, ao mesmo tempo que golpeia de morte a educação pública também "pavimentou o caminho da privatização do ensino, sobretudo nos níveis médio e superior" (1993:195). Essa realidade educacional é decorrente do próprio sistema de ditadura, que objetiva a implementação do capitalismo monopolista. Entretanto, a repressão que se instalou a partir de 64, criou situações antagônicas que exigiram a redefinição do próprio sistema político-econômico para que a hegemonia das classes dominantes fosse mantida e fortalecida. Mas é também nesse tempo, quando as forças populares foram proibidas de se manifestar, quando não banidas do país, que seu sonho de libertação tomou força. No silêncio, na calada da noite foram se tecendo novamente com vigor e, rompendo esquemas de silêncio, se expressam, de forma articulada, em vários movimentos sociais. Estes, a partir do final da década de 70, encampam amplas discussões e reivindicam direitos, principalmente nas áreas da educação, da saúde, da habitação, do trabalho. Exigem uma redefinição em termos políticos e econômicos e o Governo se obriga, em determinados momentos, a sair de sua prática autoritária e atender reivindicações populares. É o

momento de muitas e expressivas manifestações populares, algumas já enunciadas na parte em que tratei da década de 80.

Entretanto, se a nível nacional, no início da década de 80 explodiam em toda parte movimentos sociais populares, encampando as mais diversas lutas no campo dos direitos sociais, em Rio do Oeste não aparece nenhum movimento de luta organizado, ainda que operários, trabalhadores rurais e outras categorias se sintam explorados e marginalizados pelas políticas sociais implementadas pelo Estado. Como diz GRAMSCI, "*o elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe (...)*" (1989:138), tendo dificuldade de se organizar e mobilizar como coletivo. Falta-lhe autocrítica e vinculações com outras organizações para no contexto das lutas re-elaborar sua práxis. Falta-lhe, sobretudo, intelectuais orgânicos que, articulando núcleos de bom senso, presentes em muitos momentos, os desenvolvam e os transformem em algo unitário e coerente, objetivando uma nova concepção de mundo - elemento fundamental para a transformação (1989:16).

Em Rio do Oeste, observou-se que, somente em meados da década de 80, é que os agricultores, que são a força mais expressiva em termos quantitativos, começam a participar dos movimentos coordenados pela Comissão da Pastoral da Terra. Mesmo que o grupo que participa ativamente em nível regional e estadual se constitua, em média, de 5 a 10 pessoas, estas conseguem aglutinar alguns dos anseios dos trabalhadores rurais e iniciam um processo de discussões em torno dos direitos da categoria, em confronto com a política agrícola. Esta passagem para o compreender e para o saber leva a categoria à ações concretas em defesa de seus direitos: redefinem seu sindicato, elegendo diretorias não comprometidas com os empregadores rurais, ainda que a presença destes mantenha agricultores calados e submissos em vista de seus contratos de trabalho; as mulheres agricultoras entram na luta pelo direito de sindicalização e aposentadoria, com participação em caravanas que vão à Brasília exigir do Governo esses direitos; mobilizam-se contra a política de financiamento agrícola e fecham, por duas vezes, a Agência do Banco do Brasil S.A. de Rio do Oeste. Nessas mobilizações foi possível perceber o delineamento de uma nova realidade em termos de consciência dos direitos sociais por parte dos trabalhadores rurais. Um povo acostumado a calar começava se insurgir de forma coletiva e organizada. E a escola se fez presente nesses momentos, desde a discussão, no espaço escolar, dos problemas vividos pelos agricultores até às manifestações de rua. Talvez esta participação tenha contribuído para que o coletivo da escola, mais explicitamente, se desse conta de que a

educação, assim como a agricultura, é um dos espaços que os grupos hegemônicos procuram manter subordinado.

As sucessivas mudanças porque passou a escola em Rio do Oeste, de paroquial à pública; a presença da Igreja Católica, imprimindo uma direção ao processo educativo, e os interesses dos grupos dominantes, parece ter obscurecido, para o coletivo da escola, o sentido da educação na escola pública e as contradições que o campo educacional comporta, quando compreendido no âmbito de uma sociedade de classes. As possibilidades de oposição ao poder estabelecido, dadas no decorrer da história, não foram compreendidas pelo conjunto dos educadores e pela comunidade, deixando que os interesses da classe dominante se sobrepusessem às necessidades de educação popular. Entretanto, nesse momento de reacomodação da própria sociedade brasileira, que busca reconstruir-se na perspectiva democrática, também fez com que os conflitos emergissem e fossem expressos e colocados publicamente de forma mais contundente. A educação pública e gratuita passa a ser discutida pelos educadores e a reflexão é levada à comunidade no sentido de mobilizá-la em vista da criação de um colégio estadual que atendesse a toda demanda escolar de 1º e 2º Graus. O debate foi aberto, mais especificamente a partir de meados de 1984, mas ganha força no início de 1985. As forças políticas, representadas nas lideranças político-partidárias, se manifestam e encampam as discussões como forma de ganhar politicamente a comunidade, dividindo-se em dois blocos: um mais representativo do próprio Estado, caracterizado como o grupo político dominante e que também se coloca ao lado da escola particular e outro, do poder local, que consegue representar os anseios dos educadores e pais. A educação começa a ser melhor compreendida como direito e não como favor do Estado ou de outras entidades educativas beneficentes.

Outro momento que contribuiu no sentido de avançar nessa compreensão, deu-se a partir de 1987, quando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dito partido de esquerda, assume o Governo do Estado. Rio do Oeste, politicamente vive um momento de confusão para os menos avisados e de avanços políticos para as famílias oligárquicas rioestenses, principalmente em 1988, quando da eleição para Prefeitos e Vereadores. O PMDB, partido de oposição na época, deixou passar o prazo legal para apresentação de seu candidato, o que, além de enfraquecer o próprio partido, não só reforçou o PFL e o Partido Liberal (PL), como acabou fazendo aliança com esses partidos e legitimou, mais uma vez o poder tradicional, que se mantém desde o início da colonização. O senso comum de que *"quem já é rico não precisa mais do*

dinheiro público e pode trabalhar melhor para o povo" foi o que deu suporte à campanha política. A expressão acima, era utilizada não só pelo PFL e PL, mas também pelo PMDB, que acabou apoiando o candidato desses partidos. Com isso, o PMDB perdeu toda a força de barganha. O Partido Democrático Social (PDS), que em nível de município mantinha uma relativa oposição ao PL, conseguiu apenas dar encaminhamento a algumas questões administrativas, uma vez que a ideologia que o orienta é a mesma - a ideologia liberal.

Entretanto, em 1987, quando o Governo do Estado é assumido pelo PMDB, a educação é um dos campos de intervenção por parte do Estado. O Governo do PMDB não respeitou conquistas que no Governo Esperidião Amin os educadores tinham conseguido, entre estas, o direito de eleição dos diretores das unidades escolares e a constituição de conselhos escolares. Com o retorno do sistema do Governo nomear os diretores das unidades escolares, a indicação de candidatos para a direção do Colégio Expedicionário Mário Nardelli, tornou-se ponto de disputa entre as lideranças partidárias locais.

No jogo de forças, as lideranças políticas, em Rio do Oeste, procuraram manter suas disputas no âmbito dos partidos. Entretanto, difícil fazer com que estas não extrapolem para o âmbito da comunidade e, principalmente, para o coletivo escolar. Este, desmobilizado e pouco acostumado a enfrentar as lutas políticas, possibilitou que os partidos escolhessem, para a direção do colégio, um nome de seu "consenso", sem nenhuma consulta ao coletivo do colégio. O nome indicado não permitia a este prever que encaminhamento político-pedagógico seria dado ao colégio. Segundo alguns educadores, deu-se uma ruptura em termos de lideranças presentes na direção da escola. A escola é assumida por alguém que não tem uma trajetória histórica marcante na comunidade - enquanto liderança política partidária ou reconhecida por outros serviços. Para todos ele é um "professor". Para alguns políticos do grupo dominante, a escolha foi um *"equivoco, uma falta de estratégia política"*⁴⁷, principalmente a partir de 1988, quando a Prefeitura Municipal foi assumida pelo PL. Essa indicação, contraditoriamente, fez emergir novamente a discussão em torno da educação pública enquanto espaço de manipulação e, ao mesmo tempo, espaço de luta e direito de todo o cidadão. Nos anos de 1987-1990, a discussão da educação enquanto direito tomou força em razão dessas questões políticas e, principalmente, pela possibilidade de criação e re-criação do próprio processo educativo escolar. O fato do novo diretor ter pouca experiência no campo administrativo abriu espaço de participação efetiva dos

47 Dado de uma entrevista, em 1992, com um ex-deputado (PDS) da região, hoje já aposentado.

educadores, que se concretizou na emergência de novas lideranças dentro do coletivo da escola. Estas, entretanto, se situam muito mais no campo político-pedagógico que administrativo. Além disso, o colégio já não necessitava fazer-se reconhecer pela comunidade, enquanto colégio público. Com isso, o pedagógico tomou força e se impôs sobre o administrativo. A nova direção do colégio passou a pautar-se muito mais pelo parecer dos educadores do colégio do que pelas normas advindas da UCRE, o que deu a possibilidade de estabelecer um processo aberto a diversos estudos, debates e discussões. Assim, a discussão sobre a avaliação escolar e sobre os processos de disciplinamento da escola, que desde 1986 vinha sendo feita pelos educadores e educandos, foi ampliada e convergindo para a elaboração de um projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora. Fazer esta opção pela pedagogia libertadora implicou em discutir a educação como direito de todos, não apenas no plano da lei, mas efetivamente.

Nesse redimensionamento do processo educativo, outro dado importante e que contribuiu também para compreender a educação como direito, foi a admissão no colégio de vários educadores, provenientes de outros locais, já a partir de 1985, que tinham experiências de trabalhos e de vivências diferenciadas no contexto da escola pública, possibilitando uma discussão mais aberta a respeito do processo escolar. Por outro lado, características singulares dos educadores, que são da comunidade de Rio do Oeste, facilitaram a entrada desses novos educadores e, sobretudo, possibilitaram re-criar a práxis educativa da escola: o acolhimento amigo com um profundo respeito às pessoas que chegam; a maneira alegre e descontraída com que se expressam; a preocupação constante de passar as informações do que acontece no âmbito do colégio e da comunidade e de propiciar condições de trabalho; de favorecer, em termos de horários os que residem fora de Rio do Oeste ou têm compromissos em outras escolas. Essa postura abriu espaços significativos de discussão e de novos encaminhamentos e de responsabilidade coletiva pelo processo educativo. Foi possível perceber que, para os educadores de Rio do Oeste, na condição de membros da comunidade, era extremamente difícil promover mudanças. As tradições desta dificultavam que esses educadores questionassem a escola em sua forma elitista de atender a demanda escolar, de lutar por educação além do estabelecido pelo Estado, de ultrapassar os conceitos impostos pelas classes dominantes e, sobretudo, questionassem a Igreja, ainda muito presente na escola, mesmo que pública. Os educadores que eram de outros locais podiam, de forma menos conflitante, se expor à comunidade e enfrentar situações de mudança, sem serem excluídos ou discriminados.

Destaco alguns dos depoimentos de educadores que chegaram de outros locais e que expressam o clima vivido no espaço do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, o que também contribuiu para uma nova compreensão de educação, à medida que estes puderam criar relações de amizade e relações profissionais sem barreiras, sem constrangimentos:

"Cheguei e me senti acolhido pelo grupo; me senti em casa e com liberdade de trabalhar".

"Considero que o início das atividades do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, em 1985, foi profundamente marcado pela atitude do Diretor Geral. Sua preocupação de sempre buscar resolver as questões que iam se apresentando através do diálogo e abrindo, ao mesmo tempo, espaço para todos participarem na organização da escola foi fundamental. Se por um lado, por sua formação tinha uma concepção de educação bastante tradicional e as normas advindas das autoridades escolares deveriam ser cumpridas, por outro lado, possibilitava a emergência do novo no espaço escolar. Percebia-se nele a preocupação com a realidade social vivida pelo povo e acompanhava atentamente o que se passava em nível nacional. Nunca se opunha aos educadores que tinham outro entendimento em relação à educação. Propunha sempre a conversa, o diálogo, respeitando que outras práticas educativas fossem emergindo, mesmo que nem sempre concordasse" (Prof. ZENILTO TAMBOSI)⁴⁸.

"Há tempo desejava trabalhar neste colégio. Os comentários a respeito do jeito dos professores se relacionarem entre si e da direção com os professores e alunos, dos trabalhos desenvolvidos, da participação dos professores em diversas manifestações, na maneira dos alunos viverem na escola, me atraía e lutei para conseguir uma vaga nesta escola" (ORLANDO CRISTOFOLINI)⁴⁹.

As discussões no âmbito da escola, entretanto, não eram isoladas. Faziam parte do amplo debate que, neste momento, se davam em nível nacional. Na década de 80, entre os muitos conflitos sociais, emergiu um novo pensar, pela discussão dos sistemas filosóficos que orientavam o ideal transformador de gerações, sendo que, neste movimento de redescoberta, pessoas e grupos passaram a atuar contra alguns problemas mais próximos, *"desvendando suas relações com a trama autoritária e de interesses que diariamente ajudamos a sustentar"* (RODRIGUES, 1992:10). A mesma autora, afirma também que a década de 80 mostrou que o Estado não era o único detentor de força e autoridade. O poder permeava outras instituições sociais e a revolução deixava

48 Professor de Língua Portuguesa no Colégio (1985-1990).

49 Professor de Língua Portuguesa no Colégio atualmente.

de ser a única saída para as injustiças sociais. Sem perder a perspectiva da construção de sociedades mais justas, a liberdade e melhores condições de vida passaram a ser vistos como ideais a serem conquistados palmo a palmo no cotidiano, na luta por causas particulares e na transformação de comportamentos individuais (1992:10).

Esse pensar que permeia os movimentos populares dessa época ajudam a perceber a escola pública como um desses espaços que deve ser conquistado pelas classes populares para garantir educação também aos menos favorecidos e, sobretudo, uma educação que não se pautem nos princípios liberais, que buscam garantir os interesses das classes dominantes. A luta por escola pública se torna expressiva à medida que as classes populares a compreendem como um dos caminhos de percepção do mundo que vivem, da realidade social e de ascensão social.

Em Rio do Oeste, a luta por escola pública e gratuita de 1º e 2º Graus, se tornou mais explícita entre as lideranças políticas locais, os empregados do comércio, os operários e os que exerciam serviços diversos como autônomos, mas não se pode afirmar que estes, embora reivindicassem a escola pública, tivessem o sentido da educação como direito. Acostumados a sempre buscar benefícios junto ao Estado e à Igreja, buscam a escola pública dentro desse entendimento. No decorrer de 1985-1990, para o povo, entendido como a maioria da população, para as lideranças políticas e para os que mantêm o poder econômico, a educação como direito parece representar algo perigoso. Compreender a educação como direito implica em admitir que educandos, educadores e pais de alunos possam se organizar e lutar por uma educação que não se conforme à ideologia dominante.

Entretanto, os educadores, educandos e expressivo grupo de pais, nesse período de 1985-1990, buscaram uma compreensão crítica da educação numa sociedade capitalista, possibilitando um novo modo de pensar a educação no contexto do colégio, incluindo a questão do direito à educação. É uma reflexão que não apenas aponta os desmandos da política educacional, mas busca propostas concretas de mudanças no interior da escola como forma de alterar a maneira de pensar e de agir do coletivo escolar e intervir na comunidade. Também não é uma discussão surgida ao acaso. São buscados dados em lutas anteriores, que mostraram que a educação como direito só é conquistada mediante a luta e a dedicação do coletivo escolar. Num estado pautado pela ideologia liberal e em que a educação serve aos grupos dominantes, é também através da educação que se pode "*compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras*" (FREIRE, 1992:44). Nesse sentido, o coletivo

escolar já tinha vivido algumas experiências, embora não tenha conseguido alcançar os objetivos desejados. Destaco, como um dos momentos apontados no decorrer da pesquisa por educadores e pais, a discussão em torno da criação da escola pública de 1º e 2º Graus, em 1972.

Segundo os depoimentos, essa discussão representa a continuidade de um debate que vinha se prolongando desde a década de 30, ainda que a compreensão de educação não seja sempre a mesma e que também não envolva a comunidade como um todo nessa luta. O que se pode evidenciar nas conversas foi que, diante da realidade de que várias escolas particulares se instalaram em Rio do Oeste, predominando sobre a escola pública, a educação, ainda que envolvesse a comunidade no sentido de garantir educação a todas as crianças, era compreendida como benefício para o que as escolas particulares respondem através da filantropia. A partir de 1972, quando em âmbito nacional se dá a expansão da escola em vista dos próprios objetivos da sociedade capitalista, há também um despertar do coletivo da escola, em Rio do Oeste. As constantes lutas que necessita empreender para garantir a educação a toda demanda escolar, principalmente para os alunos matriculados na escola particular mediante o sistema de intercomplementariedade e para os alunos do 2º Grau, que dependem de bolsas de estudo, leva-o a tomar novas posições. Os acontecimentos, as reflexões e as lutas por educação empreendidas a partir do final da década de 70 e que se prolongam em 80, em nível nacional e estadual, contribuíram para que fosse aberta, em Rio do Oeste, uma nova discussão: a criação do 1º e do 2º Grau, totalmente de responsabilidade do Estado, sem a intermediação da escola particular.

Na verdade, segundo depoimentos, não há uma discussão em termos de que educação se quer. A expectativa é de que a escola pública possa oferecer uma educação igual a da escola particular, "*uma educação de elite*", segundo uma professora.

Pode-se afirmar que a comunidade sempre esteve muito preocupada com a questão educacional, ainda que não compreendesse a quem a educação estaria servindo; que não se desse conta da trama que a classe dominante arma para garantir uma educação que respalde seus interesses.

O período de 1985-1990 é significativo à medida que a discussão da educação como direito ultrapassa o espaço estrito da escola; que a compreensão da educação por parte dos educadores principalmente, assume um novo sentido: a educação, não como um meio de reprodução da sociedade de classes, mas como espaço de lutas por interesses divergentes. A compreensão de que todo projeto político-pedagógico, no contexto de uma sociedade capitalista, responde a uma determinada classe social. Isto obriga os educadores a re-pensar sua práxis; obriga-os a decidir

por uma educação que reproduz a sociedade de classes ou por uma educação que busca a transformação da estrutura social dessa sociedade; que busca a construção de relações pautadas na justiça e na solidariedade.

A compreensão da educação como direito obriga também a descobrir os espaços possíveis de atuação que possibilitem desmontar a ideologia dominante e estabelecer formas alternativas de educação. Assim, a história como possibilidade de uma educação compreendida também como direito, se torna mais explícita a partir de 1985. A criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, ainda que os anseios e as práticas pedagógicas iniciais se pautem numa educação totalmente orientada pela política educacional do Estado de Santa Catarina, o fato de se encerrar o período em que a escola particular se sobrepunha à pública, abre possibilidades de uma nova práxis educativa. O encontro - num mesmo espaço escolar - dos educadores que faziam parte do quadro de professores da escola particular com os da escola pública, e ainda com os professores que vêm de outras comunidades, é um dos fatores decisivos para os encaminhamentos futuros. As discussões se voltam para o sentido da educação na escola pública, da avaliação e do planejamento educacional no contexto escolar. Isto demandou, nos anos posteriores, principalmente a partir de 1987, a busca de formas alternativas de educação que contemplassem o processo de ensino-aprendizagem como criação e re-criação do conhecimento pelo educador e educando; a avaliação no sentido de busca conjunta de encaminhamentos político-pedagógicos nos diversos aspectos e dimensões do processo ensino-aprendizagem e da organização escolar e, o planejamento participativo da escola como meio de intervir na política educacional, no que tange às determinações no espaço da unidade escolar. Ainda que as discussões e os encaminhamentos práticos não alcancem um nível de consciência necessário para que se efetive uma escola democrática, participativa e que atenda os interesses das classes populares em toda sua extensão, a experiência mostra que é possível, no espaço escolar, criar um novo senso comum e superar formas tradicionais de pensar a escola. Emerge o sentido de educação como direito, ultrapassando o sentido de "benesse" do Estado ou de alguma entidade beneficente.

Entretanto, essa busca de uma compreensão da educação como direito e como libertação do ser humano, está inserida no contexto de uma sociedade de classes e onde as relações são históricas. *"São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante"* (FREIRE, 1992:49). O projeto político-pedagógico do

Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli é entremeado pela política educacional do Estado, que visa garantir essa tarefa. O próprio momento de luta (1984-1985) pela criação do colégio se dá quando o Estado, em nível nacional, na tentativa de articular as forças divergentes, abre espaço para um processo participativo, especialmente no campo social, incluindo o processo de democratização da educação.

O Governo Amim, em Santa Catarina, em tom próprio dos populistas, faz, nesse momento, a "OPÇÃO PELOS PEQUENOS".

AFINAL, A "OPÇÃO PELOS PEQUENOS"!

Daí que estes (as classes dirigentes), não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam seu poder de decisão, de que decorre sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas.

Paulo Freire

O processo de democratização da educação em Santa Catarina e a criação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, em meados da década de 80, têm estreita ligação, ainda que esses processos sejam compreendidos diferentemente pelo coletivo do colégio e pelo conjunto dos educadores do Estado. O contexto da abertura política, propicia o desencadeamento de discussões, que visam a democratização da sociedade brasileira, após vinte anos de ditadura militar. É um processo que traz em seu bojo contradições: se por um lado é uma estratégia utilizada pelas classes dominantes para manter o poder político e econômico, é, também um momento em que as classes populares conseguem se rearticular e, através de diversos movimentos, lutar por direitos sociais, dentre estes a educação. E a educação não apenas como um direito garantido constitucionalmente, mas também ao que é fundamental na educação, ou seja, que possibilita ao ser humano compreender-se como sujeito, capaz de construir a sociedade que deseja.

Em Santa Catarina, a oligarquia - representada no Governo Amin - usando de estratégias populistas, nesse processo rearticula em seus discursos, elementos que no nível do senso comum, tentam fazer acreditar que seu programa de governo estaria voltado para categorias até o momento não consideradas nos programas de governo. A "OPÇÃO PELOS PEQUENOS" é uma das fórmulas fáceis de penetrar nas massas populares, principalmente quando se identifica o

"pequeno" com o desprovido de condições mínimas de vida e, portanto, de exercer plenamente a cidadania.

Segundo FONTANA (1983:43), o Governador ter-se-á inspirado, para cunhá-la, em duas fontes, combinando-as engenhosamente: do economista inglês E. F. Schumacher, autor do livro *Small is Beautiful (O pequeno é bonito)*⁵⁰ e do episcopado latino-americano que define em Puebla, como eixo central da práxis da Igreja Católica, a OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS POBRES.

Enquanto a

"OPÇÃO PELOS POBRES" da Igreja Católica trata-se de uma radical tomada de consciência histórica da miséria econômico-social das massas populares do continente e da firme disposição de atuar concretamente para atenuá-la e/ou eliminá-la, o que tem causado não pequenas dificuldades (...), incompreensão, perseguição, mortes e enquadramentos em Leis de Segurança Nacional (...) a fórmula "opção pelos pequenos" é a tentativa de homogeneização de segmentos distintos da população, que tem posição estrutural diversa na sociedade" (FONTANA, 1983:43).

Essa maneira tática de apresentar o seu programa de Governo possibilita-lhe, enquanto propaganda política, *"escamotear a questão social, com seus atores sociais com características próprias, necessidades, demandas e expectativas específicas"* (FONTANA, 1983:43). Na pretensão de centralizar o poder para melhor comandar, trata as diversas categorias sob a mesma designação: "os pequenos", como se "os pequenos" constituíssem uma categoria social em que todos os catarinenses - e é claro, com exceção da oligarquia - nela se sentissem incluídos. Dentro dessa perspectiva, e ao propor-se como democrático, também inclui a possibilidade de participação. Atento à conjuntura social do momento, o processo participativo deve ser incorporado em seu plano de governo, ainda que somente no discurso.

Entretanto, à medida que sua ação governamental passa a intervir nas categorias sociais - que são heterogêneas e até antagônicas - a tentativa de massificação a fim de melhor protegê-las e iluminá-las esbarra com os múltiplos interesses dessas categorias e o governo se obriga a negociar. O discurso de opção pelos pequenos e de participação, segundo o entendimento do

50 Livro editado originalmente em Londres, em 1973 e que, segundo Remy FONTANA teve muito sucesso no Brasil. Neste, SCHUMACHER *"preocupava-se com questões relativas à tecnologias apropriadas, tecnologias intermediárias, transferência de tecnologias, etc., nas condições do mundo contemporâneo com seu modelo predatório de desenvolvimento industrial"* (1983:43).

Governo Amin, não se mantém à medida que a democratização da própria sociedade brasileira traz novos contornos. Com o ressurgimento dos movimentos sociais, a sociedade brasileira aprendeu a se organizar e a reivindicar, talvez um dos ganhos mais significativos da década de 80 no campo da educação política.

Ainda assim, acostumado à prática autoritária, o Governador Esperidião Amin se arvora em promotor de um grande e importante debate educacional, com o intuito de elaborar um Plano Estadual de Educação (PEE), que teria vigência de 1983-1988. Sabe que *"o ser e o sentir-se 'instrumento instrumentalizado' é um pré-requisito importante para que o processo ideológico ocorra sem maiores contratempos"* (GUTIÉRREZ, 1988:43). Mas isto não lhe dá garantia absoluta.

Se, por um lado, um grande contingente da população ainda não consegue compreender-se como sujeito histórico, deixando livre trânsito para a implementação de uma política anti-democrática, revestida de alguns acessórios que lhe dão uma aparência democrática, há, por outro lado, e de forma expressiva, grupos e categorias que lutam pelos seus direitos como cidadãos.

O ideário governamental expresso na "OPÇÃO PELOS PEQUENOS" com seu forte componente de proteção e, portanto, de decisão pelos outros defronta-se, em 1983, com os educadores - representados pela ALISC - quando o governo, acostumado na posição de mando, atribui-se o direito de compor arbitrariamente uma equipe técnica, destinada a conduzir o processo de discussão e de elaboração do referido Plano. Para o Governo Amin, participar é inserir na prática da classe dominante, de forma consensual, as classes dominadas; uma participação concedida até um determinado limite colocado pelos interesses de classe.

A contradição entre o discurso e a prática possibilita, nesse momento, que a classe docente se interponha e polarize a discussão em torno da questão educacional.

Nesse sentido foi decisiva a greve desencadeada em maio de 1983. Constituiu-se também no marco que vai garantir a participação da entidade no processo de elaboração do PEE e também na comissão constituída para a elaboração do estatuto do magistério público e o plano de carreira.

O Estado se obriga, portanto, a alterar o curso de sua prática autoritária, travestida de democrática. AURAS (1991:349) destaca que

os educadores exigiam sua participação na definição dos rumos da política educacional, numa clara indicação de que não aceitariam a continuidade da estratégia governamental de formação de comissões de 'alto nível', cujos integrantes, nomeados pelo governador, costumavam assegurar o monopólio da representação dos interesses das forças dominantes. O programa do candidato Esperidião Amin desfraldara, da hoste conservadora catarinense, a bandeira da participação comunitária - uma exigência dos tempos de 'abertura' política do Estado Autoritário.

Várias entidades representativas dos docentes passam a integrar a Comissão⁵¹ do PEE, garantindo a participação destes - participação esta no sentido de intervenção política que se deu pela luta dos próprios educadores - contrapondo-se às intenções da participação, perseguida pelo Governo Amin, que consiste apenas em ratificar sua postura autoritária.

Instala-se, a nível de Estado, um amplo debate, garantido de certa forma pela constituição de instâncias regionais e municipais. Estas, discutiram e propuseram em seus fóruns medidas que deveriam compor a política educacional do Estado e que serviriam de subsídios nas discussões e na elaboração do documento final, aprovado no Congresso de Lages, em outubro de 1984.

Ainda que não tenha me detido numa análise mais aprofundada desse processo de participação, parece ser possível afirmar que, quando visto no conjunto das conquistas e na correlação de forças em que se deu, extrapolou os limites pensados pelo Governo. Este obrigou-se a negociar pontos que, em sua postura autoritária, seriam inegociáveis.

Destaco como avanços nesse sentido, o fim da promoção automática, forma como se traduziu o Sistema de Avanços Progressivos (SAP), o direito à hora atividade, a eleição de diretores de escola, a constituição dos conselhos deliberativos, além do encaminhamento para a elaboração do estatuto do magistério público e o plano de carreira. São conquistas, assim consideradas pelo conjunto dos educadores, mas que necessitam ainda de uma análise de como, na sua concretização, se expressaram no nível das unidades escolares⁵². Foram 781 deliberações.

51 Constituíam a Comissão para a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), a União Catarinense dos Estudantes (UCE), a Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC), a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC), a Associação dos Supervisores Educacionais de Santa Catarina (ASESC), representantes do Governo do Estado e de outras entidades da sociedade civil.

52 Quanto a política da eleição de diretores, Flávia Obino Corrêa Werle abre uma discussão, analisando a eleição do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e salienta: "*As leis precisam de aprovação renovada e sua estabilidade depende da compatibilidade com estruturas culturais, sociais e econômicas concretas*" (Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2):35-45, jul/dez. 1991). Zenir Maria Koch, em sua dissertação de Mestrado: **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**, 1989, analisa o Sistema de Avanços Progressivos e acentua que este

Entretanto, para o Governo Amin não são essas as conquistas do processo participativo no campo educacional. Na Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, na sessão do dia 30 de abril de 1986, faz menção ao processo participativo na elaboração do Plano de Educação do Estado, mas seu discurso se centra em pontos que, no nível do senso comum, representam ações concretas e dão credibilidade, junto à população, ao programa do governo:

A educação evoluiu bastante. Na senda do Plano Estadual de Educação, que marcou as trilhas da participação, promovemos ampla democratização da escola. Aproximamos amplas instalações físicas dos níveis exigidos pela sociedade, assistimos aos alunos carentes, criamos condições de aperfeiçoamento do magistério. Não há como falar em liberdade na educação sem levar em conta três fatores básicos: a existência da escola para que o aluno possa frequentá-la; as condições mínimas de frequência, pois pouco adiantará a escola se o aluno não tiver roupa, material didático e comida e o aprendizado daquilo que é útil para a vida (p.12-13).

Ainda que para a maioria do povo sejam esses os dados que interessam por indicarem o imediato, o não cumprimento dos mesmos possibilitou abrir outras discussões no âmbito da escola.

Para os educadores da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli (1983-1984), embora seja um momento conflituoso em razão das lutas para a transformação desta em Colégio Estadual, encampando também as atividades do Colégio Pio XII - que então seria extinto -, a Democratização da Educação e a elaboração do PEE são vistos como ações do governo, promovidas e coordenadas por este. Em momento algum os educadores e nem mesmo o diretor que participou do Seminário de Lages, se referem em seus depoimentos sobre a intervenção da categoria, como novos personagens que entraram em cena, e que, por sua pressão ao governo, se instalou o debate nas unidades escolares, nos municípios e nas instâncias regionais. O próprio PEE, elaborado com a participação das entidades representativas dos educadores, não é percebido como um esforço destes no sentido de viabilizar uma educação mais democrática.

A pesquisa indica que, enquanto a nível de Estado de Santa Catarina, os representantes da categoria dos educadores ampliam as discussões em torno da democratização da educação e do Plano Estadual de Educação, as discussões realizadas pelos educadores e pais da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli se centram naqueles itens que para o Governo são essenciais (e de

está estreitamente relacionado à contenção de gastos. O interesse do Estado seria "a passagem mais rápida do aluno pela escola, forçando a abertura de vagas e o seu barateamento" (p. 63).

consenso): espaço físico, material, condições de acesso à escola. A luta, nesse momento, pela criação de um colégio público, que atenda o 1º e o 2º Graus, independente da escola particular⁵³, é um dos elementos que, enquanto expressão de uma vontade coletiva, poderia ter se constituído num momento de forte articulação das forças sociais populares em vista de um projeto político-pedagógico de interesse destas. No entanto, reforçou a postura subserviente dos educadores às artimanhas do Estado autoritário e o poder de domínio de grupos político-partidários, que, sob o disfarce de consenso, impõem sua vontade. Exemplo disso, é a compra do espaço físico do Colégio Pio XII, decidida por lideranças político-partidárias, contrariando a vontade popular, especialmente dos educadores.

Assim, enquanto o grupo representativo dos educadores em nível de Estado se preocupa em esboçar um plano amplo -, mas entendendo que uma reunião realizada na escola seria o suficiente para levantar toda a realidade educacional, compreendê-la e esboçar metas para que "*a escola, se transforme de ponto de chegada em ponto de partida do processo de democratização*" (Plano Estadual de Educação - 1985-1988:16) -, o Governo faz o processo inverso. Vai às bases através de outras vias e articula forças políticas representativas das comunidades e forja toda uma outra política educacional. No jogo de forças e em meio a um povo carente de cultura e de vivência democrática, o bom, o útil, é aquilo que resolve uma situação imediata. Nesse período, em todo o Estado de Santa Catarina, multiplicaram-se as creches domiciliares, sem nenhuma estrutura, os Jardins de Infância nas pequenas cidades e na zona rural, as quadras esportivas nas comunidades rurais, os ginásios de esporte nos centros urbanos e periferias. É isto que para o Governo Amin significa educação.

A vivência desse processo contraditório no interior da escola, os depoimentos de educadores e a rápida desarticulação do próprio grupo que participou como representante das diversas categorias e dos representantes regionais, mostra que os educadores de Santa Catarina, como categoria, naquele momento, não conseguiram se fazer interlocutores das demandas educacionais populares. Foram mantidas as mesmas relações de poder. As práticas não se

53 Desde a criação da Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli, em 1972, funcionava o sistema de intercomplementariedade, assegurando assim espaço também para a escola particular. No caso de Rio do Oeste, essa forma em que Estado e iniciativa privada são parceiros, o processo educativo é totalmente estrangulado: a escola pública atende os alunos de 1ª a 4ª séries e 7ª e 8ª séries; a escola particular atende os alunos de 5ª e 6ª séries. O 2º Grau é totalmente de responsabilidade administrativa da escola privada com garantia de bolsas de estudo do Estado para os alunos carentes.

constituíram em políticas participativas que afetassem "o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social" (GOHN, 1992:51).

Ainda assim, o processo denominado de democratização da educação, do qual tem-se como expressão mais concreta em Santa Catarina, a participação dos educadores na elaboração do PEE (1983-1988) - ainda que este não tenha sido implementado por lhe faltarem diretrizes que o transformassem num plano de ação - possibilitou aos educadores avançar em sua compreensão enquanto categoria no contexto de uma sociedade de classes; permitiu-lhes sair da visão corporativista de luta e perceber a necessidade de articulação com outras entidades e movimentos sociais comprometidos com os interesses da escola pública como um dos elementos fundamentais na luta pela democratização da educação. Segundo BORGES (1994:41),

"a presença dos docentes e discentes nesse processo e os resultados colhidos - ainda que insuficientes -, demonstram o papel político dos movimentos organizados nas lutas pela construção de sua hegemonia e a importância da escola como um dos campos de luta, colocado em aberto com suas mazelas e possibilidades".

Para os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, as decisões tomadas e que constituíram o PEE chegaram destituídas da reflexão, da discussão e das formas de resistência vividas para viabilizar as conquistas nele expressas. As questões se centraram no fim da promoção automática como possibilidade do aluno ser reprovado; o processo de eleição dos diretores de escola pouco preocupou nesse primeiro momento⁵⁴ e as demais deliberações do Plano passaram como assuntos para outros, não envolvendo o coletivo do colégio.

Assim, o processo de democratização da educação para o conjunto dos educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, teve uma influência um tanto vaga enquanto participação e enquanto luta política da categoria por espaço de discussão e de decisão, especialmente na elaboração do PEE, do estatuto do magistério público e do plano de carreira.

A visão localista e a expectativa de resultados imediatos obscureceu o sentido das lutas mais amplas, que buscavam criar o terreno ideológico para novas lutas, exigidas para as mudanças pretendidas pela categoria em nível de Estado de Santa Catarina e em nível nacional.

⁵⁴ O processo de eleição para os cargos de diretor geral, diretor de 2º Grau e diretor de 1º Grau, em dezembro de 1985, no colégio estudado, significou apenas a ratificação por parte dos pais, educandos e educadores dos que haviam sido nomeados pelo Governo, no início do ano, quando da criação do colégio. Não houve nenhuma discussão em torno de outros nomes e nem mesmo o que esse processo estaria significando no âmbito da escola pública.

É em meio a essas questões que o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli foi se constituindo como escola pública. A preocupação de manter o "*status*" da escola particular parece se constituir num dos fatores principais dos educadores não se exporem ao público como adversários do Governo nesse momento. O colégio buscava firmar-se na categoria de público e mantido pelo Estado. A hegemonia da escola particular ao longo da história desta comunidade obscureceu a atuação da escola pública. O colégio estadual vivia esse seu primeiro ano de experiência premido entre o ser escola pública e o apresentar-se com a qualidade da escola particular. Os educadores se moviam dentro da tensão de responder às imagens de ambas, enquanto construíam um caminho próprio que lhe desse um mínimo de aceitabilidade e de credibilidade. Ainda que a compreensão da educação como direito já fosse um dos temas refletidos pelo coletivo escolar e tivesse, de alguma forma, orientado a luta para a criação do colégio, a ideologia da classe dominante estava muito presente. Nos depoimentos, a referência à escola particular como uma boa escola foi um dos dados mais frequentes enunciados pela comunidade. Isto também é reforçado pelos educadores que, em muitos momentos, principalmente no decorrer de 1985, a nomeiam como modelo⁵⁵.

Nos anos de 1985 e 1986 permaneceram muito presentes características da práxis pedagógica do Colégio Pio XII, mantido pelo Instituto das Irmãs Missionárias da Consolata. É uma educação marcada pelo estilo europeu e baseada no ideário liberal, mas que, principalmente a partir dos anos 80, também procurou abrir espaços de participação popular, influenciada pela Teologia da Libertação - uma teologia que nasce da realidade latino-americana e que reflete a situação de opressão vivida pelo povo⁵⁶.

A dificuldade inicial de organização do colégio como público e a predominância, ainda, de uma concepção de educação elitista possibilitaram a instalação e/ou reforço de mecanismos de controle, vistos como necessidade para que o colégio fosse reconhecido como bom. Entretanto, essa visão também gerou espaços de contradição que possibilitaram o surgimento de discursos e

55 Destaco que nessas escolas trabalharam educadoras e educadores que, orientados pelo sentimento de solidariedade e de profundo respeito à pessoa, lutaram para que a educação não fosse colocada à mercê do Estado, e exigiram que este cumprisse a sua parte. Entretanto, a ideologia dominante internalizada obscurece a capacidade de crítica do próprio ato de educar.

56 Ressalto que, nas conversas informais, foi possível perceber que o Colégio Pio XII, principalmente a partir do início da década de 80, abriu possibilidades de participação em termos pedagógicos e mesmo administrativos, ainda que funcionando como particular e com o sistema de intercomplementariedade com o Estado no 1º Grau (5ª e 6ª séries). Além disso, atendia as expectativas das famílias e cultivava de forma profunda as tradições culturais italianas - o que dava um sentido à tradição das famílias rioestenses.

de práticas diferenciadas. É o momento em que os educadores também começam a se perceber como coletivo.

É a escola pública se fazendo!

FAZER-SE ESCOLA PÚBLICA

Como tudo começou ...

Iniciava-se o ano de 1985. Para nós um novo horizonte abria-se: a escola. Tudo era novidade, surpresa. Para nós, crianças, uma incógnita. Entrávamos no 1º ano primário ... Primeiro dia. Algo extraordinário infundia nossos corações de alunos e de professores ... Uma mudança radical aconteceu no decorrer das férias. O colégio mudara. ... Um colégio que mais parecia uma magnífica obra artística aos olhos de todos: alunos e mestres A influência de tanta beleza natural dava ânimo para voltar sempre ao colégio. A criança entusiasmada mal esperava a hora do recreio para florir novamente o pátio do colégio ... Uma das brincadeiras costumeiras das meninas eram as famosas rodinhas, que encantavam a todos ...

Para atingir seu auge, a família-escola tende a ultrapassar problemas e obstáculos que dificultam a aprendizagem e a convivência entre companheiros. E a sociedade nem sempre reconhece a dedicação dos nossos mestres. Uma dedicação não só ao ensino e à cultura, mas também ao amor e à amizade. Muito temos a agradecer. Agradecer pelo estímulo recebido ..., agradecer por muitas vitórias conseguidas. Por muitas etapas conquistadas. Pelo muito que aprendemos e que ainda vamos aprender. Pelo esforço de cada professor e pela vontade de ver seus frutos germinarem, ... a força e o sorriso que sempre transmitiram com alegria.⁵⁷

Marilú Aparecida Carlini

Rosemeri Ferrari

A Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli, localizada no centro da cidade, era marcada e sempre muito prejudicada pelas sucessivas enchentes que se dão na região do Alto

⁵⁷ Parte de uma carta escrita em 27.08.93. Atualmente, as duas alunas freqüentam o 2º Grau no mesmo colégio.

Vale do Itajaí. Em 1983 e 1984, a cidade ficou submersa pelas águas. Somente a força da vida, alimentada pela solidariedade mútua fez o povo levantar-se novamente. A escola, totalmente prejudicada, com dificuldade foi se recompondo novamente, mas somente naquilo que era essencial para as atividades escolares. Perdera um tanto a alegria das pessoas, o tempo para compartilhar as vivências e a beleza do espaço físico - algo antes sempre muito cuidado, com flores e frutos que se misturavam e pareciam compartilhar da vida da escola. Daí que, em 1985, recompor o espaço físico foi fundamental. A compra do Colégio Pio XII pelo Estado representou uma mudança radical, em termos de ambiente e no sentido de recriar a vida do coletivo escolar.

São dez mil metros quadrados de terras, onde dois prédios, quadra de esportes, campo de futebol se confundem entre bosques, jardins, pomares e horta.

Tudo isso, entretanto, não significa um modo diferente de educação, ainda que ofereça melhores condições em termos de espaço físico e de material pedagógico. O dado mais significativo levantado, principalmente pelos educadores, é o de que, nesse espaço, se dá o encontro, pela primeira vez, em Rio do Oeste, de educadores que vão poder se experimentar, como grupo, num processo educativo que abrange o 1º e o 2º Grau de forma contínua e numa escola pública.

É a partir dessa nova realidade que ousou colocar algumas de minhas primeiras impressões, quando em julho de 1985 cheguei a esta escola para assumir o Serviço de Orientação Educacional (SOE), a pedido da UCRE de Rio do Sul.

Tratava-se de um serviço estranho para os educadores e educandos, que ensaiavam seus primeiros passos sem a presença da escola particular - e onde nunca se fez necessária a presença de alguém para desenvolver esse serviço enquanto Escola Básica⁵⁸.

Nos primeiros dias a pergunta mais freqüente: "*O que a senhora vem fazer*"?

O próprio tratamento significava que não pertencia ao grupo dos educadores que até esse momento haviam atuado na Escola Básica ou no Colégio Pio XII. Além de chegar de fora, de outra comunidade, também o SOE não era conhecido ou reconhecido, nem como serviço

58 A Escola Básica, como já enunciado também em outras partes deste trabalho, não se compunha de todas as séries e nem tinha um processo contínuo em termos de seriação. Atendia os alunos da 1ª a 4ª série e interrompia na 5ª e 6ª série. Estas iam para o Colégio Pio XII. Esses mesmos alunos voltavam para a Escola Básica para freqüentarem a 7ª e 8ª série e, em seguida retornavam ao Colégio Pio XII para freqüentar o 2º Grau. Portanto, a escola pública nunca pode experimentar-se com um projeto político-pedagógico próprio e com continuidade de todo o 1º Grau.

educativo, nem como necessidade. O processo de inserção, no entanto, foi extremamente rápido em razão da própria maneira de como os educadores e educandos se compreendem enquanto participantes da mesma comunidade e do sentido de suas relações. Desde logo percebi um comprometimento do educador com a escola de forma muito clara e explícita. Por sua formação voltada para as questões locais e mesmo porque a comunidade o conhece e mantém com esse educador relações muito próximas, primárias - são parentes, são vizinhos, são compadres - a escola se torna um espaço permeado por relações familiares. Nos educadores isto se manifesta nas constantes brincadeiras, no encaminhamento das questões pedagógicas, no modo de assumir as tarefas um do outro sem questionamento e sem pôr dificuldades, e na discussão de pontos divergentes. Há um conhecimento em nível pessoal, subjetivo, ainda que não trabalhado de forma consciente. Isto faz com que o grupo apareça com certa homogeneidade quanto à compreensão de educação e na busca de interesses. Cada um conhece os limites e posições do outro. As divergências a nível de compreensão teórico-prática da educação, as formas de cada educador participar do processo educativo e as questões político-partidárias ficam obscurecidas, escamoteadas.

E é justamente a partir dessa maneira de viver no espaço escolar que, como Orientadora Educacional⁵⁹, começo a me perguntar na tentativa de compreender a vida que transita nesse meio. Se por um lado a maneira de ser dos educadores e educandos convidava a entrar, por outro colocava reservas. Uma escola que comportava admiração em muitos aspectos, mas também muitas interrogações. Como decorrência dessa realidade, vivi, em 1985, a dificuldade de encaminhar qualquer trabalho pela ambigüidade presente em todo o processo educativo, desde o administrativo, passando pelo pedagógico até o serviço de limpeza e de manutenção do espaço físico. Ao mesmo tempo que os educadores se sentiam profundamente comprometidos com a

59 Pela primeira vez estava assumindo a função de Orientadora Educacional. Uma função que eu mesma questionava continuamente pela forma como a política educacional conseguia, através desta função, tratar questões, como: a evasão escolar, o fracasso dos alunos carentes, a desagregação do corpo docente, as relações pouco amistosas entre escola-comunidade, em relação às quais, o Orientador Educacional teria a "missão" de salvar a escola dessas "pragas daninhas". Enquanto isso, o Governo desenvolve um trabalho inverso: não inclui a escola como prioridade em seus planos, paga mal os professores, avilta os alunos pelas péssimas condições oferecidas, cria cargos segundo interesses político-partidários e não respeita a autonomia das comunidades em organizar suas escolas. Impõe planos, currículos, horários, etc., todos carregados da ideologia das classes dominantes. Por isso, eu mesma fui me integrando ao grupo, sem nenhuma proposta definida em termos de Orientação Educacional. Tinha a convicção, isto sim, de que não entraria nas determinações da política educacional sem questionamento e nem seguiria a modalidade de orientação educacional proposta pelo Estado. Antes sairia dessa função e voltaria para a sala de aula por entender que neste espaço é possível desenvolver formas alternativas de educação, ainda que seja um espaço passível de controle.

escola e a comunidade, que tinham um sentido de pertença a essas instâncias - realidade expressa pelos educadores e pelos educandos no dizer: o "nosso" colégio, a "nossa" comunidade; que o coletivo da escola vive um clima de respeito de um para com o outro; que há um senso de responsabilidade pelo processo educativo de forma individual e coletiva, perpassa também e com muita evidência, um processo de obediência às determinações do Estado como algo normal. As exigências legais, burocráticas, normativas e disciplinares impostas pela política educacional são incorporadas sem questionamento e sem contraposição.

Aos poucos, uma questão que me parece fundamental foi se explicitando: a separação entre o instituído pela política educacional e a maneira de conviver como coletivo da escola - de sujeitos que se conhecem, cujas relações não acabam no limite do espaço escolar. E assim convivem no espaço escolar, dois mundos: o mundo em que entre educadores, educandos e funcionários estão presentes expressões de carinho, de familiaridade, manifestadas no cumprimentar-se, nas brincadeiras, nas conversas informais e um mundo em que valem as normas e as leis instituídas de fora e ratificadas pelos educadores e educandos. Mecanismos repressivos para entrar nas salas de aula, no uso do uniforme, no cumprimento das tarefas de casa, entre outros, são assumidos como normais e até são reclamados pelos próprios alunos. Há um limite entre o momento de serem companheiros, amigos, filhos, pais e mães e o momento do "dar aulas" - de ser professor e de ser aluno. Este limite é demarcado pelo sinal do início e fim do turno e pelo espaço sala de aula. É um ritual que se impõe todos os dias e transgredi-lo significa não acatar a autoridade do educador e da direção da escola. Assim, os grupos espontâneos e as discussões sem constrangimento acabam ao entrar na sala de aula, quando educadores e educandos incorporam outra prática expressa nos alunos colocados em carteiras, um atrás do outro; o silêncio como um atestado de competência do professor - tem "domínio de classe" - e de aproveitamento do aluno; a nota como recurso de intimidação e, ao mesmo tempo, a cola como forma do aluno sobreviver ao processo avaliativo. Assim, o olhar de ternura e carinho que aproxima as pessoas se transforma em expressão de dureza quando alguma norma instituída sem reflexão está ameaçada.

E ainda: por que os educadores não discordam explicitamente quanto a seus posicionamentos pedagógicos e políticos?

É a partir dessas constatações e interrogações que tento compreender o processo educativo do colégio, nos anos de 1985 e 1986, como um momento decisivo para o coletivo da escola

compreender-se como um grupo que *"é o resultado da dialética entre a história do grupo e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências no suceder da história da sociedade em que estão inseridos"* (FREIRE, 1994:64). Grupo que vive as mesmas contradições da sociedade de classes, onde a ideologia dominante, ao mesmo tempo que proclama a igualdade, produz a desigualdade. Parece poder afirmar-se que o grupo dos educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli é um grupo que

"se constrói (...) na constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades (...) no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: - da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez de um, do encarnado do rosto do outro (1994:65),

cujas matriz ideológica de cunho liberal orienta essa construção e lhe confere uma maneira própria de ser.

É um processo conflituoso e pouco refletido. A tendência é criar um imaginário que faz o grupo acreditar-se como um grupo homogêneo, onde a igualdade existe de fato. As classes sociais são entendidas como realidades naturais e os interesses divergentes são colocados apenas como diferentes e, sob esta diferença é construída a possibilidade de uns mandarem e de outros obedecerem. Esta é uma das formas de pensar do coletivo da escola, refletindo o que se passa no âmbito da própria comunidade, profundamente marcada pela autoridade. Desde a colonização, a maioria do povo vive sob o controle de famílias que mantêm o poder político e econômico e que, na conjugação de forças com a Igreja, conseguem impor toda uma maneira de pensar e de sentir. Da autoridade que vem de Deus se forma todo um substrato que possibilita exercer o poder-dominação sem contraposições explícitas, organizadas. As resistências a esse poder se dão pelo silêncio. Durante a pesquisa, uma das pessoas entrevistadas afirmava:

O povo de Rio do Oeste necessita ainda de 100 anos para que possa se expressar, possa falar de si e se contrapor ao poder e controle de algumas famílias. A rede de controle político e econômico que essas famílias têm sobre cada família de Rio do Oeste não permite que a maioria da população se contraponha. O próprio código de ética de certas firmas determina que só podem ser empregadas duas pessoas de cada família. Essa "ética" possibilita o controle tanto econômico quanto político sobre a maioria da população.

A mesma pessoa dizia ainda:

Mesmo que uma determinada pessoa não dependa dessas famílias diretamente, dificilmente vai questionar as formas de dominação exercidas porque sempre estará implicando em alguém da própria família pela forma como se dão os empregos.

Em outras falas percebeu-se também que há pessoas que têm consciência da dominação exercida pela Igreja Católica. Em vários depoimentos ficou claro que esta, até pouco tempo, não possibilitava que outras confissões religiosas se estabelecessem em Rio do Oeste. Somente nos últimos anos é que a Assembléia de Deus conseguiu um pequeno espaço.

Afirma a professora Maria Elisabeth Hammann, em depoimento escrito em 1992:

Iniciei meu trabalho na Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli, no início de 1983. No início sofri forte oposição, tanto de alguns professores, como também do diretor; isto por causa de minhas convicções religiosas. A escola girava em torno da igreja católica, mesmo havendo alunos pertencendo a outras denominações religiosas (...). Mas hoje não é mais assim.

Como grupo que tem raízes históricas comuns, cujos valores se assentam no Cristianismo expresso pela Igreja Católica, pode-se apreender que as relações entre educadores e educandos, ainda que como construção ideológica, se baseiam em princípios como o da igualdade, da partilha, do respeito, na busca de preservar sua identidade de italianos. Mas, ao mesmo tempo que esses princípios determinariam ampla liberdade e autonomia às pessoas, há todo um código moral que restringe, põe limites e sustenta a própria dominação de uns sobre os outros. E isto se reflete também nas relações escolares.

Assim, Estado e Igreja assumem funções ideológicas semelhantes numa comunidade imersa, desde seu nascimento, na cultura religiosa romana e onde, principalmente por parte do clero, não se deu o necessário "aggiornamento" exigido pelo mundo moderno e expresso nas resoluções do Concílio Vaticano II, em 1965, e menos ainda foram assumidas as novas resoluções adotadas pela Igreja Latino-Americana por ocasião da Conferência do Episcopado Latino-Americano (CELAM) em Medellín, em 1968, as quais não apenas denunciam as estruturas existentes, mas também reconhecem a ação revolucionária como legítima e se solidarizam com os anseios e lutas do povo que busca libertar-se da dominação não só econômica, mas de toda forma de opressão sustentada pelo sistema social vigente. Nesse campo ideológico construído, onde a Igreja atuou de forma incisiva durante todo o tempo de existência dessa comunidade, fica aberta a possibilidade das

classes dominantes atuarem sem que seus interesses sejam devidamente identificados. O Estado, a serviço dos grupos dominantes, não necessita, geralmente, numa realidade como esta, utilizar da coerção para que esses interesses sejam incorporados pelas classes populares. Basta a estratégia do consenso, uma vez que, numa sociedade de classes, cabe ao Estado, *"como se fosse uma figura que se situasse acima e fora da realidade social, ocultar as divergências, antagonismos e conflitos que perpassam e constituem o todo social"* (SEVERINO, 1986:28), para o quê já tem campo preparado por outras instituições.

O coletivo do Colégio Expedicionário Mário Nardelli não está isento dessa formação. Uma educação que sempre esteve sob a vigilância de uma Igreja que expressa seu compromisso com as classes populares mais pelo assistencialismo do que pelo engajamento e solidariedade nas lutas, também dá suporte para que a ordem instituída de fora se estabeleça sem grandes conflitos. Afirma GRAMSCI (1989:12): *"Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir"*.

O fazer-se escola pública significou, inicialmente, firmar-se como escola que não apenas responde à política educacional do Estado, mas também às expectativas da Igreja Católica. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico do colégio se constituiu, num primeiro momento, em seguir as orientações advindas das autoridades educacionais e o currículo estabelecido pelo sistema de ensino do Estado. A visão é de que, se cada educador cumpre bem a sua parte, tem-se um colégio que responde às expectativas da pretendida educação de elite. A junção das partes formaria o projeto político-pedagógico. Ao mesmo tempo, o colégio se firmava diante da comunidade também via Igreja. Nele funcionava uma capela, onde era celebrada missa semanal ou quinzenalmente (1985) e vários educadores assumiam a catequese de 1ª Eucaristia e de outras etapas de formação para a fé católica, como atividade integrante da escola. A entrada para as salas de aula, no início de cada turno, era precedida por oração coletiva, preparada segundo os tempos litúrgicos. Havia, entretanto, uma discussão sobre a liberdade religiosa e a aceitação de outros credos, ainda que as práticas continuassem sendo eminentemente de cunho católico. A passagem da discriminação religiosa para o sentido ecumênico da fé ainda necessitava ser construída e envolvia um processo tenso em razão da forma dogmática como a Igreja Católica atuou no contexto da comunidade.

O movimento pela democratização da educação e as conquistas que a categoria dos educadores em nível de Estado buscavam no embate com o Governo, eram pouco referidas nesse primeiro ano da criação do colégio (1985). Alguma referência é feita à questão da hora/atividade, da avaliação do aproveitamento escolar e eleição dos diretores das unidades escolares. Tem-se poucas referências a esse momento como representativo no âmbito das lutas da escola pública.

A eleição dos diretores, no final de 1985, também pouco representou em termos de mudanças. A eleição no colégio se deu sem uma avaliação do processo educativo e do papel dos diretores. Mesmo diante da solicitação do então diretor geral para que outros professores se candidatassem ao cargo, nenhum professor se inscreveu. Nem mesmo para os cargos de direção do 1º e 2º Graus. Os candidatos inscritos foram os que já atuavam como diretores (geral, de 1º Grau e de 2º Grau), nomeados no início do ano, quando da criação do Colégio. Com 100% dos votos, tanto dos educadores, quanto dos pais e alunos, reassumiram a direção em 1986. Percebia-se em algumas falas que candidatar-se significaria opor-se ao então diretor geral e isto, politicamente, era um risco. A necessidade de garantir a continuidade no colégio naquilo que haviam sido, como ideário, a Escola Básica e o Colégio Pio XII, respaldava o nome do Professor Luiz Paterno como diretor geral. Entretanto, é dentro desse contexto da escola, que um outro depoimento é interessante à medida que expressa como a política partidária, usando de táticas para não criar conflitos dentro do partido, resolve questões tensas na indicação de nomes para os cargos de direção do colégio, no início de 1985. Diz: "(...) *Havia dois pólos conflitantes, mas sem confrontações diretas, o que facilitou ao Governo a indicação de ambos como forma de manter o poder*". A política educacional possibilita esses entendimentos como democráticos.

Nesse mesmo tempo, o Governo multiplicou os cargos no interior das escolas e de outras instâncias educacionais para manter o controle e, especialmente, o seu reduto eleitoral. Para os que exercem esses cargos comissionados, a gratificação chega a se constituir em 100% sobre os salários pagos aos demais educadores. Esta questão permeou as discussões dos educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, mas poucos expressavam suas posições nos anos de 1985 e 1986.

Dentro desse contexto, como orientadora educacional, impus-me, em 1985, algumas tarefas, julgadas importantes pelos educadores e pais, como: visitar as famílias, atender os alunos com dificuldades, ajudar em atividades educativas, substituir professores quando necessário, forma estratégica usada para conhecer o ambiente e para garantir um espaço de discussão no

coletivo do colégio. Foram seis meses de busca de caminhos para um trabalho alternativo ao Serviço de Orientação Educacional consagrado na escola pública, onde o orientador, a orientadora atuam dentro de um código próprio e orientado para o atendimento individual do educando, tudo muito sigiloso.

O ano letivo de 1986 iniciou com menos atropelos e os educadores conseguiram ter uma visão mais geral do processo educativo do colégio com suas possibilidades e limites. Iniciaram também uma discussão mais ampla acerca dos problemas vivenciados pela categoria dos trabalhadores em educação. As reflexões sobre a situação político-econômica e social brasileira e as propostas que vão sendo levadas ao público pelos movimentos sociais populares e dos quais alguns educadores participam, repercutem no coletivo da escola. Temas como: empregos, salários, reforma agrária, direito à educação e outros, antes referidos mais como notícias, começam a assumir a conotação de realidades presentes na vida de cada um, cuja solução também depende da posição política que se toma frente às situações emergentes. Como Orientadora Educacional também buscava descobrir, por uma ampla discussão com os educadores e educandos, qual o sentido da Orientação Educacional. Os debates e o estudo de temas sobre o assunto possibilitaram, ainda que de forma lenta, situá-la como práxis pedagógica que tem especificidades, mas cujo sentido principal está na articulação que esta deve fazer dentro do processo educativo em seus vários desdobramentos. A orientação educacional, assim entendida, ganha significação se a escola tem um projeto político-pedagógico explícito, construído coletivamente. Começa, assim, a delinear-se alguma perspectiva dessa construção, embora sem muita clareza do que é um projeto político-pedagógico e dos caminhos a serem percorridos. Nesta tarefa, o SOE se coloca como um quefazer político-pedagógico, assumido pelo conjunto dos educadores. Como orientadora educacional, assumi, então, a função de articular os vários momentos do processo educativo, buscando criar espaços para compartilhar experiências, estudos e discussão das diversas tarefas educativas que se dão no conjunto da escola, bem como encontrar meios de participação nos movimentos populares e em outros eventos que possibilitassem uma articulação entre a escola e a comunidade.

Essa interrelação escola-movimentos sociais e comunidade foi um dos aspectos que fez os educadores avançarem na compreensão da educação como prática política, exigindo uma re-criação da práxis pedagógica.

É nesse tempo que, a nível nacional e estadual, os educadores se organizam como categoria. A educação pública, destinada às classes populares, precisa ser repensada. O Estado, caracterizado como um estado privatizado, porque comprometido com os grupos econômicos, apresenta um discurso de participação e de democratização da educação, ao mesmo tempo que retira da escola espaços possíveis de autonomia.

As discussões dos educadores e as lutas que organizam no contexto da sociedade, respaldados pelas constantes reivindicações dos movimentos sociais por educação, possibilitam criar, no espaço da escola pública, um novo conceito de educação - uma educação voltada para os interesses das classes populares. A nível nacional essa discussão, em 1986, já apresentava resultados práticos, enquanto em Rio do Oeste apenas se iniciava uma discussão que tentava ser orgânica e conseqüente. Estudar e discutir a realidade da sociedade brasileira e a realidade da comunidade de Rio do Oeste, compreendendo-as como realidades construídas, foi o esforço empreendido pelos educadores, neste momento. A tentativa de perceber os mecanismos de dominação e as formas de sobrevivência a essa dominação, no contexto desta comunidade e na própria escola, foram os pontos mais trabalhados em 1986. Isto significou rever o processo educativo em todos os seus desdobramentos, desde o pedagógico até o administrativo. Deste trabalho é que foram emergindo os primeiros passos de um projeto político-pedagógico integrado às lutas dos educadores e às lutas dos setores populares que buscam constituir-se em sujeitos históricos, dentro do contexto da sociedade brasileira.

Na busca de um referencial teórico que desse embasamento à práxis pedagógica, começa a ser estudada a pedagogia libertadora. Não é única, mas é a que vai dando maior suporte na reelaboração da práxis pedagógica, inicialmente experimentada em pequenas ações, como a reorganização das salas de aula, a discussão de alguns temas com os educandos, a introdução de estudos nas reuniões pedagógicas. São poucos os educadores que se aventuram a um trabalho diferente neste primeiro momento. Entretanto, os resultados animam os educadores a novas experiências, tomando corpo o projeto político-pedagógico na perspectiva da educação libertadora, ainda que com muitas reservas. A dominação é algo internalizado fortemente também pelas classes exploradas e a libertação é um processo que implica na superação da dualidade da consciência. Implica assumir-se como sujeito e não como objeto. Implica em não ter medo da liberdade. Como diz FREIRE (1992:35), os oprimidos

sofrem uma dualidade que se instala na "interioridade" do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de "dentro" de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções (grifos meus). Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

É um tempo contraditório entre o manter uma educação no estilo tradicional e o construir um projeto político-pedagógico que tenha como princípio básico a ontológica e histórica vocação dos seres humanos de ser mais como *"algo que se vem constituindo na história"* (FREIRE, 1992:99) e em que *"o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica (...)"* (1992:99).

O FAZER-SE ESCOLA PÚBLICA não significa, então, apenas ter um lugar bonito e espaçoso, ainda que necessário; matricular, sem a preocupação de discutir mensalidades, todas as crianças, adolescentes e jovens da comunidade; orientar-se por um currículo único e os educadores estarem sob o direção do Estado. Esses elementos, referidos em depoimentos como características da escola pública, foram cedendo lugar ao sonho de que o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, enquanto escola pública, pudesse ser, como diz FREIRE, uma escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. Uma escola que estimule o aluno a perguntar, a criticar, a criar; *"onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo"* (1991:83). É desse momento, caracterizado como um momento conflituoso enquanto processo da escola se fazer reconhecer e situar-se como pública, que também emerge, segundo a Professora Ida Fiamoncini, **um olhar diferente.**

UM OLHAR DIFERENTE

Foi como um acordar, abrir os olhos e encarar a realidade através de outras lentes.

Professora Ida Fiamoncini

Fazer recortes na história e em qualquer processo humano sempre se configura como problemático. A interrelação entre o ser e o ainda não-ser, entre uma prática educativa denominada autoritária e uma prática libertadora, quando estas se dão no mesmo contexto histórico-social e no mesmo espaço escolar, impossibilita definir limites entre uma e outra como coisas estanques. A história é dialética e se constrói na transversalidade de múltiplos elementos, assim como toda práxis humana. O novo vai se definindo na interrelação com o velho, no mesmo tempo e espaço, e se estabelece à medida que, neste mesmo tempo e espaço, são criados e recriados meios de transformação da realidade. Isto envolve a subjetividade de cada sujeito e, portanto, a alternância do cotidiano como fundamento para que a nova práxis humana se objetive.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli se configura como um vir-a-ser. Se os anos de 1985 e 1986 foram de fundamental importância para a escola pública de 1º e 2º Graus se estabelecer, sem estar entremeada pela escola particular e sem se tê-la como referência, também é um tempo carregado de novos elementos que vão criando o terreno para que se explicita um projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora. É um tempo em se delineia um **olhar diferente** quanto à práxis político-pedagógica. A política educacional, disfarçada num discurso de participação, ainda que não pretenda a mudança de concepções de educação, possibilita que, ao refletir sobre processos democráticos, também abra discussões diferenciadas no coletivo escolar quanto ao processo educativo. Afirma a Professora Maria Elisabeth Hammann, num depoimento escrito em 1992:

Em 1985, a professora que atuava na 1ª série se aposentou e eu comecei com a mesma. Nesta escola os professores têm autonomia para desenvolver seus trabalhos, e eu estranhei muito, pois, nas escolas em que havia trabalhado, tudo era fiscalizado pela diretora ou auxiliares, que chegavam ir até à classe para verificar até se os alunos haviam passado traço após determinada atividade. Então eu corria atrás das auxiliares, exigindo o visto em meu caderno de planos, visitas à minha sala, etc. Até que percebi (grifo meu) que aqui era diferente.

Os encaminhamentos do processo educativo na perspectiva libertadora iniciaram, mais explicitamente, com a discussão da avaliação escolar em 1986. É desse ponto que se desencadeia toda uma reflexão, tendo como pressuposto básico a compreensão do ser humano como sujeito de sua própria humanização e de sua destinação histórica. Ser que se constrói e se reconstrói e que modifica o mundo, ao mesmo tempo que é influenciado pelas transformações por ele mesmo projetadas. As grandes coisas, mas também as pequenas realizações humanas têm sentido e força de transformação. A educação, portanto, é um processo de construção pessoal e social; "*é esforço permanente por constituir-se e reconstituir-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social*".(FIORI, 1992:83) Assim, a libertação humana constitui-se na determinação originária de todo o processo educativo, que tem como elementos fundamentais a liberdade e a autonomia⁶⁰.

Afirma a professora Ida Fiamoncini⁶¹ num depoimento, escrito em 1992:

O questionamento sobre avaliação surgiu num encontro de estudos no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli quando a Orientadora Educacional apresentou à equipe um tema sobre a avaliação. As reuniões pedagógicas, que antes eram apenas repasse de avisos e normas burocráticas, passaram a ser uma busca e conscientização sobre educação, avaliação, educador-educando, escola e outros questionamentos. O que se observou é que se deixou de pensar só no aluno;

60 Essa parte foi reconstituída a partir de alguns documentos encontrados, como textos estudados no período, planos do Serviço de Orientação Educacional e textos utilizados em celebrações de cunho religioso e cívico. São textos diversos que tem como referencial teórico básico a pedagogia libertadora, embasada nas idéias Paulo Freire e Ernani Fiori, entre outros. A Revista de Educação AEC - publicada pela Associação de Educação Católica - é um dos periódicos a que, nesse momento, o coletivo escolar tem acesso com facilidade e é nele, principalmente, que busca elementos para uma nova compreensão da educação. Também circula, com número expressivo de assinaturas, o Jornal Mundo Jovem, publicado pelos estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Alguns educadores também têm acesso, entre outros, a escritos de Paulo Freire, de Miguel Arroyo, Cipriano Luckesi. É deste autor, principalmente, que os educadores iniciam o estudo sobre a avaliação. O texto: Avaliação Educacional Escolar para além do Autoritarismo, publicado na Revista de Educação AEC, nº 60 abril/junho, 1986, foi um dos primeiros subsídios discutidos em 1986, a partir do qual os educadores iniciaram uma série de outros estudos no período de 1986-1990.

61 Professora de Língua Portuguesa e, atualmente, aposentada. Também exerceu o cargo de auxiliar de direção durante vários anos.

começou-se a pensar também nos professores. Foi como um acordar, abrir os olhos e encarar a realidade através de outras lentes (grifos meus). Na época estava terminando a faculdade de Letras e estava pouco motivada com o magistério. Quando surgiu a idéia de fazer pós-graduação, já na escolha do tema, decidi por avaliação, que foi um estudo iniciado em grupos no Colégio e que muito me havia intrigado. O processo de avaliação (...) é uma das coisas mais delicadas e preocupantes no ensino. Partiu-se para outra posição diante do aluno, do seu ser e do seu fazer. (...) Não é fácil fugir às normas e padrões estabelecidos, pois há cobrança pelos próprios alunos e pais que estão bitolados às notas. Criar autonomia nesse sentido não é fácil. É um trabalho conquistado aos poucos e que exige atenção e continuidade.

Nas discussões, foram se explicitando os conceitos de educação presentes no contexto da escola, sem desconhecer que todo projeto político-pedagógico escolar está vinculado ao poder instituído, ao poder do Estado. A escola, na interrelação com o conjunto da sociedade, vive as mesmas contradições que esta, e é, portanto, permeada pelo mesmo poder político e econômico. Essa interrelação torna impossível o deslocamento da escola para uma área neutra ou para um espaço isento de poder; um poder que vai do poder-dominação "*em que a autoridade só é obedecida porque detrás dela está uma força que domina e impõe a vontade de quem manda*" (BORDENAVE, 1986:22) ao poder-serviço "*em que a autoridade é acatada porque percebida como uma liderança necessária para articular o esforço coletivo*" (1986:22).

Conforme depoimento acima, confirmado por outros professores, a avaliação foi o ponto de partida para que novos encaminhamentos fossem possíveis: compreender educador-educando como sujeitos do processo educativo, a leitura do mundo como prática fundamental, o conhecimento como produção humana, sistematizado segundo interesses de classe; as relações como meio de estabelecer na escola um novo conceito de autoridade e de liberdade. No entanto, isto não significa que havia um pensar homogêneo. Enquanto alguns educadores têm uma convicção profunda e encaminham todos os esforços na direção de uma educação que reconhece o ser humano como sujeito - que se cria e re-cria continuamente -, outros continuam na defesa de uma educação em que a tarefa principal do educador é "dar aulas" e a do aluno "receber aulas". Segundo FREIRE, uma "*educação bancária*".

Essas posturas que se permeiam formam um único processo e os sujeitos que dele participam pensam e agem segundo sua concepção de educação e sua forma de inserção social. Enquanto para uns a escola é também um dos espaços de embate político pela transformação

social, para outros é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados e como tal deve funcionar. Evidencia-se nestes últimos o que afirma SILVA (1992:34):

há educadores que se contentam com seu compromisso com a ciência e com o conhecimento universal e abstrato. O aspecto político aparece como uma ameaça à integridade do conhecimento e de sua tarefa intelectual. No máximo, admitem estas as conseqüências políticas de sua ação cultural como resultados mais ou menos mecânicos e que estariam fora do âmbito de suas preocupações e de sua atuação específica.

Por outro lado, no grupo que busca uma nova postura individual e coletiva persistem elementos de uma consciência romântica, no sentido dado por MARTINS (1984:82) de que há os que acreditam que o ponto de partida para qualquer compromisso político da educação está assentado no valor da prática pedagógica e do saber que esta prática contém em si. A prática pedagógica poderia realizar por si o político. Essa visão é evidenciada, por exemplo, quando, em Rio do Oeste, os agricultores se mobilizam em defesa de seus direitos perante o Banco do Brasil S.A. e o colégio participa ativamente da mobilização. Alguns educadores não participaram, ainda que não fossem contrários às manifestações e que discutissem com os educandos essa questão. SHOR (1992:161) chama a atenção nesse sentido, quando afirma:

O processo didático na sala de aula não pode, por si só, refazer a sociedade. Ele pode fazer evoluir a curiosidade crítica; pode desenvolver o compromisso do professor e de alguns alunos com o objetivo de transformação. Mas é nos momentos fora da escola que se reúne a maior parte das pessoas que sonham com a mudança social.

Há também a presença de um pensar a educação como processo histórico, numa perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, em que a educação, além de um ato de conhecimento, é também um ato político (FREIRE, 1992:25). Há educadores que têm consciência

que a ideologia dominante vive dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade (1992:25).

Essa maneira de pensar a educação para transformá-la num processo libertador, segundo o pensamento de Paulo Freire, tem como um dos pontos centrais a importância de arriscar-se a ser um educador crítico, que tem coragem para examinar sua prática, sem aceitar-se como pronto e

acabado. Ser alguém que busca reinventar-se, à medida que reinventa a sua sala de aula, a escola, o sistema de ensino e a própria sociedade. O depoimento de uma educadora reflete um crescer da consciência dos educadores do colégio no sentido de compreender a educação como processo libertador:

Uma das grandes preocupações no primeiro ano do Colégio era a de manter o "status" do Colégio Pio XII, que havia encerrado suas atividades e passado suas dependências para o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli. Para isso, tenta-se preservar as mesmas estruturas, os mesmos costumes e total dedicação, tanto do corpo administrativo como docente (...). Em 1986, o Colégio toma novo pulso. Já consegue ter uma expressão própria, mesmo porque os educadores da Escola Básica, transformada em Colégio são os mesmos e que também atuavam no Colégio Pio XII em sua maioria. As principais preocupações, neste ano, foram: o conhecimento da realidade dos educandos e da função da escola. Progressivamente foi-se compreendendo a escola como um todo, inserida no contexto de uma sociedade de classes e que, refletindo esta, se constituía num dos instrumentos ideológicos da classe dominante ou podia, situando-se no campo de lutas e de embate político, constituir-se numa das forças de transformação social. Para isso, não bastava saber teoricamente. Fazia-se necessário experimentar-se na luta e buscar caminhos e estratégias para isso.

A professora Maria Salvalégio Pisetta também expressa, num depoimento dado em 1993, o redimensionamento dado à educação a partir do momento em que os educadores se perceberam como sujeitos no processo educativo:

A preocupação, enquanto havia o sistema de intercomplementariedade com o Colégio Pio XII, era de apresentar a escola pública no mesmo nível da particular em termos de normas, de estrutura, de organização. Tudo era bastante rígido e nada questionado. Somente quando o Colégio Pio XII deixou de funcionar e a Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli foi transformada em Colégio, assumindo também as atividades do Colégio Pio XII, é que os professores começaram a refletir sobre questões de organização, de normas e de conteúdos e começaram também algumas discussões que foram apontando para uma educação diferente. Foi principalmente com a vinda da Orientadora Educacional e que no começo ninguém sabia o que significava o Serviço de Orientação Educacional.

É dentro desses diferentes posicionamentos, expressos por distintas concepções de educação e no contexto de uma política educacional, que tem transitado do discurso democrático e da participação popular ao discurso explicitamente ditatorial, e com as conséquências que lhes são inerentes, que o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário

Nardelli foi se definindo. Esse caminho exigiu do coletivo da escola também uma redefinição de metas e, em muitos momentos, uma contraposição à política educacional que faz da escola um espaço de manutenção da ideologia hegemônica através das relações hierarquizadas, da disciplina e da transferência de conteúdos sistematizados pela classe dominante, em vista do projeto liberal capitalista. O Estado, representante maior dos interesses da burguesia ou dos grupos econômicos, portanto, com as características próprias de um Estado privatizado, não desconhece a força que a educação pode representar no sentido tanto da reprodução da ideologia dominante, quanto da formação de um novo senso comum, ou seja, da construção de uma nova cultura e de novas relações sociais. Daí as constantes intervenções também no espaço escolar, intervenções estas, muitas vezes sutis, disfarçadas em projetos e propostas, acompanhados de um discurso conforme "as cores do tempo", escondendo por trás da palavra as verdadeiras intenções. Em Santa Catarina, do período estudado podem ser destacados, nesse sentido: a democratização da educação, o projeto pró-criança, os projetos de doação de material escolar, de uniformes e tênis com uma ampla propaganda pública, a Proposta Curricular. São ações que só podem ser compreendidas quando o discurso que as acompanha é analisado e confrontado com a realidade social.

O borbulhar das questões surgidas entre um Governo que se proclama democrático, que tem como Plano a "Opção pelos Pequenos" e um Governo que pretende caminhar "Rumo à Nova Sociedade Catarinense", desconhecendo a nova realidade que foi se tecendo a partir dos anos 80 com a reorganização das forças populares, também possibilita aos educadores do colégio um **olhar diferente**. Olhar a escola como espaço onde é impossível a neutralidade; compreender que suas práticas e conteúdos têm um sentido político. Daí a razão do controle exercido pelo Estado sobre a educação. Este controle se expressa sob formas diversas: pela cooptação das forças expressivas dentro do campo educacional; pela substituição de lideranças - colocando-as em pontos menos estratégicos ou promovendo-as a novos cargos-; pela repressão através dos baixos salários e das precárias condições de trabalho; pela utilização dos meios de comunicação para enfraquecer as lutas dos educadores e implementar a política educacional do Estado. Estas medidas se fazem presentes sempre que a realidade social - da qual a escola faz parte - emerge como consciência nos educadores e estes, à medida que a compreendem como realidade construída historicamente, passam a intervir politicamente no sistema de educação do Estado e apontar novos encaminhamentos e novas práticas educativas.

Para o coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, ainda que não como uma opção de todos os educadores de forma comprometida, a educação na perspectiva libertadora é um esforço no sentido de estabelecer uma educação que se contraponha à educação burguesa que contribui para a manutenção da sociedade de classes. Busca este coletivo uma educação

que seja profética, (...), que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. (...), que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como "projetos" -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (...), que se identifique com o movimento permanente em se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1992:73).

É um olhar diferente que pretende uma elaboração crítica da práxis político-pedagógica, pois que, segundo GRAMSCI (1989:12),

o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário.

É o desafio de repensar a práxis político-pedagógica.

REPENSANDO A PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O pensamento não se apropria de nada - é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado o pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse, não precisa pensar, ver e dizer, portanto, também nada precisa fazer. A experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito.

Marilena Chauí

Tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade.

Paulo Freire

Posso afirmar, com GRAMSCI (1979:132), que "a luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão".

Os anos de 1985 e 1986 se constituíram num tempo ainda muito voltado para o interior da própria escola, mas, como diz FREIRE (1992:108), "é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de 'manhas', mas de sonhos também".

A partir de 1987, também pela reflexão desenvolvida nos anos anteriores, os educadores conseguem se perceber e se articular melhor como coletivo, que se expressa na direção política dada à práxis pedagógica. Esta percepção permite o encaminhamento, em nível teórico e prático, de um projeto político-pedagógico embasado na pedagogia libertadora. Segundo depoimentos, contribuíram para a possibilidade de construção do projeto político-pedagógico:

- a) a permanência do mesmo quadro de educadores, que são da própria comunidade e a presença constante destes no colégio;
- b) o ingresso de educadores de outras comunidades - o que possibilitou discutir questões que até então não eram levantadas, tais como: as concepções de educação, as relações com os educandos na sala de aula, a avaliação, o planejamento do colégio;
- c) as reflexões e a participação de alguns educadores nas atividades do SINTE/SC, que foram criando bases para um pensar coletivo em termos de categoria;
- d) o compromisso dos educadores em relação à comunidade;
- e) o estudo, a discussão na busca de uma educação que contemple o ser humano como sujeito de seu processo educativo e da transformação social;
- f) uma direção da escola que, diante da pouca experiência no campo administrativo e de orientação pedagógica abre espaço para que tarefas, antes desempenhadas pelo corpo administrativo, sejam assumidas por outros educadores, possibilitando ao coletivo da escola o acesso mais direto às informações e a atuação no nível de decisões.

É um momento tenso, mas de muita vibração. Cada passo dado, cada atividade bem sucedida é compartilhada por todos. Há uma troca constante de informações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e nos encontros organizados com os educandos e de material para estudo e aprofundamento.

Isso foi gerando uma nova práxis político-pedagógica que se confrontava com o estabelecido pela política educacional do Estado: enquanto o colégio buscava uma educação que desmistificasse a ideologia dominante, o Estado impunha, ainda que de forma controvertida, a continuidade da educação na perspectiva burguesa. Em vários momentos emergiram tensões internas, principalmente porque a maioria dos educadores que pertenciam à comunidade tinham dificuldade de se posicionar em favor de um projeto político-pedagógico que não seguisse o padrão de escola determinado pela política do Estado. A comunidade compreendia a escola

apenas como um espaço de transferência de conhecimentos e exigiam dos educadores esta função. E os educadores também se impunham essa função. Afirma BAREMBLITT, (1992:35), que a função "*é predominantemente reacionária, conservadora, a serviço da exploração, da dominação e da mistificação, e que se apresenta aos olhos não atentos como eterna, natural, desejável e invariável*", o que é percebido por um grupo de educadores que se contrapunham a essa visão de educação e discutiam esse posicionamento.

Outro dado freqüentemente destacado no decorrer da pesquisa é que a questão político-partidária contribuiu para a o repensar a práxis político-pedagógica, a partir de 1987. O PMDB, partido considerado de esquerda, ao assumir o Governo no início daquele ano, não apresentou nenhuma proposta de caráter pedagógico, além de desconhecer o PEE, elaborado durante o Governo Amin, para o período de 1985-1988. O contexto histórico-social do momento, que se caracterizava por uma rearticulação do capital, mas também por uma ampla rearticulação dos movimentos sociais, unindo forças para a conquista de direitos fundamentais negados à maioria da população, também parecia ser uma realidade alheia ao novo Governo. No campo educacional, o pedagógico e as lutas dos educadores foram desconsideradas, enquanto que o setor administrativo foi reforçado em todas as instâncias. Foram criadas SLEs em todos os municípios, mais como respaldo político do Governo, do que como instâncias de reflexão e de orientação pedagógica às escolas. A indicação de nomes para os cargos e funções nas SLEs e para os cargos de direção e secretaria nas escolas, pelo Partido, mostra que a preocupação não se centrava na práxis educacional, mas no reforço institucional como meio de controle. O confronto estabelecido entre o Governo e os educadores do Estado assumia contornos cada vez mais agressivos. O Governo, desconhecendo o processo de lutas da categoria pela melhoria do ensino, por política salarial, por um plano de cargos e salários, pelo direito à sindicalização - projeto em discussão a nível nacional- provocou uma das greves mais conturbadas da categoria e na qual o Estado mostrou sua força de repressão. Momento ainda não discutido suficientemente pela categoria⁶².

Nesse processo, ainda que o Estado conseguisse veicular informações, que o eximia de qualquer responsabilidade pelos fatos que ocorriam, inclusive da agressiva força policial colocada contra os manifestantes, entre os educadores crescia a consciência da necessidade de ampliar suas

62 Sobre essa questão ver Ana Borges de Souza. **Do espaço escolar às ruas: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1994.

lutas e articular-se com os demais trabalhadores do serviço público. É um dos primeiros momentos em que os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli se posicionaram enquanto categoria. Todos participaram diretamente da greve e as discussões foram levadas para o coletivo da escola, possibilitando compreender a greve não como mero ato de oposição ao Governo, mas como um instrumento de luta por melhores condições de trabalho e por uma educação que respondesse às necessidades dos educandos. Esta participação, ainda que não no sentido de um comprometimento radical, agregava-se aos demais aspectos que contribuíram para a opção por um projeto político-pedagógico na perspectiva da educação libertadora. Implicava, principalmente, compreender: as relações numa sociedade capitalista, com vistas a sua transformação, o ser humano como sujeito de sua destinação histórica, bem como a reorganização da escola, que possibilitasse desenvolver o processo educativo de forma participativa. Implicava numa pedagogia não de fórmulas, de respostas prontas, mas de perguntas, já que esta, segundo FREIRE & FAUNDEZ (1988:52) "*é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver os seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento*".

E conhecer é mais do que apreender o já sistematizado; é também produzir o novo. No contexto do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, com a política educacional do Governo Pedro Ivo Campos privilegiando o administrativo, a escolha da pessoa para assumir o cargo de diretor - agora um único diretor para o colégio - significou, para alguns educadores, "*uma quebra na continuidade que vinha sendo dada à escola*". Algumas questões foram levantadas na época: "*Alguém teria escolhido professor Zulmir Fiamoncini para o cargo de diretor se tivesse havido eleições? Teria ele se candidatado? Teria campo preparado para dar continuidade à ação da escola?*" Outros se interrogavam frente a indicação de alguém que nunca havia manifestado interesse em assumir a direção do colégio. Por outro lado, outros educadores percebem esse momento como possibilidade de um redimensionamento da escola pela relação existente entre o educador indicado e os demais educadores. Tornava-se fácil questionar e sugerir alterações, sem preocupação do estar ou não de acordo com as normas estabelecidas pelas instâncias educacionais. A idéia de igualdade, enquanto participantes do mesmo processo educativo, entre educadores e direção parecia estar mais próxima, segundo vários depoimentos. Entretanto, deve-se salientar que essa indicação não estava isenta da questão político-partidária, ainda que tenha ficado submersa, confusa. Ficou, numa expressão popular, "cozinhando" para explodir no momento que um Governo de outro partido assumia o Estado.

Devo destacar um outro dado salientado constantemente naquele momento e também durante a pesquisa: o posicionamento e a atuação do diretor geral anterior pelo respeito às mudanças que foram ocorrendo principalmente a partir de 1988. Sua permanência no Colégio como professor, não significou ameaça ou motivo de constrangimento para o novo diretor. Compreendendo-se como participante do coletivo da escola e que este coletivo tem o direito de redimensionar sua práxis político-pedagógica, pôs-se numa atitude de busca e de constante colaboração no encaminhamento de questões administrativas e pedagógicas. Além disso, seu profundo respeito pelo novo que foi surgindo se constituiu em respaldo para o novo diretor e para os educadores do colégio que tinham medo de arriscar-se, que tinham medo de perguntar-se e de confrontar-se com a realidade. Contribuiu para que os educadores não paralisassem o processo educativo pela racionalização do medo, que no dizer de FREIRE (1992:70), "*no momento que você começa a racionalizar seu medo, você começa a negar seus sonhos*". Em muitos depoimentos e em muitas conversas informais, o nome de Luiz Paterno é referido, dentro do período de 1985 a 1990, como alguém que, ainda que não concordasse com certas posições, era capaz de abrir-se ao diálogo e respeitar que cada educador se experimente como sujeito de sua práxis político-pedagógica. Para um coletivo acostumado a pautar suas ações na força da autoridade isto representava um passo decisivo para o redimensionamento do processo educativo do colégio. O delineamento de um projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora implicava também em compreender, como diz FREIRE (1988:38), que "*o ponto de partida (...), tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares*". Neste caso, dos educadores e educandos que se encontram no processo do ensinar e do aprender, do educar-se no diálogo, mediatizados pelo mundo.

Devo ressaltar ainda, que as lutas e os confrontos político-partidários que se davam em nível de estado e de município repercutiam na escola, mas eram pouco discutidos pelos educadores. A vivência no espaço escolar escondia os conflitos e possibilitava certa liberdade no jeito de ser e de se expressar. Os encontros de estudo e a interrelação existente entre educadores, educandos e funcionários foram fundamentais na tentativa de buscar a superação do padrão de escola internalizado e a construção de um projeto político-pedagógico alternativo. Acreditar na possibilidade da escola pública construir seu próprio projeto era uma tarefa que se impunha como desafio e para a qual não há caminhos feitos. Fazia-se necessário descobri-los.

Para isso, o SOE - assumido não como tarefa específica de um especialista, mas como projeto coletivo, em que os educadores, direção e orientadora educacional trabalham em conjunto - estabeleceu alguns passos concretos, que foram dando suporte a novos questionamentos e possibilitaram repensar a práxis político-pedagógica.

Assim, no início de 1987, procedeu-se a um levantamento da realidade social, política e econômica de Rio do Oeste, com a finalidade de conhecer melhor as condições de vida dos educandos e da comunidade e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação mais intensa com os pais. Tratava-se de um levantamento que buscava servir como ponto de partida para um processo de conhecimento da realidade, que fosse sendo aprofundado, continuamente, pelos educadores nas reuniões pedagógicas e em outros encontros de estudo. Dados da realidade e conjuntura brasileiras também foram estudados e debatidos para poder compreender as próprias mudanças que se dão no âmbito da comunidade. Buscava-se constituir uma reflexão que, no sentido dado por FREIRE e apontado por FIORI (1992:15), "*origina-se e dialetiza-se na interioridade da 'práxis' constitutiva do mundo humano*" e que é também práxis. Significava, também um re-viver a vida, buscando possibilitar a cada participante redescobrir-se como "*sujeito instaurador desse mundo de sua experiência*" (1992:15).

Ao mesmo tempo que eram debatidas essas questões, também era discutida a práxis político-pedagógica. Inicialmente os educadores se organizaram para uma redefinição do processo educativo e, à medida que novas posições ou questões eram levantadas, a discussão passava a ser feita também com os educandos. Não era algo aleatório. Caracterizava-se por um processo de crescimento em que foram se explicitando três questões, consideradas fundamentais para o redimensionamento do processo educativo: compreender o referencial teórico-prático da pedagogia libertadora, a avaliação do processo educativo e o planejamento participativo. Dentro dessa perspectiva, o projeto político-pedagógico do colégio, a partir de 1987, foi sendo construído, coletivamente, à medida que os educadores, em muitos momentos também com a participação dos educandos e dos pais, discutiam e aprofundavam o sentido dessas três questões e as práticas pedagógicas desenvolvidas, buscando redefini-las. Entretanto, foi a partir de 1988 que se identificou uma maior explicitação de um projeto como alternativo no colégio, que pretendia se constituir num processo contínuo de re-criação da práxis pedagógica. Assumiu maior vigor nos anos de 1989 e 1990, quando o Estado implementou uma Proposta Curricular, cujo referencial teórico e, conseqüentemente as práticas dele decorrentes, se contrapunham, em vários pontos, ao

proposto no projeto do colégio. Isto levou o coletivo do colégio a criar estratégias de defesa e, ao mesmo tempo de reforço do próprio projeto em construção.

Para a concretização desse encaminhamento, desde 1987, as reuniões pedagógicas, de forma mais decisiva, passaram a se constituir em momentos de estudo e de reflexão; os conselhos de classe foram redefinidos, deixando de avaliar o educando de maneira individual, descontextualizada e a partir de uma nota, para avaliar o processo educativo e avaliar-se - educador e educando - enquanto sujeitos deste processo; o planejamento escolar passou a fazer parte das atribuições de todos os educadores, com a participação também dos educandos, embora não se tenha conseguido alcançar a meta desejada de participação igualitária, inclusive dos pais.

Em 1989, com a Proposta Curricular do Estado⁶³, um novo posicionamento se fez necessário e exigiu uma reorganização dos educadores e dos educandos. A Proposta Curricular do Estado não foi simplesmente rechaçada, ainda que houvesse por parte de um grupo dos educadores do colégio, a percepção de que estava fundamentada em alguns referenciais teóricos, que não coincidiam com as perspectivas da pedagogia libertadora. Mesmo assim, foi estudada, debatida, o que possibilitou estabelecer um paralelo de pontos-chave desta proposta com a proposta que o colégio vinha construindo. Nesse momento, o planejamento participativo se colocou como imperativo para que no conjunto da escola - educadores, educandos e pais pudessem discutir e decidir qual projeto pretendiam seguir.

63 A Proposta Curricular do Governo Pedro Ivo Campos inicia com o Encontro de Componentes Curriculares em maio de 1988 em Blumenau e no mesmo ano também "são realizadas assessorias sistematizadas às SUBENs e UCRES, para discussão e aprofundamento do Documento Norteador para uma Proposta Curricular". A partir de 1989 há uma sistematização de ações e o estudo por regiões, denominadas Pólos (Proposta Curricular - uma contribuição para a escola pública do pré- escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos - Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Ensino, 1991). Seus pressupostos filosóficos são buscados no materialismo histórico, mas expressa-se via corrente Histórico- Crítica, ainda que não o explicita abertamente. Não há uma análise mais detalhada da Proposta em si. Há estudos que mostram que a corrente Histórico- Crítica (ou para outros pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos) se atém demasiadamente na transmissão de conteúdos historicamente sistematizados, à questão do acesso e permanência na escola e não explicita suficientemente a vinculação da escola à realidade social, às lutas populares e movimentos sociais. A instrumentalização do educando para atuar na sociedade, uma das questões mais defendidas, pode significar um novo tecnicismo. Para aprofundamento dessas questões ver: ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica: O otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992 - Coleção Contraponto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A face oculta dos conteúdos - Contexto e Educação**, ano 4, nº 15, jul./set. 1989, p. 09-17. Ainda: MENDES, Dumerval, que ao analisar essa tendência pedagógica afirma: "*Apesar da contribuição importante dos pedagogos brasileiros ligados à teoria crítico-social dos conteúdos, as falhas fundamentais dessa teoria correspondem precisamente aos seus principais critérios norteadores, isto é, à função e o papel do educador, à especificação do ato pedagógico e à relativa independência da escola face a sociedade ...*" (Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil, p. 494. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - vol. 68, nº 160, p. 475-739 - set/dez. 1987. Texto p. 493-506).

Ressalto que o planejamento participativo era posto como meta desde 1986, como decorrência da reflexão que vinha sendo feita sobre a avaliação. Avaliar o processo ensino-aprendizagem deslocado dos demais aspectos da escola em nada mudava em relação à prática anterior do professor transferir conteúdos e o aluno, num teste qualquer, devolver o mesmo conteúdo. Apenas envolvia alguns aspectos a mais como o comprometimento do educando e do educador no processo de formação, o interesse e a participação individual e coletiva em sala de aula. A percepção de que a avaliação faz parte de um processo maior, que envolve o todo da escola, vai se dando de forma progressiva e com muitos conflitos, devido à postura autoritária introjetada pela maioria dos educadores. Sair do "domínio da sala de aula" para estabelecer-se num campo de maior abrangência, que envolve o administrativo, o pedagógico, o político significa também sair de algumas posições cômodas. Dispor-se a ir além do plano anual de cada disciplina, organizado individualmente pelo professor e participar na elaboração do plano geral da escola, exigia *"quebrar uma rotina e questionar os planos de cada disciplina, os quais eram copiados, muitas vezes, de ano a ano e apenas feitos para cumprir uma determinação da Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) e da direção"*, segundo um educador.

Dentro dos limites de compreensão e de possibilidades, o planejamento participativo foi assumido como necessidade pelos educadores, para a continuidade do projeto que ia se delineando à medida que a educação passava do sentido de transferir conhecimentos para a compreensão de que é um projeto comum; uma tarefa solidária de educadores e educandos que *"deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história"* (SEVERINO, 1992:8).

Nos anos de 1987 e 1988 houve uma discussão de todo o plano do colégio e uma tentativa de descentralização administrativa. Foram constituídas **equipes** para serviços diversos, o que possibilitou redefinir a práxis político-pedagógica, principalmente no que tange à compartimentalização de tarefas que se dá no âmbito da escola. Todos os educadores, de uma forma ou outra, participaram: alguns integraram as equipes de serviços, outros se dispuseram a alterar seus horários e substituir os educadores que estavam mais diretamente envolvidos nestas, quando necessitavam estar em outras atividades em seus horários normais de trabalho.

Em 1989, de forma coletiva, foram delineados pontos para a elaboração do Plano Geral do Colégio e, em 1990, após uma semana de estudos e de debates, o Plano foi elaborado em

conjunto. Foram constituídas diferentes **comissões**, substituindo o sistema anterior de equipes. Estas comissões vão responder pela formação humana, social e pedagógica, pela administração e pelo lazer, na busca de decisão coletiva permanente. Foram assumidos como princípios básicos: a **participação**, a **descentralização**, a **autonomia** e a **liberdade**. O relatório do encontro para planejamento do colégio explicita que os educadores compreendiam que o planejamento participativo é algo complexo, exigente e "*significa assumir uma nova atitude dentro de toda a ação pedagógica e administrativa, bem como a exigência de um plano global, elaborado e conhecido por todos e assumido de forma comprometida por todos*" (Relatório do encontro para planejamento do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, realizado de 13 a 15 de fevereiro de 1990). A ata da reunião pedagógica realizada no dia 02.10.90, quando é feita uma avaliação do colégio, referindo-se ao planejamento participativo, ressalta "*a importância de um planejamento real e concreto, onde é necessária a transformação das instituições educacionais, dos sistemas de ensino, das práticas pedagógicas e da própria consciência dos professores, dos alunos e pais, para que haja um processo de transformação social*" (Livro de atas das reuniões pedagógicas, p. 35v.).

A quase total inexistência de documentos dificulta a reconstrução do projeto no seu todo. Ainda assim pode-se destacar o que o coletivo da escola pretendia, em 1987 e 1988, pelos dados dos temas de estudo e do plano do SOE, os quais, conforme formulações abaixo, se referem à pedagogia libertadora:

- *compreender a educação como um espaço de lutas no contexto de uma sociedade de classes;*
- *compreender o ser humano como sujeito de sua humanização e de sua destinação histórica - educa-se nas formas que ele elabora coletivamente;*
- *assumir coletivamente o processo educativo, elaborando e redefinindo o projeto político-pedagógico do colégio;*
- *redefinir o sistema de avaliação escolar, compreendendo-o como avaliação do processo educativo.*

No período 1989-1990, o projeto político pedagógico estudado se configurava como opção mais definida por parte educadores. O plano do colégio, elaborado de forma participativa, centrou-se especialmente na parte político-pedagógica, colocando-se o administrativo como base de sustentação do processo educativo. Além disso, foram retomados os pontos centrais definidos no plano e elaborado um documento, contendo, em linhas gerais, o referencial teórico, as atividades educativas a serem desenvolvidas com os respectivos encaminhamentos, a descrição do

processo avaliativo pretendido, as atribuições das comissões dentro do processo de descentralização do colégio, as relações a serem estabelecidas entre o colégio e a UCRE, a SLE, os pais e a comunidade e um cronograma básico de todas as atividades e respectivas comissões responsáveis pelo encaminhamento. Também foram definidas algumas estratégias de ação, no sentido de possibilitar o redimensionamento do processo educativo do colégio, evitando atritos com outras escolas e instâncias educacionais, que tivessem distintos entendimentos de educação. Ressalto que todo esse material foi eliminado, em 1991, quando o Governo Kleinubing determinou a extinção das UCRES e das SLEs e, junto a isso, a eliminação dos arquivos destes órgãos e das escolas.

Um fato contribuiu no sentido de construir alguns elementos do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli: a participação de cinco educadores do colégio no processo de implementação da Proposta Curricular do Estado, em nível de UCRE e de Pólo⁶⁴, além da presença significativa e atuante dos demais educadores, que participaram de todos os estudos programados para a discussão da referida Proposta. Essa participação intensa dos educadores e, sobretudo, a falta de um encaminhamento mais rápido de material para estudo às escolas por parte da UCRE, deixou em aberto um espaço significativo para o Colégio apresentar o seu projeto. Em acordo com o Supervisor Local de Educação, o grupo dos educadores do colégio que participavam mais diretamente nas discussões da Proposta Curricular, buscaram outro referencial teórico, discutiram-no e o colocaram à disposição de todos os educadores do respectivo Pólo, formado pelos municípios de Rio do Oeste e Laurentino. Esta atuação estratégica dá um redimensionamento à Proposta do Estado em nível de Pólo. O projeto político-pedagógico do Colégio Expedicionário Mário Nardelli aparece, em linhas gerais, como projeto a ser refletido e recriado nas demais escolas do Pólo, conforme dados do Relatório do Seminário do Pólo, realizado em 25 e 26 de setembro de 1989⁶⁵. O documento aparece com a

64 Pólo é o agrupamento de escolas por micro regiões, visando a discussão da Proposta Curricular. O Pólo do qual o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli participava abrangia as escolas estaduais e municipais dos municípios de Rio do Oeste e de Laurentino, em número de 45 escolas, sendo: dois colégios, uma escola básica, uma escola reunida. As demais são escolas multisseriadas, que funcionam com uma ou duas turmas diárias.

65 Tomam-se os dados do relatório deste seminário, em razão do plano elaborado pelo Colégio ter sido eliminado em 1991, quando os arquivos tanto das UCRES quanto das escolas, com a mudança de governo, foram considerados desnecessários.

O Relatório de 25/26 de setembro de 1989 da SLE de Rio do Oeste, confirma essa posição, considerando-se que a Proposta Curricular do Estado está baseada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, enquanto os pontos delineados neste seminário baseiam-se na Pedagogia Libertadora, conforme se pode verificar:

denominação:

PROPOSTAS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EDUCAÇÃO LIBERTADORA

- *Visa ao homem como um todo, inserido numa determinada realidade social, política, econômica, cultural, religiosa.*
- *A cultura é processo social permanente de RE-CRIAÇÃO do mundo, da existência do homem. É humanização do mundo e, portanto, humanização do homem. O homem - SER HISTÓRICO.*
- *É feita a partir do povo e com o povo. Vai sendo gestada na dialética entre a reflexão e a prática. Temas geradores.*
- *Tem compromisso com o todo da sociedade. Sociedade democrática.*
- *Educação Política.*
- *Visa a transformação social.*
- *Educa para o reconhecimento e exercício concreto dos Direitos Humanos.*

OBJETIVOS

- *Opção pela liberdade do ser humano.*
- *Capacitar para a transformação.*
- *Criar um novo saber sistematizado (recriar) através do confronto entre o conhecimento popular e o sistematizado (acumulado).*
- *Formar para o exercício da cidadania - formação política.*

CONTEÚDO

- *A partir de cada realidade e de ações concretas.*
- *Recriação do saber, do conhecimento.*
- *Vivência individual e de classe.*

METODOLOGIA

- *Processo participativo - busca comum de caminhos, estratégias e decisões.*
- *Abolição de práticas competitivas.*
- *Relação dialógica.*

ESCOLA

- *Representante do interesse do povo. Inserida na comunidade.*
- Em sua organização toda a comunidade é participante.*
- *PODER - Estabelecer o PODER-SERVIÇO.*

AVALIAÇÃO

- *Diagnóstica*
- *Cooperativa e participativa.*
- *Elimina a avaliação classificatória.*

PROFESSOR

- *Tem conhecimento da realidade e do conhecimento sistematizado (atualização constante).*
- *Tem sempre algo a propor, jamais verdades a impor.*

ALUNO

- *Tem participação ativa no processo educativo. Sujeito do seu próprio desenvolvimento e co-responsável em todo processo.*

INTERRELAÇÃO

- *Professor-Aluno-Direção-Professor-Aluno.*
- *Relação fraterna, de entre-ajuda e de respeito.*

O depoimento de um professor é interessante, à medida que mostra como o colégio conseguia, através da participação naquilo que seria específico da UCRE, resguardar seu projeto da interferência desta e dar credibilidade aos seus educadores. Afirma:

(...) no Governo Pedro Ivo Campos, a defasagem em termos de pessoas na 6ª UCRE que poderiam participar das discussões da Proposta Curricular em nível estadual fortaleceu o Colégio. Este participou com quatro professores em nível de Estado e mais a Orientadora Educacional em nível de Pólo de Rio do Oeste e Laurentino. Em decorrência disso, implicitamente o Colégio assumiu a discussão da Proposta para o Pólo. A Supervisão Local de Educação assumiu mais as questões burocráticas e deu total apoio ao grupo que se dispôs a orientar os debates ... Os dias de estudo da Proposta Curricular do Estado foram decisivos em termos de reafirmação do colégio e de encaminhamento do projeto político-pedagógico próprio, sem desconhecer a Proposta do Estado.

O depoimento de uma professora também mostra a relação do Colégio com a UCRE e com a SLE, indicando uma certa autonomia do colégio diante dessas instâncias educacionais:

Na época o colégio tinha certa influência na UCRE. As relações entre UCRE e colégio eram hierarquizadas por aquilo que a legislação impunha, mas ao mesmo tempo o colégio se movia (grifo meu) dentro desse espaço com certa autonomia. Em termos pedagógicos, o colégio, desde 1985 - quando foi criado - nunca recebeu ordens, orientações e esquemas para seguir de forma impositiva. As pessoas que trabalhavam na 6ª UCRE e que vinham visitar o colégio não representavam ameaça, nem mesmo em ocasiões em que vieram participar de reuniões de avaliação do processo educativo, que substituíam os conselhos de classe. Os educadores que

trabalhavam na SLE66 de Rio do Oeste conheciam o projeto do colégio e a maioria deles faziam parte do quadro de pessoal deste.

Uma educadora que atuava na UCRE, afirmava em conversa informal, que o material que o colégio remetia a esta repartição, era sempre colocado em separado do enviado pelos demais colégios por seguir outros referenciais teóricos e outras formas de trabalho. Isto possibilita perceber a existência de um projeto político-pedagógico diferenciado no contexto dos demais colégios da região. Também mostra que é possível, no espaço da escola pública, a construção de projetos alternativos, desde que o coletivo escolar tenha estratégias adequadas para apresentá-los às instâncias burocráticas do Estado. O que se evidencia no caso estudado, é que o controle do Estado se dá mais através do próprio coletivo da escola do que pelas autoridades constituídas. Este controle é efetivado pela introjeção da dominação, que leva a concretizar as normas e orientações advindas do poder constituído, sem uma análise crítica. Proceder sempre essa análise, era uma das metas no contexto do colégio. Além disso, havia a preocupação de manter uma aproximação com as diversas instâncias educacionais.

Para isso, uma das estratégias utilizadas pelo coletivo do colégio para manter essa aproximação com a UCRE e com a SLE, mas que de certa forma representava também um distanciamento, consistia em nunca esperar orientações ou perguntar como fazer diante de normas que vinham da Secretaria da Educação ou de outras instâncias. Propunha-se e discutia-se, salientando-se não o que estava explícito na lei, mas aquilo que nela se escondia ou as brechas possíveis de mudanças que apresentava. Essa preocupação diante das autoridades educacionais incluía a ruptura com o passado, sem no entanto, desconhecê-lo. Não era em vão que o diretor, principalmente a partir de 1989, por mais confiança que tivesse nos educadores, perguntasse muitas vezes: *"E isso pode ser feito"?*

A partir de 1989, principalmente, intensificam-se os estudos e as discussões dos temas propostos nos anos anteriores - educação libertadora, avaliação e planejamento participativo - e da Proposta Curricular do Estado; são organizados encontros com os educandos e pais para estudo e discussão dos mesmos temas debatidos pelos educadores; as celebrações comemorativas e religiosas são redefinidas; são programados dias de formação humana e religiosa; os

66 Durante o Governo Amin funcionavam as CLEs (Coordenadorias Locais de Educação que abrangiam mais de um município. No Governo Pedro Ivo Campos foram transformadas em SLEs (Supervisões Locais de Educação) abrangendo cada uma um município. A partir dessa transformação a SLE de Rio do Oeste passou a funcionar no próprio colégio.

educadores buscam uma integração maior com os educadores que atuam na Supervisão Local de Educação; há uma tentativa constante de contextualizar e redefinir os conteúdos curriculares; o espaço físico é redimensionado; os educadores criam formas de se encontrar para o lazer e para atividades afins; buscam aperfeiçoamento em cursos de graduação e pós-graduação. O Serviço de Orientação Educacional firma-se não como função de um especialista, mas como serviço coletivo dos educadores e direção, onde a Orientadora Educacional - como educadora - assume o papel de articuladora entre as várias comissões constituídas, a direção, os educandos, os pais e a comunidade; responsabiliza-se pela busca de bibliografia a ser estudada, dá o encaminhamento às diversas reuniões de estudo e acompanha o processo de avaliação, definido pelo coletivo escolar. Em conjunto com as auxiliares de direção, acompanha mais de perto o processo educativo no seu todo. Há a compreensão de que são educadores não apenas os professores, mas todos que de alguma forma têm um contato direto e permanente com os educandos. Daí que, educadores, são os professores, os diretores, as auxiliares de direção, as secretárias, a orientadora educacional, as merendeiras, as faxineiras, o jardineiro, o guarda, ainda que com especificidades pelo trabalho que desempenham e quando nomeados especificamente o são apenas em vista da atividade que exercem no conjunto da escola⁶⁷.

Estes encaminhamentos teórico-práticos foram possibilitando ao coletivo do colégio perceber que, se do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a educação sistemática tem como tarefa principal a reprodução da ideologia dominante, há outra tarefa a ser cumprida pela educação - compreendendo que as relações entre a educação e a sociedade são históricas e dialéticas-: *"a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante"* (FREIRE, 1992:49). E esta tarefa, diz o mesmo autor,

é do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade, ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante (1992:49).

⁶⁷ Destaco que havia uma compreensão constante de buscar compreender como educadores todos os que atuavam junto com os educandos. As reflexões levavam a perceber que, desde o servir o lanche a estes, do preparar as salas e cuidar do ambiente externo à atuação do diretor, passando por todas as formas de atuação dos professores e de outros serviços, faziam parte de um único processo: o de educar e educar-se mutuamente.

Entretanto, esses passos na tentativa de construir um projeto político-pedagógico alternativo, se constituiu num processo sempre conflituoso, exigindo uma constante atenção. A falta de uma reflexão sobre a realidade social, política e econômica do país e da própria comunidade de Rio do Oeste obscurecia o sentido da educação. A concepção de mundo, de ser humano da maioria dos educadores era a concepção imposta pela ideologia do capital.

À medida que a visão burguesa de educação foi sendo compreendida, também foram se delineando passos concretos em direção de outra concepção de educação: a educação para a libertação. É uma utopia que envolveu educadores, educandos e pais numa busca comum - ainda que com limites e muitas dificuldades - e onde o espaço não podia estar demarcado por muros e o tempo por sinais convencionais, que quebram a possibilidade de diálogo entre educadores, educandos e comunidade. Superar a idéia de uma escola pronta, isto é, com currículos, calendários e normas previamente determinados por outras instâncias que não a escola, foi uma tarefa árdua, exigente e que demandou esforço e persistência. E diria, acima de tudo amor.

Os educadores, como dirigentes do processo educativo, no processo de transformação da escola, assumiram dupla tarefa: estar presentes no instituído como forma de acumular "créditos de divergência" e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para novos redirecionamentos, criando processos instituintes que possibilitaram "*a geração do novo, daquilo que persegue a utopia*" BAREMBLITT, 1992:36).

Para o **redirecionamento do processo educativo**, várias atividades foram sendo desenvolvidas, permeando as aulas de acordo com o currículo estabelecido pelo sistema de ensino. Para os objetivos que se põem nesta dissertação, destaco algumas, que servem para evidenciar como o projeto foi tomando corpo à medida que eram levados à discussão temas que possibilitavam a desmistificação da realidade imposta pela ideologia dominante e a compreensão do ser humano como ser histórico - que se cria e re-cria na e com a história - o que foi se firmando no coletivo escolar. Por outro lado, também mostra as dificuldades de, no contexto da escola pública, construir um projeto político-pedagógico colocado explicitamente diante das autoridades educacionais e da comunidade onde a escola está inserida.

Dentro dessa perspectiva, uma das tarefas iniciais foi o **levantamento da realidade sócio-econômica dos educandos do colégio**. Era uma tarefa perseguida pelo Serviço de Orientação Educacional, desde seu início, em 1985. Entretanto, entra como uma decisão definida a partir de 1987. A preocupação é a de, nesse primeiro momento, estudar a realidade social brasileira, a

estrutura social e a situação de Rio do Oeste nesse contexto. Algumas preocupações foram levantadas diante de posições marcantes, explicitadas não só no âmbito da comunidade, mas também por educadores e educandos, como: subjugação do trabalhador ao empregador como algo natural, pobreza vista como sinônimo de preguiça, indiferença diante de questões sociais, dificuldade de participação comprometida em movimentos populares, cumprimento de preceitos e normas sem questionamento sério. Diz FREIRE (1992:49) que

na 'imersão' em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a 'ordem' que serve aos opressores que, de certa forma, 'vivem neles'. 'Ordem' que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também 'hospedado' neles e nos outros. Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos.

Para, diante da realidade de opressão internalizada pelas classes populares, criar condições de compreender a ideologia que sustenta essa introjeção no oprimido, conforme diz FREIRE, foram elaboradas algumas questões que possibilitavam a cada educando situar-se em termos sócio-econômicos e políticos, refletir sobre o porquê da posição em que se colocava e, ao mesmo tempo, contribuir no sentido da escola ter uma visão da realidade dos educandos e da comunidade. Este questionário não se constituiu em algo fechado enquanto possibilidade de respostas e nem foi colocado como obrigatório o seu preenchimento. Mesmo assim, um número insignificante de educandos não respondeu. Alguns pais solicitaram ajuda ao SOE, o que demonstra que o questionário não ficou restrito aos educandos. Entretanto, algumas respostas escondiam a real situação, principalmente quando os pais eram assalariados ou arrendatários ou ainda quando eram empregadores com expressão dentro da comunidade e que tinham, além de poder econômico, também poder político.

Os dados colhidos não só mostraram que, aproximadamente 50% das famílias dos educandos não usufruíam de condições adequadas de alimentação, moradia, saúde, educação e de possibilidades de lazer, mas sobretudo mostraram a existência da desigualdade social, realidade sempre escamoteada nas discussões entre os educadores e entre os educandos.

No momento em que o SOE⁶⁸ apresentou o resultado desse levantamento aos educadores, para ser discutido, buscando compreender a realidade dos educandos e, portanto, a quem a escola estava atendendo, as reações foram diversas: uns reconheceram estar vivendo a mesma realidade de opressão e de dominação. Outros continuaram na posição de considerar natural a existência de classes sociais, em que uns são dominantes e outros vivem a condição de oprimidos; entendiam que estes, uma vez pobres, o são porque preguiçosos, tendo por base em alguns exemplos encontrados na comunidade, generalizando de casos particulares.

No estudo desses dados, verificou-se que educadores e educandos viviam a mesma condição, camuflada pela introjeção da ideologia liberal, que encontra respaldo também na forma como a cultura italiana se expressa nesta comunidade. Talvez possa dizer que, nesse sentido, há um certo "parar no tempo", uma estagnação, em razão do intercâmbio cultural e social com a Itália se restringir hoje a algumas manifestações artísticas, a aulas de língua italiana e visitas, não muito frequentes, de pessoas que vêm da Itália ou ainda, de pessoas da comunidade de Rio do Oeste que pertencem ao Círculo Trentino e que vão à Itália para alguma atividade cultural ou profissional. Há, em alguns aspectos, a preservação do que foi a cultura italiana no final do século passado, com os componentes de intensas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais decorrentes da implantação do capitalismo industrial e de uma presença forte da Igreja Católica. Acrescenta-se a esses dados a pressão da ideologia neo-liberal - que no âmbito da sociedade brasileira, modela a mente e os corpos - e a perversidade da estrutura social, que classifica, que inclui ou exclui, conforme os interesses dos grupos dominantes e, sobretudo, que possibilita eliminar o ser humano.

A partir da discussão com os educandos sobre os dados levantados, três posições se explicitaram: os que não se incluíam como classe popular e como explorados e se refugiavam na afirmação de que as condições vividas poderiam ser piores se alguém não lhe desse oportunidade de trabalho e, que, portanto, não haveria porquê exigir direitos trabalhistas; os que sentiam que viviam a condição de oprimidos, mas que diziam não existir organização suficiente para contrapor-se, e os que se colocavam como elite na própria comunidade. Estes sempre se contrapunham em qualquer exemplo de exploração apresentado ou de expropriação de

68 Nesse momento, a Orientação Educacional (início de 1987) ainda não se havia constituído no sentido de trabalho assumido coletivamente e sob responsabilidade de equipes ou de comissões. Como Orientadora Educacional, encaminhei esse levantamento, que se constituiu num dos primeiros passos para a redefinição do próprio SOE.

possibilidades de trabalho. A preocupação dos diversos grupos de estudo, geralmente formados por séries diferentes, era de procurar esconder ou não mencionar os dados que indicassem que em Rio do Oeste havia desigualdade social. A desigualdade social era uma "exceção".

Porém, à medida que foram se estabelecendo discussões sobre os sistemas sociais e a conjuntura brasileira, acompanhadas de leituras de jornais, revistas, análise de notícias confrontada com a vivência da comunidade, além da discussão de diversos filmes, evidenciou-se uma compreensão mais articulada da realidade entre os educandos, principalmente entre os que freqüentavam o 2º Grau. Esta compreensão era percebida nas conversas informais e na participação em discussões sobre temas sociais, políticos, econômicos, educacionais e religiosos. Estes temas faziam parte de um programa montado para os encontros de formação dos educandos e coordenados por uma equipe (1987-1988) e por uma comissão (1989-1990), composta por professores de diferentes disciplinas, auxiliares de direção e orientadora educacional.

Dentro desse processo de discussões é que também emergiu a **necessidade de estudo**, como forma de buscar outra compreensão de educação. Constituíram-se, então, encontros de estudo e de discussão, que foram denominados de encontros de formação. Muitos desafios iam se colocando no espaço escolar. E um dos primeiros a enfrentar foi a tentativa de superar a idéia e a prática de "dar aulas".

Esta era uma das questões presentes e que se repete de ano a ano. O conhecimento em disciplinas e definido "a priori" para cada curso, série, aula é algo assimilado pelos educadores e educandos como imprescindível no processo de ensinar e aprender. Constitui-se numa das formas que possibilita a mistificação da realidade e a reprodução da ideologia dominante. Quanto mais compartimentado o processo educativo, menos é possível perceber o todo e suas contradições.

Na busca de superar em parte essa compartimentação, o SOE, compreendido como a participação conjunta da direção e de educadores, em 1988, iniciou o debate dessa questão junto com os educandos. O enfoque inicial foi de compreender a escola como um todo: educandos, educadores, direção, orientadora educacional, pais e funcionários, ainda que com atuação em campos específicos, a responsabilidade era coletiva por esse espaço chamado escola. Para a maioria dos educadores isto não parecia se constituir numa problemática. Afinal, responsáveis pela escola sempre se sentiram e assumiam essa responsabilidade com muita firmeza. Uma responsabilidade que comportava decisões de outros, não do coletivo do colégio, em grande parte. Uma responsabilidade que, geralmente se resumia em responder, prontamente, a todas as

normas advindas das instâncias superiores. Esse momento de redefinição, resultado de um longo processo carregado de conflitos⁶⁹, possibilitou ao coletivo da escola, entendendo-se aqui também os educandos e os pais, perceber-se, ainda que com limitações, como sujeitos do processo educativo. Este compreender-se como sujeitos é algo que foi se construindo lentamente, mas de modo suficientemente forte para redimensionar o processo educativo. A responsabilidade também assumiu outra conotação: uma responsabilidade que implicava em decisões conjuntas, a partir de relações que buscavam superar a forma hierarquizada da escola, pautada na autoridade burocrática.

No intuito de tornar o processo participativo, em 1987 foram constituídas três **equipes**, formadas por educadores, para discutir com os educandos: a organização do colégio e o que esta significava no conjunto da escola e da sociedade; os conteúdos escolares e sua relação com a realidade social, política e econômica do Brasil e o ser humano como sujeito histórico que busca sua libertação. Foi um momento significativo em que se verificou uma tomada de consciência, por parte dos educandos, no sentido de perceber que a escola era um espaço deles; que existia porque eles estavam aí, que se inseria num contexto social, que deveria ser estudado e compreendido para poder também compreender porque a escola se organiza desta ou de outra forma.

Além desses temas, nos chamados **encontros de formação**, que se iniciaram em 1987 e que perduraram até o final do período pesquisado, eram feitas celebrações de cunho religioso, embasadas na Teologia da Libertação e discutidos slides ou filmes que enfocavam a educação no conjunto da sociedade, a organização e as lutas dos movimentos sociais, a organização numa sociedade de classes, entre outros.

A partir de 1989, quando o colégio foi contemplado com um vídeo e TV, pelo Banco do Brasil S.A., os slides cederam lugar ao novo recurso. Os filmes, em sua maioria, eram solicitados semanalmente à Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) e escolhidos segundo

⁶⁹ Apenas para ilustrar, principalmente nos anos de 1989 e 1990, vários conflitos surgiram em decorrência das novas posições assumidas pelos educadores como: a participação em greves da categoria, a mudança de conteúdos e de metodologias. Os pais que não participavam ativamente do processo educativo do colégio, quando se davam conta das mudanças, vinham ao colégio para "tomar satisfação", como diziam. Isso era importante à medida que, nesse aproximar-se, se dava a possibilidade de uma explicação e de uma possível participação nas reuniões programadas e que ocorriam semanalmente. O depoimento da professora Maria Elizabet Hammann mostra um pouco desse conflito: "*Muitos me criticaram quando comecei a trabalhar de uma forma diferente com os alunos da 1ª série. Queria tirar os filhos da minha classe e passar para outra. Porém, um tempo depois, vieram agradecer (...)*".

os temas que os educadores estavam desenvolvendo na semana. Outros filmes, que melhor evidenciavam o projeto de uma educação libertadora, eram buscados em outras fontes, como: Movimento dos Sem-Terra, Pastoral da Juventude (Diocese de Rio do Sul), ou outras entidades comprometidas com as camadas populares e que os cediam gratuitamente.

Em vários depoimentos, foi enfatizado que esses encontros de formação oportunizaram uma aproximação dos educadores e educandos e um crescer no sentido de percepção do processo educativo que se dá no contexto da sociedade. Ainda que as disciplinas, enquanto conteúdos definidos e determinados segundo seriação estabelecida pelo sistema de educação, continuasse existindo, evidenciava-se a preocupação dos educadores em contextualizar os conteúdos e recriá-los, no que eram compreendidos pelos educandos.

A aluna Liliane Marlene Nardelli⁷⁰, que neste período freqüentava o 1º Grau escreve:

As aulas com a professora Maria na 4ª série foram de grande valor (...) . Foram bem aproveitadas. Nas aulas predominavam trabalhos coletivos que contribuíam para aprender e também para a socialização entre os alunos. Havia ajuda mútua e a professora tinha a preocupação que nos alunos começasse a despertar um senso crítico em relação aos debates apresentados. Isso proporcionava a liberdade de expressar o que pensávamos. Outra atividade que fazíamos eram comparações de textos com nosso cotidiano (...).

A transformação da prática pedagógica também é evidenciada pela professora a que a aluna se refere no depoimento acima, em documento enviado em 1993, intitulado por ela como: "**Visão de Educação, avaliação e planejamento a partir de 1973, ano em que iniciei na Escola Básica Expedicionário Mário Nardelli**".

(...). Nessa época tudo o que se fazia era controlado pela direção da escola e equipes de fiscalização da UCRE que, periodicamente, visitavam a escola, assistiam as aulas, vistoriavam planejamentos, fichários e cadernos dos alunos. Os alunos se sentiam intimidados como também os professores, porque tudo era muito controlado, com muitas ordens e cobranças. O Planejamento era observado (sic) se estava sendo ministrado de acordo com a unidades de cada bimestre e exercícios de avaliação nos cadernos de classe, como também se estávamos pondo em prática os recursos dados nos cursinhos de aperfeiçoamento e reciclagens. Quanto à disciplina dos alunos, esta era muito rigorosa. Quando queria fazer alguma coisa diferente na sala de aula, fechava a porta e as janelas para que a diretora não

⁷⁰ Depoimento escrito em 1993 em vista da avaliação que se estava fazendo do projeto em estudo. Liliane é, atualmente, aluna do 2º Grau do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli.

escutasse, porque sempre que escutava algum barulho dos alunos vinha na sala observar se a professora não estava conseguindo obter o domínio de classe. Uma vez eu estava trabalhando com equipes, a diretora entrou e começou a dar bronca, perguntando o que era aquela bagunça e se a professora não estava na sala. Eu levantei lá do meio dos alunos e disse que estava ensinando os alunos a trabalharem em equipes. Ela respondeu que essa não era maneira de dar aulas.

Os alunos dentro da classe deveriam se manter sempre com as carteiras em filas retas, inclusive na 1º série era pregado um sarrafo que unia as mesinhas umas às outras para não se deslocarem das filas.

Sobre o planejamento, no início do ano fazia-se o plano de Curso, seguindo um modelo pré-estabelecido pela UCRE e a diretora passava o visto todos os dias antes do início das aulas, colocando conceitos, observações, etc.

As avaliações eram através de notas obtidas pelos exercícios semanais (...). Reuniões pedagógicas tinha-se poucas, que aliás, eram mais reuniões de avisos e ordens e sempre separadas.

(...) Depois as coisas foram mudando (...), e mais ou menos no ano de 1986 fomos tendo mais reuniões em conjunto, professores de primário e ginásio com troca de idéias, estudos, debates, cursinhos, etc.

Começou-se a ter mais abertura, liberdades e iniciativas.

(...), fazia muito trabalho diversificado, por exemplo, em matemática trabalhava muito concretamente, com pesquisas de preços nos mercados para montar problemas reais, tínhamos um cantinho na sala de aula com todo tipo de material pedagógico confeccionado muitas vezes com os próprios alunos. Em estudos Sociais e Ciências procurávamos explorar muito a própria região. Quanto à agricultura e pecuária fazíamos exposição de produtos, ..., tipos de sementes, tipos de vegetação, tipos de madeira, tipos de solo, etc. Em Ciências fazíamos muitas aulas fora da sala de aula, e estudávamos o meio ambiente e analisávamos o grande problema das enchentes, procurando estudar as causas como: desmatamento, erosões, etc.

Fazia sempre muitas encenações, cantos com gestos em todas as disciplinas de um modo geral. As aulas eram sempre muito ativas, as crianças aprendiam bem, tinham interesse por aquilo que faziam. Todos os trabalhos eram expostos e avaliados por todos os alunos o que fazia com que os estimulasse a construir sempre mais e melhor (Prof. Maria Salvalágio Pisetta - atualmente aposentada).

A professora Marlene Paterno Nardelli, num documento escrito em 1993, que o denomina de Comentário, destaca a importância de, no processo de ensino-aprendizagem, "*estimular, motivar, incentivar e criar condições de participação em experiências que podem ser individuais ou coletivas*", de forma que os educandos compreendam que o conhecimento é uma construção humana individual e coletiva. A utilização de uma metodologia participativa possibilitava-lhe perceber que determinados "*alunos se beneficiam com a ajuda do colega, fazendo progressos*

mais rápidos; outros necessitavam de maior atenção por parte dela, como professora, mas que toda a classe ganhava com a ajuda coletiva". Este depoimento também mostra que o educador tem um papel fundamental na direção do processo educativo. A professora enfatiza ainda que o trabalho de grupo e com o grupo é um processo de aprendizado em que o diálogo e a problematização, a partir das situações vividas pelos educandos e do conhecimento que possuem, geram novo conhecimento.

Em 1989 **os encontros de formação foram redefinidos** e os pais começaram a participar dos estudos. São reassumidos teórica e praticamente, com uma programação melhor definida, os temas que já vinham sendo estudados pelos educadores e educandos: a educação libertadora, a avaliação do processo educativo e o planejamento participativo, procurando sempre um crescer na compreensão desses aspectos. Esses temas, em 1989 e 1990, contribuíram para a explicitação de objetivos, que iriam orientar o processo educativo do colégio. Os educadores compreendiam, ainda que com limites, que ser educador comporta decisões políticas e opções, que não podem recusar *"a si mesmo a tarefa pedagógica e política de assumir o papel de sujeito dessa prática diretiva"* (FREIRE, 1990:86) que é a educação.

A utilização de uma metodologia participativa ajudou no sentido de cada um dizer a sua palavra (FREIRE) e confrontá-la com a dos demais. Basicamente, os encontros de formação, assim denominados pelo educadores na época, eram organizados a partir de três ou mais questões que possibilitassem aos participantes dar sua opinião. Dos dados levantados, a comissão fazia uma síntese e a discutia com o grupo, procurando destacar, contextualizar e complementar as idéias centrais. Em seguida, os participantes propunham alguns pontos julgados básicos que eram, então, discutidos em pequenos grupos. Estes faziam uma síntese para ser levada à discussão em plenário. A partir deste, eram destacadas as posições de cada grupo e feita uma avaliação, buscando perceber o processo de compreensão do grupo, as conclusões teórico-práticas a que chegava e as propostas para o estudo seguinte.

Dentro dessa dinâmica, foi elaborado um cronograma de encontros para os educadores, educandos e pais. Os educadores seguiram, basicamente, o calendário previsto pela Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) para a implementação da Proposta Curricular. Com os educandos foram programados encontros mensais, organizados de forma a não seguir a divisão de séries. Além disso, os educadores, em suas disciplinas específicas procuravam também re-criar o espaço sala de aula, através de conteúdos e de metodologias alternativos, buscando ultrapassar

o sentido do dar aulas para a construção do conhecimento, através do diálogo entre educador-educando, mediados pelo mundo, pelo contexto social.

Para orientar os encontros de formação com os educandos, foi constituída uma comissão de seis educadores, que também se fazia ajudar pelos educandos, quando possível. Fazia-se necessário envolver os educandos no planejamento da educação, "*ajudá-los a criar a capacidade crítica para pensar sobre a direção e os sonhos da educação*" (FREIRE) e para participar efetivamente do processo educativo. Para cada encontro de formação, dois dos componentes da comissão se responsabilizavam pelo encaminhamento do trabalho; porém, a preparação era assumida por toda a comissão, que também fazia a avaliação com os educandos, na própria comissão após realizado o estudo com todas as turmas, o que possibilitava ter sempre novos dados, também sugeridos pelos educandos.

Para preparar e encaminhar os encontros com os pais, também foi montada uma comissão de cinco educadores. Considerando que nos trabalhos de grupo com os pais fazia-se necessária uma dinâmica diferenciada da dos educandos, toda a comissão procurava estar presente. Dois dos componentes assumiram participar de todas as reuniões como forma de perceber o processo no seu todo. Nestas também os educandos eram convidados a participar. As reuniões de pais para avisos e reclamações davam lugar ao estudo e à análise de situações vivenciais que possibilitassem uma nova compreensão de educação. Por isso, era incentivada a participação dos filhos nestas, estabelecendo-se uma relação entre educadores, educandos e pais que se encaminhava para um diálogo mais aberto. Segundo depoimentos de pais, eles se sentiam mais seguros quando algum educando participava nas discussões de grupo e em plenário. A preocupação dos pais era a de anotar (ainda que não fosse exigido por escrito) o que o grupo discutia e a falar no plenário, realizado no final de cada tema. Os pais apresentavam muitas dificuldades em dizer a própria palavra; para FREIRE (1987:49), "*dizer a palavra*" significa "*um comportamento humano que envolve ação e reflexão Dizer a palavra (...) é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar*". A maioria tem fortemente introjetada a idéia de que só pode falar quem estudou. Mesmo assim, muitas contribuições foram aparecendo e dando suporte a um aprofundamento teórico-prático. Destaco alguns depoimentos e reflexões expressos nesses encontros de formação e referentes aos anos de 1989 e 1990, extraídos de um caderno, guardado por uma professora:

"Educação é um consumo em nossa sociedade. Compra educação quem tem dinheiro. Escola do povo é a escola pública (...), sempre pobre".

"Que os pais tenham condições de receber educação, pois nos sentimos limitados. Não podemos continuar assim. Falta em nossa comunidade essa busca de atualização. Se continuarmos assim daqui a dez anos não acompanharemos mais nossos filhos. (...) É preciso saber priorizar a educação".

"Nós, pais, também somos responsáveis pela educação. Muitas vezes nos preocupamos com os filhos em casa, mas não nos preocupamos com os filhos na escola".

"A educação é tão importante que não poderíamos nunca deixar de participar de uma reunião de pais como essa (...). Nós, pais, damos pouca importância para a escola. Precisamos levar mais a sério essa questão. A união ajudaria a resolver muitos problemas".

"A educação é vida e deve ser uma tarefa conjunta da família, da escola e da comunidade".

"A amizade que os filhos tem com os professores é fundamental". (...) Os filhos teriam mais amor à escola se os pais participassem mais. É importante o diálogo entre pais, filhos e professores".

"Precisamos conhecer melhor o que é educação e qual o papel da escola. A maioria dos pais não sabem o que é escola e para que ela serve hoje".

"Lutamos pouco para que as verbas da educação sejam realmente aplicadas em educação. A escola pública precisa de mais recursos, de mais condições de trabalho (...)".

"A escola precisa diminuir a burocracia. Utilizar melhor os recursos e não sobrecarregar professor e aluno de tarefas".

"É importante nossa participação no planejamento da escola, juntamente com os professores e alunos. Todos devemos conhecer o plano da escola e participar na sua execução e avaliação".

Estes depoimentos, ainda que se situem muito no nível idealista, refletem um entendimento do que a escola deveria ser e das lutas necessárias para que venha a ser um espaço de educação para todos. Também mostram a possibilidade de um processo educativo participativo e indicam elementos de uma concepção de educação que atenda os anseios das classes populares.

Os encontros de formação dos educadores assumiram outras características. Os temas básicos eram os mesmos que vinham sendo discutidos há mais tempo, mas a partir de 1989, com a Proposta Curricular do Estado, fez-se necessário redefinir tanto os conteúdos, quanto a metodologia. Quanto ao tempo, com a implementação da Proposta Curricular, o colégio garantiu esses encontros, inclusive intensificando-os, tomando também os espaços dos cursos de

aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria da Educação do Estado, e coordenados pela Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE). Por outro lado, os educadores do Colégio têm um desafio a vencer: ou aderiria à Proposta do Estado e iniciava o processo de um novo projeto político-pedagógico ou prosseguia com o que vinha sendo construído. É um momento de inflexão, principalmente porque, para alguns educadores, ainda que concordassem com seus elementos teóricos e práticos, o fato do projeto do colégio não seguir todas as normas impostas pela política educacional do Estado gerava certa desconfiança ou medo de sair do instituído tradicionalmente. Por parte de outro grupo de educadores, havia a convicção de que não se podia desconhecer a Proposta Curricular em seus aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos. O confronto com esta possibilitaria uma definição mais clara do coletivo do colégio, em relação ao projeto político-pedagógico do colégio. É um por-se à prova, ainda que, em nível de Estado, a Proposta Curricular, já tivesse nascido destituída de condições de se estabelecer, ao menos naquele momento. Entretanto, servia para a introjeção de novos conceitos do processo educativo, nem sempre suficientemente compreendidos pelos educadores. Ainda, nos diversos encontros promovidos pela Secretaria de Educação para a implementação da Proposta, os educadores mais atentos percebessem que os próprios palestrantes convidados para esses encontros, tinham, entre si, entendimentos contraditórios e até antagônicos. Os relatórios de avaliação da Proposta das diversas Unidades de Coordenação Regional de Educação, mostram que não houve, por parte do Estado, uma preocupação em criar condições efetivas para que esta fosse implantada. Ficava no nível do discurso à medida que nas escolas não eram criadas condições de aprofundamento teórico e prático e nem eram encaminhados recursos para sua efetivação.

A análise da Proposta Curricular não é objeto desta dissertação. Ela se põe no caminho do colégio e das demais escolas, não como proposta mas como imposta, à medida que já vem delineada em termos filosóficos, metodológicos, de conteúdos. MAZZEU (1993:6-7), ao analisar o problema do uso de clichês na formação dos professores, destaca as propostas curriculares do Estado como um dos mecanismos principais. Afirma:

As propostas cumprem (...) um papel mediador entre a produção de idéias pedagógicas e o 'consumo' dessas idéias pelos professores. (...) As propostas curriculares têm tido grande penetração entre os professores, constituindo elemento importante na concretização da política educacional oficial, na medida em que atuam no senso comum, direcionando a prática pedagógica no sentido da realização dos objetivos que correspondem aos interesses dominantes. (...) Esse fenômeno de adesão

às propostas oficiais é acentuado pelo fato de que elas incorporam, em certa medida, determinadas 'bandeiras' e certos conceitos das concepções críticas da linguagem, da prática social e da educação. Dessa forma conseguem a aceitação por parte de educadores comprometidos com a transformação da sociedade. Esses educadores, ainda que façam a crítica do papel do Estado em relação à Educação, não percebem que as propostas curriculares são instrumentos importantes na concretização da política educacional desse Estado e acabam aderindo, sem uma crítica mais profunda, às idéias que elas veiculam.

Numa das avaliações do coletivo do colégio, foi levantado o dado de que, os mentores (técnicos) dessa Proposta Curricular pareciam representar muito mais um grupo de educadores, que em nível de Brasil, tentavam se colocar de forma hegemônica enquanto pensadores de uma das correntes pedagógicas, do que a busca de uma educação que repense a educação brasileira a partir do e com o povo. Evidenciava-se também, que entre os próprios técnicos da Secretaria da Educação, havia entendimentos diversos, gerando conflitos que repercutiam em todo o Estado.

Ainda assim, a Proposta Curricular para Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli contribuiu no sentido de proporcionar espaço de tempo, dentro do calendário escolar, para estudos e debates, e, para aprofundar outros referenciais teóricos, segundo parecer de diversos professores. A professora Maria Elisabeth Hamann, em depoimento escrito em 1992, afirma:

"Principalmente com a implementação da Proposta Curricular, começamos a ler mais, a debater, ver as correntes filosóficas, embora naquele momento alguns de nós achássemos um absurdo tais coisas, e pedíamos modelos de aula, dizendo que era disto que precisávamos".

Além dos temas básicos já mencionados, que vinham dando suporte ao repensar a práxis político-pedagógica dos educadores, com a Proposta Curricular outros temas foram fazendo parte das discussões, entre estes, as correntes pedagógicas. Um dos textos recebidos da UCRE, que acompanhava o texto da Proposta Curricular, ao ser estudado pelos educadores do colégio, estes se deram conta de que o mesmo privilegiava a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Era um momento em que o referencial teórico dessa corrente pedagógica começava a penetrar o espaço da escola pública em Santa Catarina.

O texto, sob a denominação de **pedagogia progressista**, incluía tão somente a crítico-social dos conteúdos, desconhecendo a libertadora, a libertária e outras, que de alguma forma têm existência no contexto brasileiro. Para um significativo grupo de educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, esse desconhecer não está isento de contradições à medida que se

coloca como "Proposta" do Estado. Ainda que os pressupostos filosóficos da Proposta Curricular estejam baseados no materialismo histórico, não deixou de privilegiar um modo de pensar, que esconde, através de alguns elementos teóricos de cunho revolucionário, marxista, o pensamento liberal. As relações educador-educando permanecem de dependência; os conteúdos são os sistematizados historicamente sem se perguntar por quem foram sistematizados; a escola é compreendida como um espaço desvinculado das vivências dos educandos, dos movimentos sociais populares e de outras organizações que poderiam contribuir para que a escola re-criasse o conhecimento, ao mesmo tempo que estaria contribuindo na organização dessas forças. O sentido da educação se assenta na assimilação de conteúdos, ainda que ressalve que estes devem ser contextualizados.

O texto (síntese)⁷¹, elaborado por educadores do colégio, passou a fazer parte dos subsídios para a compreensão da Proposta Curricular, e discutido em nível de colégio e de Pólo, constituído pelas escolas de Rio do Oeste e de Laurentino.

Entretanto, com a implementação da Proposta Curricular, os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli tiveram maiores possibilidades de aprofundamento que nas demais escolas do Pólo. Ao mesmo tempo que dispunham de um espaço para o estudo da Proposta, definido pela UCRE, também criaram e incluíram no calendário do colégio outros encontros para discussão de temas que contribuíram para a compreensão das duas propostas que se apresentavam com direções diferentes.

Nesse confronto dos elementos teórico-práticos de cada uma, foram também se explicitando os caminhos próprios de cada proposta. Nesse sentido, o referencial teórico da Proposta Curricular do Estado, longe de atrapalhar, antes ajudou a perceber melhor quais encaminhamentos eram necessários buscar com mais urgência para dar continuidade ao processo educativo do colégio. O coletivo da escola voltou a optar pela educação libertadora como referencial teórico principal e reassumiu a avaliação e o planejamento participativo como pontos-chave para a re-criação constante do projeto.

O processo de construção do projeto político-pedagógico, tendo a avaliação e o planejamento participativo como estratégias, significou um longo caminho, com muitos entraves, com muitas dificuldades em termos de compreensão tanto dos educadores quanto dos educandos e pais. Mas

71 Esta síntese foi elaborada em papelógrafos e arquivada com o material do SOE. Em 1992 foi eliminado juntamente com outros documentos.

é também do encaminhamento desses dois processos (avaliação e planejamento), que a práxis político-pedagógica dos educadores foi se criando e re-criando. A pedagogia libertadora, como referencial teórico principal, foi questionando, esclarecendo e consolidando posições. Foi também criando a consciência da necessidade de coerência entre a opção proclamada e a prática.

A **avaliação**, inicialmente, centrou-se no processo ensino-aprendizagem. Progressivamente foi sendo compreendida como parte do planejamento global do colégio e assumindo uma conotação mais abrangente. Como decorrência, nos conselhos de classe, ainda que mantivessem características do processo avaliativo onde o educador avalia o educando na relação ensinar-aprender e, geralmente, de forma autoritária, houve mudanças significativas. A partir de 1989, estes se transformaram em momentos de avaliação do conjunto do colégio, sem desconhecer que o processo ensino-aprendizagem é um dos aspectos centrais e que, nele, as relações educador-educando se configuram como autoritárias ou não, dependendo da compreensão que se tem de educação.

Para isso, buscou-se conhecer e compreender a trajetória da avaliação educacional no Brasil e quais os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação, pois, segundo FRANCO (1990:63),

qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

Esse conjunto de decisões não é neutro. Por isso, fazia-se necessário, nesse momento (1985-1986), compreender a nova política educacional do Estado, que, pela Lei 4.394/85, acabava de substituir o Sistema de Avanços Progressivos (SAP), pelo sistema que possibilitava a reprovação do educando. O SOE, desde 1986, empenhou-se no sentido de que, no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, a avaliação não reassumisse a conotação de aprovação-reprovação, segundo quantidade de conhecimentos assimilados. Entretanto, o coletivo do colégio não passou isento da discussão que se instalou na escola pública de Santa Catarina com o fim do Sistema de Avanços Progressivos. Artigos enviados pela Secretaria da Educação indicavam a idéia de uma avaliação qualitativa. Entretanto, a Lei 6.744, de 23 de dezembro de 1985, que passou a orientar a prática dos educadores, estabelecia o binômio aprovação-reprovação, obscurecendo o sentido da avaliação qualitativa. Permaneciam, portanto, no novo, o velho

encaminhamento, com elementos da vertente objetivista e subjetivista⁷² de avaliação, em que o indivíduo é visto de forma atomizada, a-histórica e abstrata. E a volta do sistema de reprovação foi saudada e festejada por número significativo de educadores em 1985. Pena que, em Santa Catarina, o Sistema de Avanços Progressivos tenha sido transformado em Promoção Automática⁷³! Pergunta-se: Não teria se constituído o SAP, se encaminhado no sentido de processo, num dos meios de eliminar a seriação; a organização dos conteúdos por disciplinas sem nenhuma relação, impossibilitando perceber as vinculações entre um conteúdo e outro; os horários rigidamente estabelecidos? E, sobretudo, não teria possibilitado ao educando assumir-se como sujeito de seu próprio processo educativo?

No sentido de redimensionar o que a política educacional do Estado acabava de estabelecer, para o coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, o estudo de artigos sobre avaliação, publicados na Revista Educação AEC, Nº 60, de abril/julho de 1986, foram fundamentais⁷⁴. Este estudo possibilitou abrir um novo debate e o encaminhamento de uma avaliação do processo educativo em todos os níveis e com a participação dos educadores e educandos. Ainda, segundo depoimentos, *"além de questionar a própria maneira de "dar aula", ajudou a entender que a avaliação não pode se dar a partir de um conteúdo transmitido e assimilado. A avaliação do processo ensino-aprendizagem implica em avaliar a escola no seu*

72 Segundo Maria Laura P. Barbosa FRANCO, o modelo objetivista fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a *"totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados têm, em tese, condições de explicar o todo"* (1990:65). Na abordagem subjetivista, o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento e não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Este é compreendido como parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores. Para FRANCO (1990:65), essa abordagem, *"a predominância, se não a exclusividade, volta-se à atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade. (...), neste modelo que nega o papel meramente contemplativo do indivíduo que conhece, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha, por isso, mais importância. Sua influência se fez sentir na produção de pesquisas 'psicologizantes', centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula", mas que ainda assim, "representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes"*, quando transportada para a avaliação educacional.

73 Sobre o sentido político da avaliação por avanços progressivos em Santa Catarina, ver Zenir Maria KOCH. *Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1989.

74 A Revista de Educação AEC é uma publicação da Associação de Educação Católica do Brasil. Do nº referido, no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, foram estudados e debatidos, inclusive com os educandos, os seguintes temas: Práticas avaliativas: adesão ou libertação, de Margot Bertoluci Ott; Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo, de Cipriano Carlos Luckesi; Avaliação: um processo libertador, de Vera Marília Garcia da Costa; A avaliação no processo de ensino-aprendizagem, de Janira Silva e Mariasinha Beck Bohn e Nota: para que? de Reinaldo Matias Fleuri.

todo". E isto só é possível pela redefinição da avaliação, tendo como unidade de análise, o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica⁷⁵.

A avaliação, apreendida sob o enfoque dessa vertente, foi se explicitando para os educadores e educandos à medida que os temas educação, avaliação e planejamento participativo foram sendo discutidos em conjunto.

Com os educandos foram realizados vários encontros, no sentido de que as discussões se assentassem também naquilo que era vivido no dia-a-dia do colégio.

As repercussões se fizeram sentir, principalmente, nas conversas dos educadores e nos encaminhamentos das avaliações. Estas, ainda que com resistências à mudanças tanto de parte de educadores quanto de educandos, foram se estabelecendo de maneiras diversificadas e, sobretudo, com a compreensão de que avaliação, segundo o depoimento de um educador, significava um momento de *"rever e de repensar os conteúdos, as relações educador-educando, as metodologias utilizadas, a participação e a co-responsabilidade no processo educativo"*.

No período delimitado para esta pesquisa, o que se pode evidenciar é que práticas autoritárias se permeiam com práticas que possibilitam ao educando e educador avaliarem-se conjuntamente, enquanto sujeitos de sua ação; que há um crescer no sentido de superação da avaliação legalista e classificatória; por parte dos educadores, a preocupação com testes e provas, como forma de apresentar notas para a Secretaria, é relativizada; os conselhos de classe são totalmente redefinidos - iniciam com a avaliação dos educandos, cujos dados são avaliados e confrontados com os dados dos educadores e retornam para discussão com os educandos - abrangendo também aspectos gerais do plano do colégio.

Ainda assim, a superação do padrão de avaliação estabelecido foi um dos pontos que mais tem dificultado a construção do projeto na perspectiva libertadora. A avaliação quantitativa do processo ensino-aprendizagem parece se constituir no arcabouço da autoridade do professor, principalmente daquele que é inseguro. Dizia um professor na época: *"a liberdade dos alunos ainda representa ameaça à autoridade do professor"*.

⁷⁵ Como decorrência do estudo sobre avaliação, assumido pelo coletivo do colégio, a professora Ida Fiamoncini, ao fazer o curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, elaborou a monografia - exigida para conclusão do curso, sobre a avaliação (pesquisa bibliográfica). Nesta monografia, a autora, aponta várias concepções do processo avaliativo, enfatiza a avaliação como um processo libertador e destaca o referencial teórico utilizado pelo coletivo do colégio.

Em 1990, a avaliação é um dos temas também estudado e discutido com os pais. Foram estes talvez os que mais compreenderam o que significa avaliação. O depoimento de uma das mães, que em todas as reuniões se fazia presente acompanhada de três filhos pequenos, além dos dois que eram alunos do colégio, expressa o que espera da escola:

Quando ensino ao meu filho falar, eu não dou nota e nem castigo se ele não conseguiu dizer as palavras corretamente. Eu vou repetindo e o ajudo a dizer novas palavras. Fico contente cada vez que ele tenta dizer alguma coisa diferente. Também quando chega no final de cada ano, eu não faço um teste para aprovar ou reprovar. Não devia existir reprovação na escola. A criança fica desmotivada e começa a não gostar da escola.

A crença generalizada, presente na escola pública, parece ser a de que a avaliação só é possível quando enquadrada num determinado tempo e espaço, com um sujeito que avalia - o professor - e outro que é avaliado - o aluno, que se transforma em objeto, do qual é apenas levado em conta a quantidade de conhecimentos assimilados crítica ou acriticamente. Além disso, a avaliação parece positivamente valorizada quando traz explícita ou implicitamente um componente de ameaça ou quando gera medo.

Essa visão de avaliação foi levantada para discussão em vários momentos, no período de 1985-1990, considerando-se que é pela avaliação da própria práxis que se pode perceber se o processo educativo está possibilitando a libertação das pessoas nele envolvidas. Nesse sentido, COSTA (1986:41) faz uma advertência quando afirma:

A escola que optou seriamente por uma educação libertadora, deve repensar em que medida esses dois aspectos, em se tratando de avaliação, NOTAS e REPROVAÇÃO - estão ferindo conceitos e práticas centrais do processo libertador: a auto-expressão, a criatividade, a valorização da pessoa, a desmistificação da autoridade, a valorização do conflito, a co-responsabilidade, a participação, a democratização.

A avaliação, ao longo do período de 1985 a 1990, foi um dos aspectos mais polêmicos presentes no coletivo do colégio. Ainda assim, em meio às dificuldades, a relativização das notas e do conteúdo pré-determinado, a tentativa constante de realizar a avaliação conjunta - educadores e educandos - e o questionamento presente nas conversas e nos estudos, mostram que a avaliação envolveu um processo de auto-compreensão, de motivação e de acolhimento. Uma avaliação que pretendeu ser aberta, que permitisse a tomada de decisões conjuntas, a partir da relação indivíduo-sociedade - uma relação que se caracteriza pela transversalidade -, o que

significa que o processo de mudança "*se concretiza na ação, no movimento, na prática social em relação com outros homens, e no conjunto de relações concretas, objetivas dentro de uma estrutura social historicamente determinada*" (FRANCO, 1990: 66). Pode-se dizer, que o sentido rígido da avaliação foi cedendo lugar a práticas que permitiam uma interrelação profunda entre educador-educando à medida que, os educadores, progressivamente, iam abrindo espaços para discussão com os educandos. Ao mesmo tempo, estes também reivindicavam esses espaços, resultando num processo de busca conjunta para compreender o indivíduo e as relações que estabelece em sua atividade prática, no contexto de uma configuração social.

Pela discussão, pelo diálogo, cada um procurou buscar conhecer os motivos e objetivos de suas ações, mediadas pelo pensamento e linguagem, que, como diz FRANCO (1990:66), "*refletem a consciência social dos indivíduos, a qual, na atividade prática concreta, não somente se manifesta, como também se desenvolve e, ao desenvolver-se, transforma o mundo e se transforma*". Pelo processo avaliativo o coletivo do colégio procurou garantir relações de reciprocidade e assumir-se, educador e educando, como companheiros de jornada, onde o educador "*nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar*" (FREIRE, 1992: 203).

Entretanto, a avaliação se dá no conjunto de outras práticas. Implica na tomada de decisões coletivas, com conhecimento da realidade do educando, do educador e do contexto social em que está inserida a escola. Envolve mobilidade e superação das rotinas estabelecidas "*a priori*", que garantem o "*statu quo*". Por isso, à medida que a avaliação passou a ser um ponto de discussão, de aprofundamento de seu significado no contexto escolar, também foi emergindo a idéia de **planejamento participativo**. Isto também porque falar de projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora supõe que os sujeitos nele envolvidos participem do planejamento em termos de elaboração, execução e de avaliação e que estes têm poder de decisão. Significa sair de esquemas pré-determinados para assumir um processo altamente questionador e que reorganiza a ação de escola constantemente.

O **planejamento participativo**, por sua vez, entra na questão da participação, que é ligada ao poder como capacidade de realizar uma ação. As formas de exercer esse poder assumem conotações e forças diferenciadas e a escola precisa estar atenta para não reproduzir o que na sociedade de classes consegue manter a dominação por uns e a subjugação de outros, por relações que atravessam a instituição escolar por meio de funções hierarquizadas e estabelecidas

pelas classes dominantes. O planejamento participativo exige o rompimento dessa organização burocrática e hierárquica; exige compreender, como diz BAREMBLITT, que

uma escola também é um âmbito onde se tem a ocasião de formar um agrupamento político-escolar, um clube estudantil; uma escola também é um lugar onde se pode aprender a lutar pelos direitos; uma escola também é um lugar onde se pode integrar um sistema de ajuda mútua entre os alunos; uma escola também é um lugar onde se pode adquirir elementos para poder materializar as correntes instituintes, produtivas; numa escola também se pode aprender a lutar contra a exploração, a dominação, a mistificação. (...), a escola pode ser também (...) uma frente de luta revolucionária, de luta sindical (...), um lugar de exercício da solidariedade. Neste sentido (...), uma escola tem também um funcionamento articulado, interpenetrado com muitas outras organizações, instituições, com muitos outros instituintes e organizantes da sociedade que atuam nela, através dela, para ela, por ela e ela por outras, e ainda entre os diversos quadros e segmentos desse estabelecimento.

Isto possibilita perceber a escola como algo em construção e re-construção permanente, quando os sujeitos que nela atuam estabelecem um processo instituinte, organizante, que introduz sempre novos elementos no instituído. Nesse sentido, o planejamento participativo no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli pretendia ser uma das estratégias de re-criação constante do espaço escolar. Dados e situações evidenciam o empenho dos educadores na tentativa de um planejamento participativo, uma das metas perseguidas, principalmente a partir 1987.

Inicialmente, os estudos e as discussões dos educadores, dos educandos e dos pais possibilitou levantar questionamentos, propostas e estabelecer um compromisso mútuo na condução do processo educativo. Entretanto, entre o pensar e o elaborar o plano do colégio, a idéia de planejamento não se colocou como uma atitude que exigisse uma participação permanente. Segundo alguns educadores, persistia a idéia de plano geral como soma de planos, onde o pedagógico e o administrativo não são confrontados em todos os aspectos e compreendidos como integrantes do mesmo processo. Também havia um grupo de educadores que lutava por um planejamento com a participação efetiva de todo o coletivo do colégio, em todos os níveis, e outro que pretendia colaborar nas ações da escola sem um envolvimento em termos de decisão. A questão de poder que envolve todo planejamento participativo era algo a ser superado enquanto entendimento e enquanto ação política. Ainda que discutida essa questão no conjunto do colégio, o retorno à prática de atribuir ao diretor a responsabilidade pela decisão e

pelos efeitos dessa decisão era algo presente em muitas situações, principalmente nas conflitantes.

Um dos documentos⁷⁶ que serviu de orientação em encontros de estudo e discussão realizados pelos educadores, educandos e pais, evidencia a preocupação em compreender as formas de exercício de poder presentes na sociedade:

a) Poder-dominação. Autoritário, é fundamentalmente competitivo. É este o poder ensinado e vivenciado pela sociedade atual. Quando este poder-dominação está ameaçado, usa "estratégias" para manter o poder, entabula uma forma camuflada para esconder a decisão de continuar com o poder.

b) Poder "A Serviço". É ... a estratégia usada para manter o poder-dominação. Paternalista, compartilha um pouco, mas seu objetivo é manter a dependência (relação dominantes/dominados).

c) Poder-Serviço. A dimensão é fraterna e tenta eliminar toda e qualquer dependência. O objetivo é a autonomia solidária. Todos são sujeitos. (...) não significa "autorga individual de poder" e sim uma participação solidária e corresponsável que acontece a partir de um processo pedagógico com vistas à construção da unidade e da transformação social. (...) Participação que deve ocorrer em três níveis: DECISÃO, EXECUÇÃO E RESULTADO. (...) o processo de planejamento deve ser o exercício da co-responsabilidade na decisão.

Segundo BORDENAVE (1986:22), no poder-serviço "a autoridade é acatada porque percebida como uma liderança necessária para articular o esforço coletivo. Isto implicava compreender o planejamento participativo como busca conjunta de alternativas viáveis para o colégio, deixando de ser uma tarefa burocrática para se tornar um processo coletivo, em que as pessoas envolvidas, como grupo, buscavam traçar seus rumos. Nesse sentido, ainda que, principalmente os educadores, tentassem reorganizar sua ação procurando envolver os educandos na sala de aula e nos demais espaços abrangidos pela escola e que houvesse uma definição pela educação na perspectiva libertadora, ainda não se estabeleceu de forma a provocar uma ruptura total com o sistema anterior de planejar. Persistiram, ainda que discutidos, os planos de curso elaborados individualmente, a falta de um embasamento teórico e prático que possibilitasse compreender a própria ação que se dá no conjunto da sociedade; compreender que as relações que se estabelecem no contexto da escola são também expressão de relações mais amplas.

⁷⁶ Esta síntese das concepções de poder havia sido elaborado pelo SOE a partir de vários artigos, mas que foram eliminados em 1991 e 1992. Em vista disso, não foi possível resgatar a referência bibliográfica.

Em 1989, quando foram iniciados os encontros de formação também com os pais, a expectativa presente era de que estes também passassem a compreender o colégio como um espaço coletivo, onde a participação efetiva de cada um se traduzisse em sugestões, propostas, ações concretas e decisões conjuntas, sempre avaliadas e replanejadas em conjunto: educadores, educandos e pais. Enfim, esperava-se que também os pais lutassem por um espaço de discussão e de decisões; que se sentissem comprometidos na busca de alternativas que viessem a favorecer o processo educativo, possibilitando, inclusive, o aperfeiçoamento dos educadores e meios para que os educandos tivessem acesso a um maior número de informações e melhores condições de estudo.

Em depoimentos, os pais expressavam que desejavam participar do planejamento da escola e que a comunidade devia saber quais são as necessidades desta para, junto com os professores e alunos discutir e lutar por melhores condições. Salientavam ainda que os pais deviam se integrar à escola e conhecê-la. Mas, para isso, diziam fazer-se necessário divulgar o papel da escola, porque a maioria dos pais não sabiam o que é escola⁷⁷.

A diretoria da Associação de Pais e Professores (APP) assumiu papel fundamental nesse momento, pela mediação que estabeleceu entre educadores e pais. Em depoimento, o presidente da APP, nos anos de 1989 e 1990, José Valdir Hamann⁷⁸, salienta o processo participativo do colégio, quando afirma que "*os educadores nunca agiram isoladamente. Sempre procuravam o apoio dos pais*" e que "*os pais sempre estavam dispostos a cooperar*". Tanto nos depoimentos dos pais quanto do presidente da APP persiste também a noção de uma participação concedida e não como construção coletiva, ainda que esta participação tenha força de decisão.

Entretanto, mesmo que o planejamento não tenha se constituído como um processo participativo de todo o coletivo da escola, houve avanços significativos à medida que as decisões passaram a ser tomadas mediante discussão; que o administrativo e o pedagógico, mantendo as especificidades, tinham um plano conjunto e avaliado pelos educadores e direção e, em alguns momentos também pelos educandos. Também cresceu a disposição de aprofundar e clarear o

⁷⁷ Dados extraídos de anotações das reuniões de pais, realizadas em 30.04.90, 10.05.90, 14.05.90. São dados encontrados em caderno rascunho que foi guardado por uma professora quando, em 1991 e 1992, o arquivo do SOE foi eliminado.

⁷⁸ Depoimento escrito em 1992, com a finalidade de contribuir para este trabalho.

sentido da ação educativa, de buscar articulação com a comunidade local, com outros grupos e com os educadores de outras escolas da região.

O que ficou evidenciado nos depoimentos, principalmente dos educadores, é a consciência de que o planejamento participativo não é um simples recurso metodológico; é um processo de busca permanente de pessoas que se educam e crescem para se construírem como sujeitos históricos; é um processo em que se procura organizar a ação educativa numa direção escolhida coletivamente; que envolve o sonho, a utopia dos que pretendem a transformação social. Está presente a compreensão de que o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, abre espaços de ação política e possibilita integrar o operacional e o estratégico, num processo de ação-reflexão.

Ao mesmo tempo, há o reconhecimento de que o colégio, enquanto coletivo, não conseguiu se posicionar de forma a romper com o modelo tecnicista imposto pelo Estado, no qual é possível elaborar planos compartimentados para uma mesma realidade sem a discussão que o planejamento participativo envolve enquanto processo de pensar e de decidir⁷⁹.

Faz-se necessário ressaltar que a participação também está diretamente ligada à questão da sociedade, de sua estrutura e dos mecanismos de dominação existentes. A participação implica, na sociedade brasileira, que haja uma transformação da estrutura básica, que possibilite que todos possam usufruir dos bens materiais e culturais, que tenham acesso às decisões políticas. Por outro lado, é no experimentar-se, enquanto sujeitos, nos espaços em que se atua que se vai também construindo as possibilidades de luta pela transformação.

No processo de repensar a práxis político-pedagógica também foi de fundamental importância a **interrelação dos educadores do colégio e Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC)**.

Nos anos de 1985 e 1986 nenhum educador do colégio era filiado à ALISC, que representava a categoria, uma vez que os funcionários públicos ainda não podiam se reunir, legalmente, em Sindicatos. A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, foi criado o SINTE/SC, encampando também as atividades da ALISC.

⁷⁹ Entende-se por planejamento a reflexão para a tomada de decisões; reflexão sobre a ação e que é um permanente devir. Por plano entende-se o registro das decisões. É um instrumento de trabalho, com durabilidade contida dentro de sua utilidade. A ação é compreendida como ato de intervir na realidade.

Para os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, até 1986, a idéia de organização da categoria aparecia como um contrapor-se à ordem instituída. Havia um medo de associar-se, um medo de contrapor-se às determinações do Estado. Qualquer movimento da ALISC, que visasse questionar e se opor ao instituído arbitrariamente pela Política Educacional do Estado, não era acatado ou se acatado, o era com muitas reservas. Os poucos educadores, que buscavam se integrar aos movimentos de luta por direitos, sofriam a discriminação, ainda que expressa mais explicitamente em brincadeiras. É uma forma de não enfrentar o problema e não se dispor a compreender que as relações de dominação presentes no campo da produção, também estão presentes no campo educacional. Mas, a persistência e a luta de alguns educadores foi criando espaço de discussão também da questão do educador, como trabalhador. Ainda que não tenha se constituído num pensar que levasse a posições radicais, foi fundamental para que, em 1987, quando irrompeu uma das greves mais longas da categoria, todos os educadores do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli participassem ativamente. As aulas foram suspensas, as assembléias regionais começaram a ser mencionadas e, uma semana após o início, todos aderiram à greve, inclusive o pessoal do setor administrativo.

Foi um momento tenso e de muitos conflitos com a comunidade. Os pais foram convidados para refletir junto com os educadores a situação da educação, mas o entendimento destes, manipulados principalmente por um dos pais que mantinha expressivo poder político e econômico em Rio do Oeste, se deu no estrito limite daquilo que era direito dos educandos; não reconheciam o direito de luta dos educadores por melhores salários e condições de trabalho. E a greve significou uma afronta ao poder do Estado, do Município, da Igreja e da assembléia dos pais e professores, convocada neste momento. Ainda assim, todos permaneceram em greve até o fim. Outros momentos de luta da categoria também tiveram participação expressiva.

Essa relação com o SINTE/SC contribuiu para que os educadores se compreendessem como sujeitos do processo de transformação da escola e da sociedade e compreendessem que, numa sociedade construída sobre a injustiça e desrespeito à pessoa humana, a luta se fazia necessária.

Entretanto, ainda que houvesse um acatamento das decisões do SINTE/SC, entendido geralmente como sendo a Diretoria, poucos se filiaram. Muitos compreendiam o SINTE como braço do PT e PT é CUT. Da CUT, desconfiavam! E os educadores que aderiam ao PT nem sempre podiam se declarar. O silêncio, sem a negação, parecia ser o caminho mais viável.

Devo dizer, ainda, que se estabeleceu uma relação bastante próxima com a coordenação do SINTE/SC na região. Havia um intercâmbio de material e colaboração direta na organização das manifestações. Entretanto, a diretoria do SINTE/SC permanecia como algo distante e, geralmente, como responsável pelos fracassos da categoria e como caminho para candidaturas a cargos políticos.

Freqüentemente, os educadores expressaram sentir que a diretoria mantinha um distanciamento com as bases e que não conhecia a realidade das escolas.

A vivência da dimensão política do processo educativo era algo a ser ainda refletido, repensado e assumido. Os dados revelam que na relação com o SINTE/SC estava presente uma participação no sentido de **colaboração**. Os educadores se sentiam convocados a colaborar na execução de projetos, de idéias ou de decisões definidas pela diretoria ou pelas assembleias. Não alcançou o nível da participação como **construção conjunta**, a qual, segundo CRUZ (1993:24), "*quebra a dicotomia planejador X executor*" e estabelece os rumos, os fins do projeto, bem como define em conjunto, as etapas e as formas de realização. Além disso, a maioria dos educadores do colégio, tinha uma formação assentada na autoridade e o entendimento de que pouco adiantava lutar contra o poder estabelecido. Menosprezava, em muitos momentos, sua força quando o projeto pelo qual se dá a luta ultrapassava as fronteiras do conhecido.

Entretanto, a participação nas atividades do SINTE/SC também contribuiu para repensar a práxis político-pedagógica no âmbito do colégio. Em todos os momentos posteriores de conflito da categoria dos Trabalhadores em Educação com o Estado, estabeleceram-se estudos da realidade social e educacional, ampliaram-se os debates em torno das reivindicações da categoria e das condições de trabalho nas escolas e, ainda que a participação em greves tenha sido menos expressiva em termos quantitativos, houve maior compreensão de que a luta é uma categoria histórica e que esta também deve ser construída. A falta de uma reflexão mais específica e constante quanto ao aspecto do educador como profissional marcou a visão de sindicato, tanto dos educadores quanto dos pais, como uma instância apenas de reivindicações e com características agressivas. A idéia do sindicato como um espaço de discussão que possibilita criar e re-criar a educação, de forma menos atrelada ao sistema educacional de ensino do Estado, ficou obscurecida pelo fato da maioria dos educadores só participarem deste nos momentos de conflito e pela própria forma do sindicato, enquanto instituição, atuar junto aos educadores. A distância entre a base e diretoria e a falta de uma discussão em termos político-pedagógicos com as escolas

em nível de Estado ou de região possibilitou que esse entendimento se estabelecesse. Por isso, uma expressão muito comum, quando mencionado o sindicato, era: "*Vai ter greve*"?

Assim, ao mesmo tempo que a práxis político-pedagógica vai sendo repensada pelo coletivo do colégio, também vai sendo RE-CRIADA A ESCOLA.

RECRIANDO A ESCOLA

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Paulo Freire

Repensar a práxis político-pedagógica implicou também na re-criação do espaço e do tempo da escola e das relações que nela se estabeleciam. Exigiu dos educadores um modo diferente de ver os educandos e o trabalho que desenvolviam para perceber outros elementos do cotidiano e das vivências destes. A mudança conceitual de conteúdos, de métodos e de técnicas deveria se colocar como requisito, entendendo-os como aspectos do processo educativo que se dão no contexto de uma determinada realidade e, sobretudo, compreender as relações sociais como históricas, dialéticas e contraditórias; compreender o conhecimento como construção humana, intimamente vinculada à prática social de seu construtor.

Ao repensar a práxis político-pedagógica, também foi emergindo a consciência de que a escola, como espaço institucional, é controlada pelo poder, mas que, se *"do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante* (FREIRE, 1992:49), também é possível denunciar e atuar contra esta tarefa, cabendo ao educador que acredita, que sonha com a libertação, promovê-la.

Na busca de entendimento do que significaria para a escola esse redimensionamento, os educadores foram também compreendendo, embora com muitas dificuldades, que isto exigia um processo complexo de múltiplas ações continuadas e sucessivamente realizadas, com estratégias simples, orgânicas e com direção clara. Parece ser este o caminho que o coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli encontrou para se re-criar. Este também parecia significar

o caminho mais viável para o entendimento da comunidade que acompanha o desempenho do colégio numa visão tradicional e com uma compreensão de educação elitista. A estratégia de pequenas mudanças articuladas num processo constante, evitava conflitos acirrados, possibilitava a discussão aberta e abria espaços para novas ações. Era necessária paciência histórica. O que animava a continuidade era o pensamento de que a escola, frente a tantas outras instituições, gozava de uma condição privilegiada, pois nela a pessoa permanecia muito tempo. Por isso, havia a possibilidade de estabelecer um processo de mudanças que ajudasse, pelo trabalho criativo e autêntico dos educadores, as crianças, os adolescentes e os jovens, a aprender, principalmente, a decidir.

Re-criar a escola significa, então, nesta dissertação, a expressão prática que o projeto pedagógico foi imprimindo ao contexto da escola. São momentos, gestos, conteúdos, a ocupação alternativa do espaço físico, entre outros, que permitem perceber que, mesmo na escola pública, ainda que controlada pelo Estado, através de funções concedidas e hierarquizadas arbitrariamente e sustentadas pela política educacional, é possível criar espaços de contra-hegemonia, espaços de libertação do ser humano. É no cruzamento das possibilidades de reprodução das estruturas com as possibilidades de re-criá-las, que se pode pensar no surgimento de uma pedagogia crítica, libertadora.

O que se pode evidenciar no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, ainda que com muitas interrogações é, sobretudo, uma vontade política, no sentido de que houve um empenho sério na busca de organizar e de atuar de forma decisiva em direção a uma educação que possibilitasse a vivência da liberdade, da autonomia do ser humano e a construção do conhecimento a partir da realidade da comunidade, sem deixar de levar em conta o conhecimento sistematizado historicamente. Houve, por parte dos educadores, uma preocupação de, em conjunto com os educandos, contextualizar esse conhecimento para poder compreender sob que ponto de vista foi construído e que visão de mundo e de homem comporta.

Dentro dessa perspectiva, aparece, com frequência, a preocupação com que os conteúdos sugeridos pelos educandos, em conjunto com os educadores, ou que estão estabelecidos pelo sistema de ensino, fossem sempre situados historicamente, que se estabelecessem as relações entre o que expressam e a realidade sobre a qual foram construídos.

Além disso, dados da pesquisa evidenciam que, a opção pela educação libertadora não se deu de forma homogênea no conjunto dos educadores e educandos. Havia uma preocupação

constante no sentido de uma educação libertadora, que se expressa nos momentos de formação dos educadores, educandos e pais, nas conversas informais, nos planos do SOE, nos planos das diferentes disciplinas, no plano geral da escola e na prática pedagógica, principalmente nos anos de 1988-1990. Entretanto, a entrada de novos educadores e educandos ou saídas implicava em recomeçar sempre e, ao mesmo tempo, dar continuidade com os que permaneciam para que o processo pudesse avançar.

Outro dado levantado e discutido em vários momentos como dificuldade para a re-criação do colégio refere-se à atuação de profissionais liberais, *"tendo em vista que estes se limitam a dar suas aulas, sem uma integração maior com o todo do colégio"* (Relatório do encontro para planejamento do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli 15-17/02/90). Ainda que alguns desses professores demonstrassem interesse pelo andamento do colégio, sua compreensão de educação era a de "transmitir conhecimentos", sem discussão alguma. O mesmo Relatório, ressalta que *"essa questão é devida a própria organização do Estado que não exige formação pedagógica, não abre concurso para essas disciplinas, não paga os professores de acordo com sua habilitação"*⁸⁰

A partir dos dados levantados e da própria vivência nesta escola durante cinco anos, levanto alguns pontos que evidenciam uma práxis pedagógica com características marcantes da educação libertadora, que teórica e praticamente foi permeando a escola no seu todo. No processo de re-criação da escola, conteúdos e mudanças externas se deram concomitantemente. Entrelaçaram-se. Teoria e prática se requeriam continuamente. Para que a ação tomasse sentido necessitava embasar-se em princípios (teoricamente) e estes se redefiniam no próprio processo do fazer, do construir a ação. É assim que, nos anos 85 e 86, ainda que a orientação dada ao colégio se pautasse nas normas advindas do Estado, a intuição de uma escola pública democrática não está ausente. As condições e as transformações vividas nos anos 87-90, criadas também pelo pensar e pela ação dos anos anteriores, possibilitaram uma descrição e interpretação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, como uma escola que se propôs metas, visando uma educação na perspectiva libertadora. Digo uma interpretação porque é uma experiência que ainda comporta muitos questionamentos. É uma experiência permeada de contradições entre o

80 Esses professores (no relatório denominados de profissionais liberais) são os que atuam nas áreas técnicas dos cursos de 2º Grau. No caso do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli são os que atuam nas disciplinas específicas do Técnico em Contabilidade.

autoritarismo e a autonomia; entre a repressão e a liberdade; entre o dizer-se sujeito e o ser sujeito; entre a conformidade ao instituído pela política educacional e o que o coletivo da escola constrói por sua prática político-pedagógica. Trabalhos significativos evidenciam esse esforço e a convicção de que a educação libertadora é um dos caminhos que pode contribuir para a transformação social, ainda que, como diz FREIRE, a educação não seja a alavanca dessa transformação.

Uma das estratégias utilizada na busca de transformações é aquela que, mantendo as denominações consagradas no espaço escolar, reflete sobre sua significação e, progressivamente, discute e questiona suas funções e significados. Dados da pesquisa demonstram que, em vários momentos, educadores e educandos questionam e redefinem as funções, por exemplo, dos Regentes de Classe e Líderes de Classe. Em 1985 a modalidade de eleição desses regentes e líderes se apresenta como democrática, porém, suas funções são de controle. Através dos Regentes de Classe, os educandos são controlados pela direção e por todo o corpo docente e, ao mesmo tempo, também são controlados por um ou dois dos companheiros de classe. É uma forma de dominação cristalizada tanto nos educadores quanto nos educandos. São funções que aparecem como se estivessem aí para estabelecer uma interrelação, capaz de estabelecer o diálogo entre direção-educadores e educandos. Entretanto, discutidos os seus mecanismos e as ações desenvolvidas, as constatações mostravam que estes mantinham o controle sobre os educandos. Também emergiu de alguns depoimentos "*a crítica e a não aceitação passiva*", o que fez com que algumas das funções fossem progressivamente redefinidas. Regentes e Líderes de Classe passaram a articular os encontros de formação, os conselhos de classe, as atividades recreativas e culturais, substituindo funções, no caso dos Regentes: estabelecer lugar para cada educando na sala de aula, chamar atenção em casos de problemas, sem discuti-los, cuidar da ordem da sala; no caso dos Líderes: anotar os nomes dos colegas que conversassem ou saíssem do lugar quando o educador eventualmente saía da sala, determinar as comemorações, apenas em combinação com os Regentes. Nessa redefinição de funções dos Regentes e Líderes pode-se verificar que estas se deslocam para o sentido de criar uma articulação com o Centro Cívico, que, por sua vez, também busca uma redefinição de suas atividades, principalmente dos conteúdos das comemorações cívicas. Evidencia-se que a possibilidade de controle continua, mas que os educandos conseguem, em muitos momentos, perceber a dominação e resistem pelo não atendimento ao que está sendo solicitado, pela rebeldia ou pelo "faz de conta".

Entre os educadores essa questão da Regência de Classe foi pouco discutida. Parecia perder por si sua força de "regência" à medida que novos conteúdos e novas práticas pedagógicas iam se estabelecendo.

A metodologia, dentro do princípio de participação de todo o coletivo do colégio na construção do projeto político-pedagógico e na re-criação da escola, também se constituiu num dos pontos fundamentais. Em documentos e principalmente na fala dos educadores foi possível perceber que a questão metodológica não é secundária dentro do processo de construção do projeto. A metodologia de trabalho tem sempre como elementos fundamentais a discussão, o debate, as leituras com vistas à construção de um novo saber. Segundo o educador, Zenilto Tambosi, a metodologia utilizada foi fundamental na re-criação da escola. Considera que o projeto pedagógico da escola assumiu outra perspectiva - a de olhar o educando e educador como sujeitos do processo educativo, que se educam mutuamente - à medida em que foi sendo assumida uma metodologia participativa. Diz:

Penso que o projeto político-pedagógico que tentamos construir em nosso colégio foi assumindo características próprias a partir do momento em que o sistema de dar aulas aos alunos e de dar palestras aos pais (grifos meus) foi sendo substituído pelo sistema de discussões, de tal forma que novos conceitos teóricos foram emergindo.

Essa fala indica a presença de uma metodologia e de uma concepção de conhecimento que se produz na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo. Vale salientar que a metodologia não é algo em si. Está vinculada a concepções teóricas de mundo, de homem, de conhecimento. A metodologia que encaminha para a discussão é uma metodologia baseada no diálogo - em que educador-educando buscam juntos responder aos desafios que se colocam no processo de experiência humana e construir uma nova realidade, um novo conhecimento - e decorre de uma concepção de educação.

Outro educador também destaca a compreensão de conhecimento e de projeto político-pedagógico que vai re-criando o processo educativo do colégio:

Freire e outros autores foram inspirando o trabalho do conhecimento como construção de um determinado tempo e lugar e em condições também determinadas - uma situação histórica que é sempre um vir-a-ser. Cada situação, pela ação do ser humano, vai criando novas possibilidades. Por isso, nunca teremos um projeto político-pedagógico pronto. Ele também é histórico. Hoje podemos avaliar nossa ação educativa e o faremos dentro das condições de hoje. No futuro, certamente, o

compreenderemos com outras dimensões que o tempo, as circunstâncias sociais nos permitirão perceber.

Os conteúdos, segundo o programa do Estado, são discutidos pelos educadores e, mesmo não descartando a possibilidade de utilizar o livro didático - mas sem tê-lo como única referência de todos os dias - mediante discussão com os educandos, foram criadas formas alternativas interessantes, tanto no 1º, quanto no 2º Grau. Trabalhos expressivos de educadores e educandos mostram compreensão do processo de conhecimento como momento teórico-prático único, que imprime um novo conceito de educação - educação, que se dá na relação educador-educando e educando-educador, mediatizada pelo mundo. Apenas para ilustrar, destaco dois trabalhos: da professora Maria Elisabete Hammann⁸¹, desenvolvido com a 1ª série e da professora Cleonice Rossa⁸², desenvolvido pela 2ª série, do 1º Grau.

A professora Maria Elisabete Hammann, a partir dos estudos e discussões de 1989 e 1990, encaminhou sua prática pedagógica, utilizando inclusive o livro didático, quando necessário, em vista de não existir outro material disponível. Da observação em sala da aula, em vários dias, tento expressar sucintamente, os dados principais.

Em primeiro lugar discute com as crianças o que poderiam fazer no dia⁸³. Tomando como exemplo um dia em que ela utiliza o livro didático:

Depois de ler as histórias relatadas no livro didático, discute-as com seus alunos, conduzindo a reflexão no sentido de que eles mesmos confrontem a história com a realidade que vivem ou conhecem. Pergunta, questiona, sugere novos dados. Complementa-a com outros dados para enriquecer a visão das crianças. A partir dessa discussão, as crianças re-criam a história de formas diversas: narradas, escritas, representadas por desenhos ou através de mímica ou do teatro⁸⁴.

81 Maria Elisabeth Hammann, educadora citada neste trabalho, é professora da 1ª série deste 1985. Dedicou-se ao estudo da pedagogia construtivista, mas ao mesmo tempo procura estabelecer uma relação com a libertadora.

82 Cleonice Rossa continua como professora no colégio, apenas com 20 horas de atividades por semana. A política educacional do Governo atual provocou o êxodo de professores das escolas estaduais para as municipais em Rio do Oeste. Esta professora, por falta de condições de sobrevivência com o salário de professora do Estado, está hoje com 20 horas de trabalho numa escola municipal. Enquanto isso, o colégio passa a ter significativo número de educadores sem habilitação e em constante rodízio.

83 A professora tem um plano delineado. Sabe em que direção pretende ir - tem metas e as discute com as crianças. Mas a cada dia vai propondo, discutindo e introduzindo novos trabalhos, também sugeridos pelos educandos.

84 Quando representadas graficamente, essas histórias são coladas sobre a história escrita no livro didático. O mesmo fazendo com outros exercícios e trabalhos desenvolvidos a partir de um texto.

Outro dado interessante é que as histórias, sob qualquer forma que sejam trabalhadas, podem ser coletivas ou individuais, mas sempre compartilhadas com o grupo todo. Uma das estratégias utilizadas pela educadora é a de sempre estar atenta para não deixar crianças constrangidas nesse momento. Ao propor a escolha do trabalho, se coletivo ou individual, procura possibilitar às crianças mais tímidas ou inseguras um espaço para se expressarem dentro das condições próprias, sem deixar de desafiá-las a enfrentar o novo.

Se o trabalho for coletivo e escrito, estrategicamente estabelece os grupos de modo que seja facilitada a aprendizagem, reunindo crianças com vivências diferenciadas. Tanto dos trabalhos individuais quanto dos coletivos, a leitura e a avaliação são feitas coletivamente. Está sempre atenta ao aspecto da análise e compreensão da realidade, de forma que as crianças, ao recontar as histórias, incluem dados vinculados a suas vidas, o que lhe dá o sentido e a força de se perceberem sujeitos e de se confrontarem com outras realidades.

Todas as disciplinas, inclusive jogos e outras atividades são sempre trabalhadas de forma participativa.

A professora Cleonice Rossa, que atua na 2ª série, parte do conteúdo do programa dessa série, que, segundo o sistema de ensino do Estado, se centra no estudo da comunidade. A pergunta fundamental que a educadora se faz e a estende também aos educandos é: Como conhecer a comunidade a partir de um livro didático elaborado por alguém que não conhece a realidade de Rio do Oeste? Que relações estão presentes? Discute, então, com as crianças, como estudar a comunidade de forma que possam ler esse mundo e compreendê-lo nas suas vivências individuais e coletivas, em relação com a realidade mais ampla dessa comunidade. Decidiram montar, na própria sala de aula, através de maquete, a comunidade de Rio do Oeste⁸⁵.

Escolhida uma sala ampla, foi construído um estrado, representando o território do município, sem, no entanto, num primeiro momento caracterizá-lo enquanto tal. Esse espaço chamado comunidade era cheio de significados para as crianças. Feito um primeiro levantamento sobre esse "mundo" vivido, educadora e educandos, à medida que o estudam e sobre ele refletem, também o representam concretamente: a delimitação territorial, as confrontações com as comunidades vizinhas, o perímetro urbano e o rural, as ruas e as estradas, seu traçado e nomes, a localização das casas dos alunos e dos professores do colégio, os vizinhos, as sedes das diversas entidades, algumas casas comerciais, indústrias e escritórios de

85 Deve-se ressaltar que as condições físicas do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli significam "privilégio" no contexto da escola pública destinada às classes populares. Adquirido pelo Estado de uma entidade particular que tinha a visão de escola como um espaço de múltiplas manifestações: educacionais, esportivas, culturais, ..., também possibilita uma escolha de local para as atividades educativas de acordo com o plano que é estabelecido no conjunto do coletivo da escola.

prestação de serviços localizadas no perímetro urbano. Da área rural foram vistas as principais culturas, que têm expressão comercial ou que são fundamentais na alimentação, tipicamente italiana, e, ainda a pecuária.

Foi um trabalho ao longo de todo o ano letivo e a compreensão dos vários campos do conhecimento se deu nesse construir a comunidade. Cada área do conhecimento e suas respectivas representações foi sendo compreendida mediante estudo, verificação da realidade, discussão e síntese. Nesse fazer da criança e da reflexão sobre esse fazer, a educadora também procurava orientar no sentido de compreender o que significam os campos de conhecimento: a língua portuguesa, a matemática, os estudos sociais, a educação física - disciplinas que, segundo o currículo oficial da escola, devem constar nos documentos dos alunos. O programa estabelecido oficialmente era apenas um parâmetro para dizer ao Estado que essas crianças estavam freqüentando a 2ª série. Com os mesmos itens do programa, seu conteúdo foi reelaborado pelos educandos e educadora através da discussão conjunta, sempre a partir das histórias de vida, de suas experiências e conhecimento da realidade. Além de trabalhar o conhecimento não como algo pronto, acabado, mas como construção e produção do grupo, ficou evidente a formação para o coletivo, como responsabilidade também individual.

Estas experiências criadas e re-criadas por essas duas educadores representam a práxis também de outros educadores, que em todas as séries, seja do 1º Grau ou do 2º, entendem que a "a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (FREIRE, 1992:86), devendo, por isso, o educador buscar compreender dialeticamente a realidade de forma global e perceber a necessidade de "jamais subestimar ou negar os saberes da experiência feitos, com que os educandos chegam à escola (...) (1992:85).

Em razão da própria forma de trabalhar o conhecimento, as salas de aula vão sendo reorganizadas. De carteiras colocadas em fila para círculos, formação de mesas e outras formas. O rigor da norma pela norma é relativizado. Observa-se a questão da organização funcional para os diferentes trabalhos a serem desenvolvidos. As carteiras parecem assumir vida também. Já não ficam inertes no mesmo lugar. Elas andam como andam seus usuários.

As portas das salas de aula se abrem não pela força de um "sinal" convencional, mas sempre que se fizer necessário para buscar um outro ambiente para o trabalho educativo, para expor um trabalho nos murais, para confeccionar um material, para estabelecer alguma articulação com outras turmas, ou mesmo para um descanso. O pátio, assim como é chamado pelo coletivo do colégio, compreendido como o espaço livre entre os dois prédios, toma vida não só nos momentos de intervalo (recreios), mas há um rodízio permanente de educadores e educandos

usufruindo desse espaço, com as mais diversas atividades, principalmente de Preparação para o Trabalho, Educação Artística, Comunicação e Expressão.

O silêncio absoluto das salas de aula foi sendo substituído pela voz dos educandos, que se reúnem em grupos, discutem e realizam plenários. As salas de cada turma também nem sempre são as mesmas. Dependendo do trabalho programado e quando com turmas diversas, há troca de uma sala por um dos auditórios do colégio ou a biblioteca. Outras vezes o espaço procurado é o bosque, a quadra de esportes do seminário, o ginásio de esportes.

A disciplina nas entradas e saídas das aulas, nas salas e nos trabalhos de grupo, ainda que com muitas tentativas de manter o padrão estabelecido pelas normas regimentais, legais, dá espaço a uma disciplina compreendida e estabelecida de forma conjunta, como meio de organização e de criação do ambiente necessário ao trabalho. Busca-se uma disciplina que dê condições às vivências coletivas, ao processo educativo como caminho do ensinar e do aprender solidários, como "*dimensão do processo maior - o de conhecer*" (FREIRE, 1992:110). Assim, as filas de entrada são relativizadas e os educandos só se reúnem antes da entrada em casos de comemorações ou quando há algo a informar. Essas mudanças que vão ocorrendo mais no sentido do movimento, da reorganização da sala de aula e da desmistificação desse espaço, são compreendidas de forma diversa pelos educadores, ainda que a reflexão sobre essas mudanças seja permanente. Alguns educadores se irritam; outros vêem nisso movimento e movimento é vida. Nessa passagem do parado para o movimento, uma pluralidade de expressões se manifesta nos educandos, que vão da agressividade ao gesto amigo de ajuda, do sentir-se companheiro. É um movimento que possibilita aos educadores compreender aspectos das vivências de cada educando, expressas não apenas objetivamente, mas subjetivamente.

A oração que, nos anos de 1985 e 1986, era feita antes da entrada, progressivamente passou a se constituir num momento de encontro e de reflexão na própria sala de aula. Um canto, uma mensagem, uma leitura, uma notícia, um acontecimento da comunidade serve de ponto de partida para o compartilhar na reflexão. Este é um dos valores cultivado na escola e exigido pela própria comunidade.

Os recreios, que por questões funcionais, em 1985, eram feitos separando os alunos de 1ª a 4ª série do 1º Grau dos demais alunos, e como decorrência também separava os educadores, em 1986, foram reestruturados de forma que todos se encontrem. Segundo depoimentos, a separação na hora dos recreios, bem como a entrada em horários diferentes, criava um

distanciamento entre os alunos de 1ª a 4ª série dos alunos de 5ª a 8ª séries e 2º Grau. Além disso, não permitia o encontro dos professores, criando uma cisão e até discriminação.

Os educadores passam a realizar estudos conjuntos, desmontando várias formas que os separavam, dentre estes o enunciado acima. Este ainda é mencionado como um encontro fundamental para estabelecer as articulações necessárias para os estudos e para conhecer-se e expressar-se mais livremente como coletivo. A cozinha tornou-se um dos lugares de formação da consciência coletiva e estabelecimento da confiança mútua. Entre os pratos de gostosa sopa, do pão e da polenta, são desmontados modelos autoritários presentes nas relações no contexto da escola, são compartilhados os conflitos, as dificuldades e os sucessos; são feitas as trocas de aulas para a realização de trabalhos alternativos e passadas as informações de um grupo a outro.

Não menos importante tornou-se a sala dos professores. É o ponto de encontro para a discussões, leituras, conversas informais e para a descontração. A música, o canto, o chimarrão, a brincadeira fazem parte da rotina. É uma maneira própria do grupo que possibilita cada um expressar-se sem constrangimento. Aqui também, é a hora de avaliar a avaliação. Cada professor tem um "caso" a contar, uma prova a elaborar, um teste a mencionar. E o educando está sempre presente nas referências. E estas são as mais diversas, o que possibilita ao coletivo ir compreendendo sua práxis e as redefinições necessárias dentro do projeto pretendido. A tática de um dos educadores era extremamente interessante à medida que desmontava a forma rígida de alguns educadores compreenderem a educação e, principalmente a avaliação. Através de expressões próprias que caracterizam um ambiente de descontração e de familiaridade, assumindo ares de "seriedade", colocava ao grupo sua "preocupação" de ter seus Diários de Classe sempre devidamente preenchidos desde o início de cada bimestre, com notas e anotações já definidas "a priori", a necessidade de assumir com mais "rigor" determinadas normas, dos educadores terem mais "autoridade" nas aulas para que houvesse menos barulho, ...! Outras formas de relacionamento faziam com que esse espaço chamado "sala dos professores" se constituísse num espaço sem espaço para reclamar a toda hora dos educandos, de saturação de atividades e da chatice da rotina. A rotina também assumia vida. E ninguém chegava atrasado para o encontro no início de cada turno. As dificuldades, que em dados momentos eram muitas, eram analisadas e buscada uma solução conjunta. Uma forma solidária de trabalhar.

Os conselhos de classe, de 1985 a 1987, não se alteraram muito em termos de encaminhamentos, seguindo as determinações das instâncias educacionais. Foram sendo introduzidos, nesses

anos, algumas reflexões do seu significado e algumas mudanças em termos de análise da realidade dos educandos e das condições oferecidas pela escola para o desempenho das atividades educativas. A partir de 1988, o conselho de classe começou ser redefinido. As notas iam diretamente para a secretaria. Cada Conselho de Classe era organizado de acordo com as necessidades que, no conjunto do colégio, eram verificadas. Em linhas gerais: cada regente de classe organizava, com os educandos de sua turma, a avaliação do bimestre, envolvendo diversos aspectos do processo educativo, relacionando-os ao todo do colégio. Esses dados eram discutidos no Conselho de Classe por todos os educadores, também de 1ª a 4ª série, que até então não participavam. Questões específicas de determinados alunos eram discutidas quando a maioria dos educadores evidenciavam o mesmo dado, tanto em termos de dificuldades quanto à necessidade de encaminhamentos diferenciados. Buscavam sempre perceber os avanços - era uma meta colocada pelo grupo. Os limites eram discutidos para que no conjunto dos educadores fossem avaliados e redimensionadas as ações quando necessário. O Conselho de Classe foi assumindo a meta de deixar de ser um "tribunal" em que o educando era o réu, para ser um momento em que o educador e o educando se colocassem como sujeitos do processo educativo. Era um momento questionador. Houve dificuldades de sair dos parâmetros estabelecidos: o costume de comparar as notas dos educandos, de reclamar e de estabelecer punições, ainda que simbólicas, dificultaram esse processo. Embora, em todas as conversas com os educadores, estes tenham demonstrado um empenho muito sério no sentido de ultrapassar esses conceitos e fosse desenvolvida toda uma reflexão, o conselho de classe não chegou a se estabelecer conforme meta do projeto, ou seja, um momento de avaliação conjunta dos educandos e educadores. Persistiam, em número significativo de educadores, o medo da avaliação dos educandos e, nos educandos, a atitude de revanchismo. As relações, ainda que apresentassem um salto qualitativo em termos de aproximação, de compreensão mútua e de solidariedade entre educadores e educandos, permaneciam permeadas de elementos autoritários. Por outro lado, o processo educativo, em todos os seus aspectos, sejam teóricos, metodológicos, administrativos, que se expressam mais concretamente nas relações, não pode ser analisado de forma maniqueísta. O coletivo do colégio buscava sempre compreender que toda mudança se constrói na interrelação com o que existe e que, portanto, não era possível superar uma história de dominação em tão pouco tempo. Havia um longo caminho a ser percorrido, mesmo porque o contexto social é de dominação e esta se alimenta em relações de desigualdade, que atravessam todas as instituições.

As celebrações religiosas e as comemorações cívicas, principalmente a partir de 1987, assumiram outros enfoques, ainda que fosse necessário respeitar algumas práticas e entendimentos para poder trabalhar o conflito de forma gradativa. Assim, ao mesmo tempo que se celebravam algumas datas religiosas e cívicas tradicionais, redimensionando seus significados, outras foram sendo introduzidas: Dia da Mulher, Dia do Trabalho, Dia da Consciência Negra, os Mártires dos nossos tempos (D. Oscar Romero, Margarida Maria Alves, Chico Mendes, Padre Josimo, entre outros). Temas atuais da realidade, expressos em cantos, poesias, leituras, teatro foram dando significado às lutas do povo brasileiro e da América Latina. A Teologia da Libertação é o referencial que dava suporte à criação e re-criação constante das celebrações. A missa celebrada na escola, que, segundo depoimentos do professor Luiz Paterno, era uma exigência da comunidade em 1985, quando o colégio foi criado, foi substituída por celebrações ecumênicas, feitas em pequenos grupos e orientadas por educadores, sempre com a participação efetiva dos educandos. São momentos de reflexão, de interiorização e, sobretudo, de conscientização da realidade vivida pelo povo brasileiro. Dentro do aspecto da celebração, da festa, também são celebrados os aniversários dos educadores e dos educandos. Há sempre a presença de um gesto amigo, de uma lembrança e de flores e a partilha de algum prato especial. A festa é um valor cultivado pelos educadores da comunidade, que nela expressam suas relações familiares e a amizade enquanto grupo de trabalho. A vida se faz mais vida também por esses momentos.

O processo de mudanças que foi se estabelecendo nas aulas, nos encontros de formação, nos intervalos de aulas, nos conselhos de classe, nas celebrações e comemorações exigiu que também o espaço físico tomasse outros contornos e outros significados e que novos recursos fossem colocados à disposição dos educadores e educandos. Dentro disso, estabeleceu-se uma preocupação constante no sentido de que o espaço físico ocupado fosse funcional. Dentre outras mudanças, um dos dormitórios foi transformado em sala para o encontro do Clube de Mães e para trabalhos de grupo dos educandos e a capela foi transformada em auditório, servindo para as mais diversas atividades. Essa transformação da capela talvez tenha representado uma das rupturas mais radicais, tendo em vista o que esta significava, enquanto preservação da educação como instrumento de dominação. A presença da capela dentro da escola era uma forma da Igreja Católica continuar dentro desta, imprimindo-lhe orientações e exigindo uma organização impossível no contexto da escola pública. Os valores evangélicos da fraternidade, da partilha, da solidariedade continuavam sendo pontos de reflexão, cultivados no coletivo escolar; continuavam

permeando todo o trabalho de formação e as diversas atividades educativas, não como verdades feitas, mas relações a serem construídas no dia-a-dia.

Além do espaço físico, o coletivo da escola também investiu esforços para a aquisição de meios que ajudassem no desenvolvimento do processo educativo. Através de um Deputado do PMDB, foi conseguido material para montagem de um escritório modelo para o curso Técnico em Contabilidade; um aparelho de Vídeo e TV foi doado pelo Banco do Brasil S.A.; uma fotocopadora, pela Prefeitura Municipal, um duplicador à tinta, através de um amigo do Professor Luiz Paterno, residente na Alemanha; material diverso junto à UCRE, além da construção de um campo de futebol suíço com a colaboração da Prefeitura Municipal. O próprio colégio, através da renda da cantina escolar, a pedido dos educadores, fez a assinatura de jornais e de revistas. Os educandos, principalmente do 2º Grau, nos anos de 1987-1990, tinham, em média, 30 assinaturas do Jornal Mundo Jovem, o qual servia de subsídio para diversas disciplinas e material para reflexões sobre a conjuntura nacional, a situação da educação e movimentos populares.

A manutenção e conservação do prédio se constituiu numa luta constante. A Secretaria da Educação, no ato da compra do colégio, havia assumido que parte deste seria utilizado para encontros de professores em nível regional. Encontros aconteceram vários, mas a questão da manutenção foi sempre sendo esquecida, o que exigiu da direção, de muitos educadores e funcionários do colégio, muito empenho e muito trabalho, nem sempre considerado, talvez até, nem percebido.

Quanto à limpeza, à ordem e gosto pelo ambiente da escola não havia o que fazer, desde seu início. É algo tão internalizado na vida das pessoas que trabalham na escola, que a cuidam como se fosse a própria casa. Pátios, jardins, bosque, pomar e todo o espaço físico dos dois prédios, são sempre limpos e ordenados. Parece haver uma identificação entre a casa de morar e a casa de estudar. A expressão "nosso colégio" vale também neste sentido.

Assim, a re-criação do processo educativo quanto o redirecionamento dos meios que possibilitaram seu desenvolvimento, constituíram-se numa **travessia**. Fizeram parte dessa TRAVESSIA desde às mudanças mais abrangentes que envolvem concepções e práticas educativas, até aquelas que se deram em nível de pequenas coisas, às vezes apenas de ordem funcional, mas que contribuíram para criar condições para a construção e re-criação constante do projeto político-pedagógico. TRAVESSIA, em que os avanços, os limites e as perspectivas que se abriram, possibilitam fazer uma avaliação, ainda que com incertezas e dificuldades, do projeto que tentei re-dizer neste trabalho.

A TRAVESSIA ...

A coisa não está nem na partida e nem na chegada, mas na travessia.

Guimarães Rosa

Importa o que ficou da TRAVESSIA!

Ao mesmo tempo que fui tecendo este trabalho de re-dizer a experiência vivida, revivendo-a no re-dizer dos educadores e educandos hoje, fui percebendo que não poderia pensar em conclusões. O projeto político-pedagógico, vivenciado no período de 1985-90, constitui-se numa travessia em que processos instituintes vão re-criando a escola enquanto instituição. Destaco-o como travessia por entender que nesta o que importa é a vida que vai sendo gerada e re-criada constantemente. Vida que se realiza num tempo e num espaço. Alegrias, esperanças, dificuldades, conflitos, medos, desafios, caminhos que se abrem e fazem parte desse processo que se buscou construir coletivamente.

Na travessia é possível perceber o sonho de uma práxis político-pedagógica que se orienta pelos princípios da liberdade, da autonomia, da participação e da responsabilidade. Sonho que também não desconhece o controle relativo a que está submetida a educação pública pelo Estado. Essa condição permite que qualquer projeto político pedagógico alternativo sofra intervenções e rupturas a qualquer momento.

Como todos os outros tópicos desta dissertação, também este é resultado de reflexões dos educadores, expresso em depoimentos e em conversas informais. É uma avaliação em que os dados - enquanto reveladores de possibilidades, de limites e de resistências - se permeiam e se confundem em determinados momentos. Estes dados também podem significar o nível de compreensão do coletivo do colégio quanto ao projeto experienciado nos anos de 1985-1990,

quando há uma discussão aberta e um encaminhamento da práxis político-pedagógica de forma participativa.

Na reflexão com os educadores, os dados que identificam a travessia dos anos 1985-1990 são sempre relacionados à nova política educacional do Estado, implantada pelo Governo Kleinubing a partir de 1991. Parece que os educadores, ao perderem espaços importantes dentro do colégio e ao serem considerados "peças" de um sistema de ensino com uma administração de estilo gerencial, conseguem melhor visualizar as vivências, as possibilidades e os limites do período anterior, quando havia um projeto político-pedagógico explícito e conhecido por todos. Respeitando a forma como os educadores do colégio foram se explicitando, falo da travessia sempre permeada pelos dados dos anos de 1991-1993. Nesse período, é significativa a luta dos educadores, dos educandos e dos pais, na tentativa de dar continuidade ao projeto dos anos de 1985-1990. Luta-se quando se tem uma meta a alcançar, um desafio a vencer; quando se é expropriado de algo que representa vida e se quer recuperar e recriar.

Segundo depoimentos de vários educadores do colégio, a nova política educacional do Estado de Santa Catarina, implantada a partir de 1991, desconhecendo qualquer processo educativo anterior existente nas escolas, se coloca como pedra de tropeço. O projeto político-pedagógico do colégio assume nesse momento novos contornos, em vista de mecanismos impostos: aulas de 50 minutos rigidamente estabelecidas; recreios curtos e diferenciados por turmas para que a alegria do encontro e o diálogo não tenham nem mesmo esse minguado espaço na escola; supressão de todo o tempo de estudo e de reflexão tanto dos educadores quanto dos educandos e dos pais, imposições administrativas e pedagógicas, centralização do poder nas mãos do diretor, entre outros. A educação reassume o sentido de transferência de conhecimentos, principalmente porque a maioria dos educadores, que assumiram aulas no colégio atualmente, são contratados temporariamente, sem a exigência mínima de habilitação pedagógica. Somam-se a isso os contratos de trabalho dos educadores que podem passar de 40 horas semanais para até 60 horas, enquanto que os salários se encolhem cada vez mais.

Acrescentam-se a essas mudanças outras intervenções que atacaram diretamente a estrutura que viabilizava, de alguma forma, o processo educativo: a destituição do diretor anterior e a nomeação arbitrária de todo o corpo administrativo, a saída de vários educadores, a supressão dos cargos de auxiliares de direção e da SLE. Conforme depoimentos, esta nova realidade imposta ao colégio possibilitou o desmonte do trabalho coletivo dos anos anteriores. Aquilo que

se tinha constituído num processo participativo, embora ainda não com solidez suficiente para enfrentar uma política com características extremamente autoritárias, sofre intervenções que vão da ameaça constante aos educadores e educandos, que não se submetem às mudanças político-administrativas do Estado, ao desconhecimento total do projeto pela nova direção do colégio. A política educacional do Estado também aqui mostra que seu papel é fundamental para que as classes dominantes possam dormir em paz, uma vez que, mesmo abrindo alguns espaços de poder, o Estado o exerce assegurando-o a estas mesmas classes, mediante uma estrutura institucionalizada.

Como decorrência da nova situação vivida pelo coletivo do colégio, quando em 1992 e 1993 voltei para a realização da pesquisa, re-dizer o projeto político-pedagógico do período de 1985-1990 para os educadores e educandos parece ser possível somente relacionando-o com a nova situação que se estabeleceu. A experiência vivida nos anos de 1985-1990, embora sufocada pela opressão, é algo que ainda tem vigor, que os leva a lutar e a não se conformar com a realidade a que estão submetidos diariamente.

Por isso, ao pensar a travessia dos anos de 1985-1990, são significativas as formas de resistência desenvolvidas pelos educadores, educandos e pais para contrapor-se à nova política educacional do Estado, implantada a partir de 1991. São dados que revelam uma nova etapa de consciência - forjada pela luta para não perder a autonomia e a liberdade conquistadas - do que representa a educação para o coletivo da escola. Educadores, educandos e pais, falam da educação do período de 1985 a 1990 mediante, principalmente, as diferenças que percebem nos anos seguintes. Parece que o projeto político-pedagógico, objeto deste trabalho, adquire sentido também na medida que se apreendem dados desse tempo, ainda que não de forma exaustiva, mostrando a presença dessa experiência vivida pelo coletivo da escola. Esses dados também parecem ser importantes para compreender até que ponto o projeto político-pedagógico se constituiu como processo pensado, decidido e trabalhado coletivamente e com expressão concreta no contexto da educação pública do Estado. Os depoimentos dos educadores, que permaneceram no colégio depois de 1991 e dos educandos, se referem continuamente ao período estudado, como um passado expressivo que não se deixa apagar ou anular; como de passos feitos, e, embora tente-se, não desfeitos.

Nessa perspectiva, a unidade teoria e prática, no período de 1985-1990, é um dos dados levantados constantemente enquanto necessidade desta, e também como um dos principais

desafios. Ao mesmo tempo que há a tentativa de compreender o processo de conhecimento como unidade teórico-prática - elemento fundamental para que o projeto político-pedagógico adquira vida -, o atrelamento ao sistema de ensino do Estado, à política educacional que persiste via currículos, programas e livros didáticos, e, sobretudo, a introjeção da ideologia dominante, ameaça continuamente essa unidade pretendida. Há um esforço contínuo no sentido de redimensionar a ação pedagógica pela reflexão desta e por novos enfoques teórico-metodológicos que se colocam dentro da perspectiva de libertação do ser humano. Há uma compreensão de que a educação proposta pela classe dominante tem na desvinculação teoria e prática seu ponto máximo de controle da práxis político-pedagógica e uma das formas sutis de manter os educadores e educandos na condição de subalternos. A análise da prática, subtraindo a discussão teórica, filosófica, imprime o sentido do pronto, do acabado, subtraindo também com isso a condição de sujeitos. FREIRE (1992: 78) adverte que se "*se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo*". Pode-se afirmar que, se a questão teoria e prática, num primeiro momento (85-90) foi se delineando como uma das necessidades básicas para a educação pretendida, nos anos subsequentes (1991-1993), se firmou como um dos elementos necessários para desenvolver formas de resistência para que o projeto não morresse, ainda que, enquanto sonho, por causa da situação conflituosa e de dominação vivida pelos educadores e educandos.

A preocupação em compreender teoria e prática como momento único do processo de conhecimento está presente nas avaliações do coletivo da escola, principalmente a partir de 1988. No período 1988-1990, essa unidade é enunciada como condição básica para uma práxis político-pedagógica na perspectiva libertadora. Evidencia-se, de alguma forma, a compreensão de que, como diz GRAMSCI (1989:21), "*a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico*", exigindo do coletivo da escola uma constante busca. A dificuldade de uma compreensão articulada dessa unidade, enquanto categoria histórica, apresenta-se, também, como um dos limites na travessia.

A partir de 1991, principalmente, quando o colégio é atingido pela nova política educacional autoritária do Plano de Governo do PFL, os educadores reconhecem que um dos pontos que possibilitou a instalação de decisões arbitrárias por parte do Governo, foi a não compreensão suficiente da unidade teoria e prática do processo educativo e que isso contribuiu

para a implantação dessa política sem grandes dificuldades. Para alguns educadores, quando a ação na escola deixou de ser refletida, pensada de forma a gerar uma nova ação, a nova política foi encontrando espaço livre para se instalar.

A desvinculação do processo anterior (1985-1990) pela reforma administrativa implantada em todo o Estado de Santa Catarina, atingiu a organização interna do colégio, que passou a ser gerenciado por alguém de fora da comunidade e do coletivo do colégio, desconhecendo totalmente o que vinha sendo trabalhado. Com isso, e não sem interesses, pontos essenciais como a formação dos educadores e dos educandos, a descentralização pedagógica e administrativa, as relações no âmbito da escola e com a comunidade não são considerados. A educação passa a ser mera instrução para o Governo, repercutindo diretamente e de forma violenta também no Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli. Seguindo a lógica do capital, busca a qualidade total, que segundo SANDRINI (1994:34) "*uma das glórias da qualidade total é produzir mais com menos custo e menos trabalhadores, menos mão-de-obra*", compreendendo o ser humano como qualquer "coisa" que se manipula, se produz, se consome. O gerenciamento, tão proclamado neste Governo, é um dos caminhos traçados para a falência da escola pública em Santa Catarina.

O depoimento da professora Ida Fiamoncini, posição ratificada também por outros educadores do colégio, expressa como se dá o processo de intervenção nas escolas e como este é facilitado pela não compreensão suficiente da unidade teoria e prática. Diz:

Os caminhos utilizados pelo Governo têm sido diversos. Destaca-se um pela trama ideológica, com suporte no econômico, e que parece singular. Através de Resolução, o Governo abriu a possibilidade do professor assumir 40/horas aula semanais efetivas, em sala de aula, recebendo por estas e mais o que é de direito como hora/atividade. Com isso, consegue tirar todo o espaço, anteriormente destinado ao estudo e à preparação das aulas. Pode-se dizer que a maioria dos educadores do colégio, espremidos pelo minguado salário e ainda não suficientemente cientes das vinculações teoria e prática, ideologia e poder, preenchem todos os seus horários e com as mais diversas disciplinas, sem perceber, de certa forma, a opressão e a exploração a que estão sendo submetidos. Sem se dar conta da complexa trama ideológica, política e econômica a que estão dando espaço. Além disso, deixam de participar ativamente do SINTE/SC, lugar onde poderiam ser discutidos dados fundamentais da situação.

Outro educador, Josemir Trentini⁸⁶, também expressa que o processo educativo, quando compartimentado torna-se vulnerável a qualquer interferência e que a unidade teoria e prática é elemento fundamental de qualquer projeto político-pedagógico. Entretanto, essa vinculação teórico-prática só pode ser construída quando há espaço que possibilita a discussão, o diálogo. Atribui à desarticulação dos educadores enquanto coletivo e à falta desse espaço, a não continuidade do projeto político-pedagógico do colégio. Reporta-se, também, ao mesmo aspecto do depoimento anterior e se refere aos educadores como sujeitos fundamentais no processo educativo.

Os educadores, desprovidos desse tempo (hora/atividade), o projeto político escolar não é mais uma questão central, mesmo porque a própria direção, imposta pelo governo, desconhece o processo vivido e retoma a educação como mera transmissão de conhecimentos. De acordo com o plano do governo, de educação passa-se à instrução. Assim, o processo educativo é compreendido como junção de partes, de tarefas desenvolvidas individualmente pelos professores, sem articulação entre estes, onde cada um "dá suas aulas" de acordo com sua própria compreensão de educação. Não há mais estudos coletivos, nem reuniões pedagógicas a não ser para repasse das normas estabelecidas pela Secretaria da Educação; com os pais somente reuniões gerais, sem a preocupação pela formação do coletivo escolar.

Outra professora expressa a mesma situação quando afirma:

Em 1991 e 1992 não houve reuniões pedagógicas que envolvessem estudo, reflexão e compreensão do próprio fazer pedagógico. Houve algumas reuniões para informações e avisos e, geralmente em turnos separados. Também não foram realizadas reuniões de estudo com os pais; apenas algumas reuniões gerais. A escola tornou-se o espaço de "DAR AULAS".

Esta questão está ligada a uma outra, muitas vezes levantada e discutida pelos educadores do colégio, principalmente nos anos de 1989 e 1990, quando se deu a implementação da Proposta Curricular do Estado. Dada a formação utilitarista da maioria dos educadores, o estudo e a discussão sempre foram assumidos com mais interesse pelo grupo todo quando estes partiam de alguma atividade prática e de utilização imediata com os alunos. Estava presente o propósito de compreender a construção de um determinado conhecimento, suas relações, as implicações teórico-práticas, mas persistia em muitos momentos a idéia do pronto e de centrar os esforços naquilo que, segundo alguns educadores, no dia seguinte fosse possível aplicar em sala de aula.

86 Josemir Trentini é professor de Educação Física.

Entretanto, essa postura de desenvolver a atividade prática sem a compreensão teórica, reforçava a teoria da educação como transferência de conhecimento, dificultando o surgimento do processo de conhecimento a partir do e com o educando, numa relação dialógica. Essa questão, levantada em vários momentos no período de 85-90, mostra a preocupação e, portanto, a consciência desse limite.

Na tentativa de superar principalmente esses dois limites - a dificuldade de compreensão da unidade teoria e prática e a visão utilitarista - foram desenvolvidos trabalhos significativos tanto no 1º quanto no 2º Grau, nos quais os educadores demonstraram o entendimento de que a práxis político-pedagógica só se coloca como libertadora e capaz de provocar transformações quando está ligada à vida, às lutas, às vivências dos educandos.

Apareceram, nos anos de 1985-1990, uma diversidade de experiências construídas e avaliadas pelos educadores e educandos. São trabalhos pautados na compreensão de que a prática pedagógica não pode centrar-se *"nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes"* (FREIRE, 1992:110), entendidas em sua totalidade. Destaco alguns encaminhamentos de trabalhos, além dos já referidos nos tópicos anteriores, que possibilitam perceber uma práxis político-pedagógica que não se coloca numa categoria de simples "transferência de conhecimentos" ou do apenas ensinar os conhecimentos sistematizados historicamente: os trabalhos de grupo no decorrer das próprias aulas, em que as vivências dos educandos, pesquisas realizadas na comunidade, leituras e aprofundamento do referencial teórico, a discussão de determinados temas com outras pessoas, criam e re-criam os conteúdos propostos pelo sistema de ensino; a discussão, nas próprias turmas ou em turmas diversas, de trabalhos elaborados individualmente ou de forma coletiva pelos educandos; a abertura de educadores ao acolher e mesmo oportunizar aos educandos que proponham conteúdos, metodologias, trabalhos alternativos, formas diversificadas de avaliação; as assembléias de planejamento e avaliação, realizadas principalmente pelo 2º Grau; a constante vibração por aquilo que cada um consegue realizar e que se avalia como um passo rumo à educação pretendida; a relativização da disciplina normativa na medida que se cria uma autoconfiança tanto nos educadores quanto nos educandos; a presença de relações de amizade, de ser companheiros entre educadores e educandos; a alegria como algo que vai impulsionando a vida cotidiana, ainda que, muitas vezes, seja marcada pela rotina; os estudos com os pais, integrando-os no processo educativo da escola como forma de oportunizar-lhes condições de acompanharem

e compreenderem as mudanças sociais, políticas e econômicas e, sobretudo, poderem, progressivamente, interferir nessa realidade de forma organizada.

Na avaliação do projeto político-pedagógico feita pelos educadores, evidencia-se que a questão pedagógica é melhor compreendida por estes, enquanto que o sentido do político, como forma de interferir em questões estruturais do sistema escolar, apresenta-se como uma das dificuldades em todo o período estudado. O sentido político da própria ação pedagógica está presente na reestruturação de metas, na compreensão do conhecimento que se dá na relação educador-educandos, mediatizados pelo mundo, nas relações que se estabelecem no espaço escolar e com a comunidade, na repercussão do trabalho pedagógico em outras unidades escolares, na Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCRE) e Supervisão Local de Educação (SLE). Há a consciência de que a ação educativa também significa opção política, entendida como *"tomar partido frente à realidade social (...). Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum ..."* (GUTIÉRREZ, 1988:45-6).

Desse entendimento, desde as opções e práticas cotidianas no interior da escola às gritantes situações de injustiça e de morte, houve um voltar-se sobre essas realidades e um pensar que conduzia a pequenas ações, as quais expressavam um crescer nesse sentido. A participação nas mobilizações dos agricultores e as atividades desenvolvidas com os educandos no sentido de ajudá-los a perceber as condições de exploração e de expropriação vividas por estes e por tantos trabalhadores brasileiros, demonstram que o coletivo do colégio buscava uma opção política coerente com as reflexões que vinha fazendo também a partir de sua prática. Entretanto, não se pôs como meta levar para o público uma discussão e proposições de mudança no sistema escolar de ensino do Estado de Santa Catarina. O medo, a insegurança diante do novo, principalmente dos educadores, fez com que sua ação se restringisse aos espaços devidamente conhecidos. Mesmo a participação no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC), que poderia ter se constituído numa das formas de veicular uma proposta político-pedagógica alternativa, se dá com muitas reservas e repercute mais como fazeres individuais de alguns educadores. O próprio sentido da palavra "política", em muitos momentos foi motivo de confrontos, de discussões pelas várias conotações que esta encerra. Segundo DEMO (1990), esta pode ser compreendida tanto como politicagem - fruição do poder e manipulação dos indivíduos - ou como participação no processo histórico de conquista das condições de autodeterminação.

A mescla de conceitos, de entendimentos quanto à visão política, têm dificultado, em alguns momentos, a coesão do grupo em torno do projeto político-pedagógico na perspectiva libertadora. Isto ficou evidenciado tanto na própria prática pedagógica quanto nos momentos de greve e nas mudanças de Governo. A compreensão de política como atividade humana de organização da sociedade permaneceu mesclada dos conceitos partidários, de política local e até de "coisa" com a qual a escola não deve se preocupar. Essas contradições que permearam o processo educativo, no período de 1985-1990, se tornaram mais evidentes a partir de 1991, o que também contribuiu para que o projeto político-pedagógico delineado assumisse novos redirecionamentos. É também desse momento de descontinuidade que questões individuais, subjetivas tomaram força. A explicitação dessas questões, caracterizada pelo partidarismo, em lugar de se constituir em pontos de encontro na busca de soluções, transformou-se em confrontos acirrados, com o conseqüente enfraquecimento da dimensão coletiva do projeto naquele momento. Nos anos de 1985-1990, questões individuais, que envolviam desde a compreensão do processo educativo até questões político-partidárias estavam presentes, mas de forma submersa. O fato de não ter sido provocada uma discussão aberta, principalmente sobre o político partidário, no contexto da escola, possibilitou, com a mudança de Governo, em 1991, o revanchismo com conseqüências diretas sobre o processo educativo.

Segundo uma educadora, este momento mostra a fraqueza e a força do projeto político-pedagógico dos anos anteriores. É um dos momentos mais conflitantes, em que o processo educativo toma a direção de retorno ao estabelecido pela política educacional, em decorrência da perda da força do coletivo, possibilitando o controle do Estado sobre os educadores e educandos. A dimensão coletiva que dava suporte e tecia, ponto a ponto, o processo educativo - desde a organização interna às articulações com outras escolas, entidades e movimentos, principalmente com o Sindicato da Categoria; que unia os educadores pela reflexão e pela ação; que estabelecia, nas relações pedagógicas que se dão no ato de ensinar e aprender, o diálogo e o respeito mútuo - aparece como anulada. Por outro lado, a repressão cria um movimento de resistência de caráter individual e coletivo.

Um dos depoimentos expressa essa realidade:

Nos anos de 1991 e 1992 o projeto anterior permaneceu latente, mas não havia possibilidade de reflexão e de ação que fizesse com que a escola reassumisse uma dinâmica diferente. Voltou a ser uma escola mais regida por normas e leis, com uma hierarquia definida autoritariamente, do que uma escola com um processo

pedagógico que se faz e re-faz pela ação e reflexão constantes. Não havia mais estudos e nem reuniões pedagógicas. Só alguma reunião para determinações de ordem legal, vindas da Secretaria de Educação ou da Secretaria Executiva e repassadas sem dar condições e discussão no conjunto dos professores.

O professor Zenilto Tambosi também fala dessa realidade e sobre o trabalho desenvolvido no colégio nos anos de 1985-1990:

O projeto político-pedagógico nos envolveu de tal maneira que esquecemos os nossos conflitos individuais e do grupo. No momento em que o projeto entrou em crise, com a nova política educacional do Estado, os conflitos apareceram. As questões político-partidárias se agudizaram, criando um confronto.

Dessa afirmação evidencia-se que, ao mesmo tempo que a dimensão coletiva tomou força e tinha um objetivo para que isso acontecesse, mostrou também a necessidade de, também no espaço da escola pública, investir na formação individual e coletiva dos educadores. Mostrou também a necessidade desta formação ultrapassar os limites do individual para se afirmar e agir coletivamente. Em relação ao projeto político-pedagógico do colégio verificou-se que, no momento de crise, quando são exigidas opções também individuais, a subjetividade se sobrepõe à objetividade e os confrontos com pessoas em particular atingem a dimensão do coletivo. Nos anos 85-90, ainda que percebidos os posicionamentos de cada um, não foi dada a atenção devida de forma a possibilitar que tais posicionamentos se mostrassem em todas as suas facetas. O próprio modo de construir as vivências no interior da escola levava a considerar, de forma homogênea, as questões pessoais e criava, em relação ao processo educativo, um consenso, principalmente por parte dos educadores. Havia também uma participação intensa, ainda que de acordo com a compreensão de cada um. Entretanto, não havia um espaço de discussão direta, exaustiva sobre os diversos posicionamentos individuais, principalmente, político-partidários.

Segundo o parecer de outro professor, os educadores que não eram da comunidade desconheciam muitas das questões vividas no interior da comunidade, ainda que houvesse um esforço para conhecer a realidade em que atuavam. Colocaram-se mais diretamente como lideranças dentro do colégio pelo político-pedagógico, de forma que,

durante os anos de 1987-1990, principalmente, no Colégio Expedicionário Mário Nardelli houve uma superposição de lideranças não da comunidade⁸⁷,

⁸⁷ Principalmente a partir de 1987 vários professores de outras comunidades se transferiram para o Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli.

neutralizando a ação das lideranças conflitantes e não deixando espaço para o aparecimento das questões partidárias.

Faz parte da travessia, também referida constantemente, a preocupação pela formação dos educadores, dos educandos e dos pais que levava a criar as mais diversas modalidades de encontros, de reuniões, de celebrações, de festas. Havia uma busca conjunta, principalmente por parte dos educadores, para uma formação que não se colocava como competência dentro de um determinado campo, mas que tinham o sabor do coletivo, da interrelação de saberes e de seres em processo constante de criação e re-criação; em que a competição dava lugar à cooperação, destruindo os limites do meu e do teu campo de saber e de poder. Estava presente muito daquilo que RODRIGUES (1992:83-6) coloca como um dos requisitos para superar a educação "deseducadora", isto é, *"superar a visão distorcida da educação como meramente instrumental, visando o preparo de recursos humanos para implementação de políticas de desenvolvimento econômico de objetivos extremamente duvidosos"*, é a coragem de colocar o saber e as tarefas de cada um ao serviço coletivo e cooperativo do processo educacional, buscando transformar a práxis político-pedagógica em poder real de mudança social. Acena para uma prática muito presente no coletivo do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli quando diz:

No dia em que os orientadores, supervisores, inspetores, diretores, professores, pais de alunos e seus alunos, puderem sentar-se à mesma mesa, não para multiplicar acusações mútuas de "interferência em minha área", mas para colocar as diversas competências a favor da renovação da escola, da melhoria do ensino, da análise apaixonada e crítica das deficiências e das necessidades dos alunos, então assistiremos ao nascimento de uma nova escola, que ensinará o valor da vida social, a importância da atividade política, a necessidade de união para que as transformações sejam operadas não só através de discursos e textos mas através da sua prática, fazendo brotar uma nova teoria dessa mesma prática (1992:86).

As mudanças que foram sendo criadas no contexto do colégio tinham sempre como pressuposto básico o diálogo, entendido *"como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos"* (FREIRE, 1992:122) e como momento em que educadores e educandos *"se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem"* (FREIRE, 1992:123). Desde 1985, quando o coletivo do colégio começou a se organizar, essa é uma das metas perseguida e mencionada pelos educadores, como necessária em todas as dimensões do processo educativo. A compreensão do diálogo como o próprio ato de conhecimento, em que o *"o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento"* e em que *"eles se*

encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta" (FREIRE, 1992:124) não foi, entretanto, suficientemente apreendida. A introjeção de uma história de dominação vivida pelo coletivo do colégio dificulta que essa maneira de conceber o conhecimento se coloque com toda a expressão em que, segundo FREIRE (1992:56), "*educador e educandos (...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento*. Como já foi salientado, havia uma busca, uma vontade que se expressa em muitos momentos, seja em sala de aula, nos recreios, nos encontros de estudo.

Outro dado que emerge das vivências dos anos de 1985-1990, manifestado em depoimentos e em atitudes, também relacionado à questão do individual, mas que tem repercussão no coletivo, é o medo. Um medo que às vezes paralizava qualquer ação e dificultava a reflexão sobre a mesma. Medo de passar do limite do instituído para colocar-se num processo de transformação, ainda que restrito ao espaço da própria escola. Desta forma, nos momentos de crise era sempre um pôr à prova a resistência do coletivo frente ao medo. Aprender os próprios limites da aplicação da educação libertadora é algo que se aprende na militância, de onde o medo não está ausente. FREIRE (1992:71) chama atenção no sentido de que, quanto mais se reconhece que o medo é consequência de praticar o sonho, mais se aprende a pôr o sonho em prática e que, compreender assim o sonho que se alimenta é reconhecer-se ser humano. Por exemplo, quando, dentro da compreensão da educação pretendida se fazia imprescindível sair dos parâmetros instituídos pela política educacional do Estado, apareciam a insegurança e o querer estabelecer "*a priori*" os resultados. Um dos professores, apesar de todo seu envolvimento e comprometido com o processo educativo em construção, dizia frequentemente: "*Tenho medo. Onde vamos chegar? Não devemos estabelecer um ponto de chegada?*" Na verdade, havia um plano pensado coletivamente, mas sua execução implicava riscos; não havia uma receita pronta, um caminho determinado. E o medo também estava muito presente na direção do colégio. Havia a dificuldade de, em vez de racionalizar o medo, entendê-lo criticamente. Isto levaria, como diz FREIRE, a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias⁸⁸ (1992:71-72).

⁸⁸ Paulo FREIRE (1992:72), entende por estratégia o sonho que se busca concretizar, enquanto que as táticas são "*as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia*", mas que estas, estratégia e táticas, não podem se dar numa relação dicotomizada. As táticas não podem contrariar a estratégia.

Entretanto, é dessa situação de medo que emerge um outro dado muito presente na travessia: a criação de maneiras de atuar, para que, em situações conflituosas, não se dessem confrontos diretos que dividissem o coletivo do colégio. Uma forma de sobreviver nos impasses, que foi sendo apreendida e aprendida na própria prática, principalmente nas situações de greve, quando novos encaminhamentos advindos da aplicação da política educacional do Estado eram contrários ao que era pretendido no colégio. É o que FREIRE chama de "créditos de divergência", um método político que possibilita ao educador enraizar-se na vida da instituição, participando de pequenas tarefas que vão possibilitar um reconhecimento e, ao acumular "créditos de divergência", ganhar "*mais legitimidade para fazer críticas radicais, para experiências libertadoras, para programas de oposição*" (1992: 83). Nesse aprender com a prática, a vivência de momentos difíceis, de impasse, principalmente com os pais, as derrotas, as críticas, as afrontas que educadores viveram, principalmente os que eram da comunidade, serviram para ir consolidando um atuar mais cuidadoso, mas não menos autêntico. A pressa teve que ser substituída pela paciência esperançosa.

Em relação à política educacional do Estado, o processo histórico desta experiência exigiu uma constante atenção para que esta não alterasse substancialmente o projeto. As normas e leis advindas do Estado, via Secretaria da Educação, passando pela UCRE e SLE, bem como os planos eram estudados e debatidos, às vezes de maneira informal. Geralmente, isto demandava tempo e, sobretudo, compreensão, não só do que se passava no âmbito da educação, mas da realidade como um todo e da conjuntura que tece essa realidade, para poder ler as entrelinhas da política educacional. Segundo um dos depoimentos,

no período de 1985-1990, o colégio contava com um grupo significativo de educadores que se propunha estudar e aprofundar essas questões e, sobretudo, tinha vontade política para encaminhar um projeto de educação alternativo. Além de professores que dedicavam tempo e muito esforço nessa tarefa, o colégio contava ainda com três auxiliares de direção e uma orientadora educacional, todas com formação pedagógica.

Entretanto, a partir de 1991, com a política educacional estabelecida pelo Governo Kleinubing, pela qual são reorganizadas as UCREs, transformando-as em SEREs, as SLEs são extintas, os auxiliares de direção nas escolas são substituídos por coordenadores de turno - a maioria sem nenhuma formação pedagógica -, bem como são nomeados assessores pedagógicos,

cuja escolha se pauta mais em critérios político-partidários que em capacitação pedagógica para exercer a função. Os diretores e secretários são nomeados arbitrariamente pelo Governo.

Nesse contexto, diz uma educadora:

o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Espedicionário Mário Nardelli é atacado pela raiz. A nomeação de um diretor que não tem vinculação com esta escola e nem com a comunidade; sem conhecimento do processo histórico de luta por um projeto de educação na perspectiva da educação libertadora; sem experiência de trabalho coletivo no âmbito escolar e atrelado ao sistema e, somando-se ainda dificuldades vividas pelos educadores por questões político-partidárias, o projeto político pedagógico anterior passa a ser visto como um "passado", enquanto coletivo. Isto também porque não há mais educadores com horas/atividade que possam dedicar-se à discussão, ao estudo; também não há mais auxiliares de direção.

Um dado interessante é que todos os educadores se negaram a assumir a função de coordenador de turno e apenas uma professora assumiu 20 horas/semanais como assessora pedagógica em 1991 e 1992. Ainda que, no nível da escola, se encontrem as mais diversas formas de resistência à nova política educacional, esta é implantada com toda sua força de repressão, própria de um Governo que, além de não ter um Plano de Educação, reduz a educação à instrução. A administração passa para o âmbito do gerenciamento, que significa dominação - uma vez que é uma coordenação externa, essencialmente de controle.

Acrescenta-se a todo esse panorama a municipalização, assumida pelo município nesse momento e os conflitos entre pais e educadores, surgidos em decorrência da greve do magistério, no início de 1991. Afirma a professora Ida Fiamoncini:

A mudança de Governo, a troca da direção do colégio e do Presidente da APP, as influências partidárias, o desentendimento entre os professores e a comunidade, motivado pela greve, os problemas surgidos entre os educadores e funcionários da escola, desencadearam uma série de problemas, que tornou impossível a continuidade do trabalho de integração, de conscientização e do processo educativo iniciado com tanto sucesso. Outros fatores também influíram: a extinção das SLEs e a municipalização da educação. Estes levaram a um afastamento entre professores de outras escolas, que antes se encontravam freqüentemente em busca de informações na sede da SLE, que funcionava no colégio (Manuscrito de 09.08.93).

Ainda que este depoimento demonstre que os educadores se sentissem derrotados e que a compreensão de escola ainda se pautava muito por aquilo que é determinado pela política

educacional do Estado; que não havia uma compreensão suficiente do terreno ideológico em que as instituições se assentam e dos significados das leis e normas numa sociedade de classes, a explicitação desses conflitos foi criando condições para uma resistência decidida. Desta forma, se num primeiro momento a compreensão dos fatos cedeu lugar à explicação, contribuindo para que em 1991 as formas de resistência à nova política educacional do Estado de Santa Catarina se reduzissem à sala de aula, à não anuência das propostas da direção e a um "silêncio", a partir de 1992, houve um redimensionamento das formas de resistência. A realidade inquietou e questionou educadores e educandos.

Segundo depoimentos, voltaram à tona situações, fazendo com que os educadores se dessem conta de que a escola só podia ser compreendida e conhecida no conjunto de suas relações com o todo; que a ação da escola também interferia no todo e, ao mesmo tempo, este tinha influência sobre a escola. E, sobretudo, decidiam recuperar e re-criar o projeto político-pedagógico dos anos anteriores.

As formas de resistência tomaram um novo rumo. Os educadores organizaram uma comissão para: estudar e encontrar estratégias para articulação com as forças políticas locais; programar encontros para refletir e traçar um caminho, exigindo do Governo do Estado a demissão do diretor em exercício e a nomeação de um dos educadores indicados pelo coletivo do colégio; promover discussões em torno da questão político-pedagógica e a reorganização interna dos educadores, para que no momento de mudança de direção, também se desse a retomada do processo educativo na perspectiva da educação libertadora, dentro do novo contexto social, político e econômico do início da década de 90.

A comissão constituída, ainda que com muitas dificuldades, principalmente por causa de posicionamentos político-partidários, conseguiu reunir os educadores dos três turnos, fora do espaço escolar e dos horários de trabalho, e levantar as questões que implicavam no processo educativo; discutir com os educandos e pais a situação conflituosa do colégio e articular-se com as lideranças políticas locais para conseguir estabelecer canais de comunicação com o Governo do Estado.

Encaminhar a discussão da política educacional à nível de Estado, principalmente junto à Secretaria da Educação, na busca de soluções para a situação do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli foi o ponto de maior impasse. Na expressão de uma educadora: *"Qualquer forma de aproximação às lideranças políticas significava para estas, adesão político-partidária"* o que

dificultava a tomada de decisões no conjunto do coletivo do colégio porque essa mesma compreensão, também passava por um pequeno, mas sempre presente grupo de educadores e pais.

Entretanto, com a volta ao poder municipal de um candidato que foi elemento-chave na criação do colégio, como prefeito municipal no período de 1985-1988, o comprometimento político deste, na busca de uma solução para a realidade do colégio, é cobrado pela comunidade. É num contexto de pressão que são realizadas várias reuniões, com destaque a do dia 09 de fevereiro de 1993, considerada decisiva para a negociação das principais mudanças pretendidas pelos educadores. Com a presença da diretoria da APP - com exceção do presidente -, representante do Prefeito Municipal e membros da Câmara de Vereadores de diversos partidos, os educadores conseguem pôr, com clareza, a necessidade de um redimensionamento do processo educativo do colégio. Nesse sentido é salientado o projeto político-pedagógico do colégio, delineado a partir de 1985 e interrompido em 1991, sendo a necessidade de retomá-lo, não como algo pronto, mas como um projeto a ser reconstruído, re-criado dentro do contexto atual, um dos pontos principais da discussão. Para que esse redimensionamento fosse possível os educadores exigiam a troca de diretor e a volta das auxiliares de direção e orientadora educacional⁸⁹, além de condições de trabalho.

Talvez mais por estratégia política do que por compreensão do conflito estabelecido, os representantes da Prefeitura e da Câmara Municipal se dispuseram a apoiar o movimento dos educadores e propuseram uma reunião dos educadores com os pais, a fim de indicar possíveis nomes para a direção, a qual aconteceu em fins de fevereiro de 1993. Há, entretanto, uma ligação direta destes representantes da Prefeitura Municipal com a escola; em vários depoimentos percebeu-se que suas falas estavam estreitamente vinculadas à questão da educação dos próprios filhos que freqüentavam o Colégio.

Um dos depoimentos colhidos expressa a preocupação dos pais de desvincular a luta do coletivo escolar da questão partidária, salientando a percepção do impasse vivido e a preocupação com a educação dos filhos. Afirma que quando, em 1986, recebeu a proposta do Estado para ser transferido de (...) - onde exercia um cargo público - a preocupação foi a de que no novo local

89 A solicitação de que novamente houvesse uma orientadora educacional, sem referir-se aos demais especialistas em assuntos educacionais, talvez se desse pelo fato de que nesta escola nunca atuaram outros especialistas a não ser uma orientadora. Havia, no quadro de pessoal, uma educadora com habilitação em administração escolar, mas exercia a função de auxiliar de direção.

houvesse uma boa escola para seus filhos. Nessa busca, foi-lhe indicado Rio do Oeste. Portanto, fazia-se necessário tomar uma posição frente a problemática vivida pelo colégio. Outro dado, confirmado pela maioria dos educadores, é salientado num depoimento do Sr. Prefeito Avelino Dalmônico, afirmando que diante da situação de

decadência da qualidade de ensino do nosso colégio, apoiiei os educadores para que esses se reunissem e apontassem um nome para a direção do colégio. Teve uma prévia e dos 33 professores, 31 indicaram o Professor Zulmir Fiamoncini. Diante disto não pude me omitir e por estar insatisfeito com o nível de ensino e pelo conflito reinante no colégio me senti na obrigação de tomar uma atitude, uma atitude sem cor partidária.

É um momento de tensão. Entretanto, possibilita, mais uma vez, que os educadores se identifiquem como sujeitos do processo educativo e percebam a força da ação coletiva. A contraposição à política educacional do Estado precisa ser levada adiante, encontrando canais de articulação e meios que desmontem o poder de dominação estabelecido no espaço escolar.

O ano de 1992 foi fundamental para a reorganização dos educadores⁹⁰ e para mobilizar os educandos e pais para exigir do Governo uma nova direção. Em 08 de março de 1993, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Bauer, premido pela situação criada, agora já com repercussões políticas a nível de município, se obrigou a demitir o Diretor e a Secretária⁹¹ em exercício e nomear para esses cargos outros educadores, indicados pelo coletivo da escola. Os atos, tanto de demissão, quanto de nomeação do novo diretor e secretária foram assinados no próprio colégio, pelo Secretário de Estado da Educação, acompanhado de assessores e na presença dos educadores do colégio.

90 Os educadores que conseguiram se articular nesse momento são em número expressivo. Realizaram reuniões fora do espaço escolar e encaminharam todo o processo de discussão da questão educacional do colégio, principalmente a descontinuidade do projeto político-pedagógico anterior e a impossibilidade de, nas condições do momento, atuar na escola de forma comprometida com a classe popular. A instalação de mecanismos de controle e a retirada de todo o espaço de discussão do processo educativo, inviabilizava qualquer tentativa coletiva. As reuniões se constituíram em fóruns, onde, ao mesmo tempo que havia a partilha das experiências vividas em sala de aula - meio de manter algo da experiência anterior - também foram sendo elaboradas estratégias de chegar às lideranças políticas e exigir nova direção para o colégio, indicada pelo coletivo do colégio. Nesse sentido também se articularam com os pais e educandos que receberam apoio da quase totalidade destes. Também era exigida uma nova assembléia da Associação dos Pais e Professores (APP) com objetivo de demitir o presidente em exercício e eleger outro membro que respondesse às expectativas do grupo.

91 Quanto ao cargo de secretária do colégio, o coletivo da escola concordava em que a mesma professora que vinha exercendo a função continuasse no cargo. Não havia uma contraposição à sua atuação que justificasse um pedido de demissão.

Este fato não está isento de contradições político-partidárias, se se considerar que o professor nomeado pelo atual Governo é o mesmo que exerceu o cargo durante o Governo do PMDB. Outro depoimento do Sr. Avelino Dalmônico expressa que o Estado tentou vincular o cargo de direção ao partido, mas que o Executivo de Rio do Oeste não acatou o pedido do Secretário de Estado da Educação:

(...) pedi ao Secretário de Estado da Educação, o Dr. Paulo Bauer, que atendesse e solucionasse o problema do nosso colégio para o que pedi-me que eu falasse com os Diretórios da União (PFL, PDS e PL). Imediatamente me recusei por não achar justo colocar política partidária na educação. Retornando a Rio do Oeste, fui informado que alguém - liderança política - já tinha ido ao Governador impondo que não trocasse o diretor, ignorando o pedido dos professores e pais. Fiz um ofício e juntei o resultado da indicação dos professores com assinatura de 31 dos 33 do quadro do colégio e conseguimos fazer valer a vontade da maioria sem intervenção político-partidária. Foi ali que o Secretário veio junto com alguns assessores e se obrigou a ir ao colégio e dar posse ao atual diretor contra a vontade dos politiquinhos de Rio do Oeste. (...) Tendo em vista que colocamos que queríamos o melhor para a educação, o Secretário perguntou-me a que partido político o Professor Zulmir Fiamoncini pertencia e respondi, perante também os seus assessores, que o interesse era resgatar a qualidade da educação e que não me interessava de que partido político era⁹².

No entanto, o que fica como expressivo e continuamente como ponto de referência por parte dos educadores, é a experiência vivida nos anos 85-90 e a necessidade de retomar o processo educativo, re-criando a experiência anterior. Esta é entendida como momento forte e parâmetro para apostar novamente num projeto político-pedagógico na perspectiva da educação libertadora. Essa luta está estreitamente vinculada àquilo que a experiência dos anos de 1985-1990 conseguiu criar em termos de expectativas e de práticas que envolviam o ser e o fazer.

A partir de 1993, há uma tentativa de retomada da experiência dos anos 85-90, que se apresenta entre um certo saudosismo e o desafio de um construir um novo projeto político-pedagógico dentro das condições atuais. Entretanto, a divisão político-partidária, que eclodiu em 1991, ainda se faz muito presente e dificulta a articulação das forças em torno do processo

92 Dados de entrevistas realizadas na própria residência do Sr. Avelino Dalmônico e na Prefeitura Municipal em 1993 e 1994 e confirmados, por escrito, em junho de 1994.

educativo. Essa situação é mais contundente quando se confronta com educadores que nunca se experimentaram enquanto sujeitos do processo educativo⁹³.

Ainda que muitas dificuldades se façam presentes, é uma utopia que, dentro do contexto atual, busca redimensionar a práxis político-pedagógica dos educadores que ainda se dão o direito de sonhar. Entretanto, em muitos momentos da pesquisa, evidenciou-se um desejo de repetir a experiência vivida, ainda que apresentando a necessidade de recriá-la. Diante disso me pergunto o que gera o desejo de repetir o passado? Não será a falta de novas perspectivas na própria profissão, de condições de re-criar um projeto alternativo que responda ao contexto de hoje, cada vez mais plural e complexo? Será porque os educadores estão sobrecarregados e não dispõem de tempo para repensar e encaminhar um novo projeto político-pedagógico no âmbito da política educacional de Santa Catarina, dentro das condições atuais? Será o constante mudança de educadores no colégio?

93 Com a política educacional implementada pelo Governo Kleinubing, se já havia uma situação caótica em termos de quadro de pessoal do magistério, agora esta situação chega ao extremo. Muitos professores deixaram a escola e foram contratados professores em caráter temporário ou, então, os professores que permaneceram, assumem diferentes disciplinas e se sobrecarregam com até 60 horas/aula semanais.

UMA UTOPIA SEMPRE PRESENTE

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Paulo Freire

No re-pensar e re-criar constatemente o projeto político-pedagógico nos anos de 1985-1990, o sonho de uma escola onde a alegria de viver e de construir o conhecimento fizessem parte, parece ter se constituído na força que possibilitou juntar ideais, idéias e fazeres. Uma utopia que envolveu uma atitude que se contrapõe à atitude mítica diante da história; que possibilita pensar a história como um vir-a-ser aberto à invenção humana; que se constrói no aqui e agora, nas condições do presente e não num futuro indeterminado. Uma utopia que exigiu a tomada de decisões no dia-a-dia da escola dentro de suas possibilidades, inserida no contexto social da comunidade, da realidade brasileira e da política educacional do Estado. Um sonho que se fez e re-fez nas pequenas coisas: no acolhimento amigo de companheiros que compartilham suas vidas de educadores; na re-criação da rotina escolar; na contextualização e criação de conteúdos; na inserção na comunidade e em movimentos populares e sindicais; no compreender os educandos como parceiros do processo educativo; na valorização da presença e da atuação dos pais no colégio; no diálogo como base para o estabelecimento das relações internas e externas da escola. Um projeto político-pedagógico que se constituiu na tentativa de uma prática utópica não no sentido

do impossível, irrealizável; não no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de

uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que, pelo menos, seja menos exploradora do ponto de vista das classes sociais populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982:100).

Foi na busca de uma educação que respondesse às necessidades e aos anseios das classes populares que os pequenos avanços foram dando suporte a novas ações. As dificuldades, se em dados momentos pareciam paralisar o processo educativo em suas metas e intenções, em outros se constituíram em novos desafios e em novos encaminhamentos. Havia uma unidade de intenções, havia a vontade de fazer da escola um ambiente em que fosse possível viver humanamente, ultrapassando a rotina imposta pela política educacional, que se traduz em horários, em calendários, na seriação, na avaliação quantitativa, em programas recheados de conteúdos pré-determinados e de um plano sem expressão das vivências dos participantes da escola. Essa busca possibilitava sair do perguntar-se sobre o que estabelecem as normas, as leis, os regulamentos e neles pautar-se para a realização da prática pedagógica para buscar na própria prática os elementos para re-inventar os conteúdos, os métodos e a organização escolar. Talvez isto tenha se constituído numa das motivações principais para que o processo educativo fosse, nos anos de 1985 a 1990, sendo re-criado de ano a ano letivo e fizesse com que os educadores vivessem momentos, em que o tempo e o espaço determinados se tornassem secundários, criando uma relação viva e significativa para sua própria vida e a vida dos educandos. Um dos educadores, Zenilto Tambosi, freqüentemente perguntava:

O que nos faz voltar à escola até três vezes ao dia, mesmo que nossos horários de trabalho não o exijam? Que percorramos até 66 quilômetros diariamente, indo e voltando de nossas casas, quando seriam suficientes 22 se ficássemos no nosso estrito limite de tempo de trabalho?

Dentro disso é que arrisco em dizer que o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Expedicionário Mário Nardelli, dentro do período estudado, foi orientado pela idéia de educação como re-invenção em que os educadores buscaram compreender que "*a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto*" (BRANDÃO: 1989:99); a constante busca em superar o sentido da educação na perspectiva capitalista, a qual aparece como propriedade, como sistema e como escola; que estabelecendo um controle sobre o que se ensina e sobre quem ensina possibilita um controle sobre o saber, transformando-o em instrumento político de poder. Buscou, por outro lado, compreender a educação na perspectiva libertadora para a qual o saber é uma das

condições para a superação da dominação, da opressão, das injustiças sociais. Ainda que com muitas limitações, constituiu-se num projeto orientado por uma utopia que buscou:

- a) superar as condições de dominação a que está submetida a escola pública, compreendendo que o projeto pedagógico libertador, ao contrário do projeto pedagógico dominador, quer ser um projeto alternativo-alterativo através de uma práxis de igualdade;
- b) construir uma relação de sujeitos cognoscentes donde os educadores e os educandos são educadores-educandos e educandos-educadores no ato de aprender;
- c) uma relação de sujeitos, mantida por um diálogo conscientizador-problematizador que estimula a busca permanente como resposta à vocação de ser mais dos seres humanos e de sujeitos construtores de sua história.

Para FREIRE, o projeto pedagógico libertador implica descobrir o mundo de opressão e comprometer-se com a práxis de transformação e, na medida que a realidade vai sendo transformada, essa práxis passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. Como diz GUTIÉRREZ (1988:50):

Não podemos perder de vista que toda mudança - todo processo revolucionário - antes de plasmar-se em realidade é uma utopia.

SIGLAS UTILIZADAS

- ALISC - Associação dos Licenciados de Santa Catarina
- APP - Associação de Pais e Professores
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- PFL - Partido da Frente Liberal
- PL - Partido Liberal
- PT - Partido dos Trabalhadores
- PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PDS - Partido Democrático Social
- PEE - Plano Estadual de Educação
- SERE - Secretaria Executiva Regional de Educação
- SLE - Supervisão Local de Educação
- SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
- SOE - Serviço de Orientação Educacional
- UCRE - Unidade de Coordenação Regional de educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. das D. D. et alii. *A democratização da educação em Santa Catarina - um outro estilo de diagnóstico*. Relatório para o INEP. Sem data.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Lúcia. *Pedagogia Histórico-Crítica: O otimismo dialético em educação*. São Paulo: EDUC, 1992.
- ARNS, Alice Bertoli. *Crônicas à margem da história de Rio do Oeste*. Curitiba: Gráfica e Editora Linarth Ltda., 1987.
- ARROYO, Miguel G. Um balanço positivo para os setores populares. Educação na virada dos anos 80. *Tempo e Presença* (Revista do Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI), jan/fev de 89, nº 238, Ano 11, p. 4-6.
- AURAS, Marli. *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. São Paulo: Cortez, 1984.
- *Poder oligárquico catarinense: da guerra aos "fanáticos" do Contestado à "opção pelos pequenos*. Tese de Doutorado, PUC - SP, 1991.
- AVALIANDO A AVALIAÇÃO. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 15, nº 60, abr./jul. 1986.
- AZZI, Riolando. *A obra de Dom Bosco em Santa Catarina*. - São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1988, 439 p.

- BAREMBLITT, Gregorio F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, 204 p.
- BORDENAVE, Juan E. Diáz. Educar para uma sociedade participativa. In: *Educação, sociedade e participação*. Revista de Educação AEC. Brasília, ano 15, nº 59, Jan./Mar./1986, p. 18-25.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 25. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1989, 116 p.
- (org.). *O educador: vida e morte*. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, 137 p.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*; (trad. Lólio Lourenço de Oliveira) - São Paulo: Cortez, 1987, 350 p.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5.ed. - São Paulo: Cortez, 1990, 309 p.
- . O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 50-70.
- . Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*. CEDES, nº 5, janeiro de 1980, p. 24-40.
- CHEIBUD, Zairo B. Elites sociais: definição e implicações para a democracia. *Tempo e Presença*. ano 16, nº 274, mar./abr. 1994, p. 5-7.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, 361 p.
- COSTA, Vera Marília Garcia da. Avaliação: um processo libertador. In: *Revista de Educação AEC. Avaliando a avaliação*. Brasília, ano 15, nº 60, abr./jul./1986, p. 38-41.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. A qualidade como processo. *Revista Educação AEC*. Qualidade total na educação: a mudança conservadora. Brasília, Ano 23, nº 92, jul/set/1994, p. 61-73.

- CZYEWESKI, Ilário Zarembski. *El pensamiento de Paulo Freire em la filosofia de la liberacion en Dussel*. Dissertação de Mestrado. Universidade Santo Tomás. Santa Fé. Bogotá, 1993.
- DALLABRIDA, Norberto. *A sombra do campanário: o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do Médio Vale do Itajaí Açu (1892-1918)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 1993.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 176 p.
- DEMO, Pedro. *Pobreza Política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 111 p.
- DIÁRIO CATARINENSE, 25 de novembro de 1993. *Governadores de Santa Catarina* (suplemento).
- DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 13).
- FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. - São Paulo: Cortez, 1993, 120 p.
- FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: v. II.: Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991, 296 p.
- . Aprender a dizer a sua palavra. In: *Pedagogia do oprimido*. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 9-21.
- FIORI, Neide. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2.ed. rev. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991, 175 p.
- FONTANA, Remy. A "Opção pelos pequenos" como meio de realizar a política dos grandes (Um estudo sobre a Nova Direita em Santa Catarina). *Educação & Sociedade*. CEDES - nº 15. Editora Cortez, agosto de 1983, p. 32-59.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 74, agosto de 1990, p. 63-7.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6.ed.rev. - São Paulo: Moraes, 1986, 142 p.

- FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pilar e BORDIN, Jussara (Org.) et alii. *Paixão de Aprender*. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1992, p. 59-68.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 149 p.
- e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 160 p.
- . *A educação na cidade*. - São Paulo: Cortez, 1991, 144 p.
- & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 167 p.
- . *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27.ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, 80 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.4).
- . *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. - São Paulo: Moraes, 1980, 102 p.
- . *Educação como prática da liberdade*. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, 150p.
- . *Educação e mudança*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1993, 79 p.
- e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 224.
- . *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993, 127 p.
- . Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et alii. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 89-101.
- . *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.
- . *Pedagogia do oprimido*. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 184 p.
- e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 158 p.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. In: *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí - RS, ano 6, nº 24, Out./Dez./1991, p. 43-57.
- FONTANA, Remy. Governo Amin - Um voto de desconfiança - A "Opção pelos pequenos" como meio de realizar a política dos grandes (Um estudo sobre a Nova Direita em Santa Catarina). In: *Educação & Sociedade* - CEDES, Ed. Cortez, nº 15, Agosto/1983, p. 32-60.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993, 297 p.
- GERTZ, René. *O facismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, 204 p.
- O integralismo em Santa Catarina. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*, nº 5, 1984, Florianópolis (SC), p. 16-28.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*, trad. Dagmar M. L. Zibas. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 104 p.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989, 341 p.
- *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 244 p.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988, 125 p.
- HEERDT, Moacir. *As escolas paroquiais em Santa Catarina - 1890-1930*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 1992.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994, 144 p. (coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- KOCH, Zenir Maria. *Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1989.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 230 p.
- KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do sul: EDUCS, 1991.

- MARTINS, José de Souza. A dissimulação em nosso modo de ser. *Tempo e Presença*. Ano 15 (271): 5-7, set./out. 1993.
- MAZZEU, Francisco José C. *O pensamento por clichês na formação de professores*. (mimeo.). Artigo apresentado no Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 1993.
- MORO, Selina Maria Dal. *De escola paroquial à Pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sananduva/RS*. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. 1985.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. In: BADALONI, Nicola et alii. *Gramsci e a América Latina*. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, 189 p.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola. 1987, 368 p.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública - uma proposta de atualização a partir da análise crítica da orientação educacional*. São Paulo: Loyola. 1988, 198 p.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e a questão religiosa*. 2.ed. - São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- PROPOSTA CURRICULAR - uma contribuição para a escola público pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos. Estado de Santa Catarina - Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- Relatório - Operacionalização da Proposta Curricular - Supervisão Local de Educação -Rio do Oeste - SC - 25 e 26 de setembro de 1989.
- RIBEIRO, Hélcio. *Contestado: a força dos fracos*. Florianópolis - SC. Mimio.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 11.ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, 180 p.
- RODRIGUES, Marly. *A década de 80. Brasil: quando a multidão voltou às praças*. São Paulo: Editora Ática, 1992, 77 p.

- RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e outras lições*. - 14.ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, 111 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1982, 267 p.
- SANDRINI, Marcos. Paradigmas de Qualidade. In: *Revista Educação AEC. Qualidade total na educação: a mudança conservadora*. Brasília, ano 23, nº 92, jul/set/1994, p. 25-39.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986, 106 p.
- Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27.ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.4).
- SILVA, Jefferson I. da. *Formação do educador e a educação política*. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, 96 p.
- SOUSA, Ana Maria Borges de. *Do espaço escolar às ruas: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. 1994.
- SOUZA, Herbert J. de. Observações sobre as causas da injustiça socioeconômica e política no Brasil. In: *Curso de Verão: ano III/ Milton Schwantes ... et alii; Org. José Oscar Beozzo*. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 1988.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993, 398 p.
- Educação e movimentos populares: futuros desafios. *Revista Tempo e Presença*, CEDI, ano 15, nº 272, Nov./Dez./1993, p. 5-7.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2):35-45, jul/dez. 1991.
- VALANDRO, Ede Maria. *Um chamado se faz caminho: evolução histórica do carisma*. Documento da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, 1986.
- *Em resposta ao clamor do povo ...*. Documento da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, 1991.

VIEIRA, Evaldo. Educação, Cultura e Democracia. *Revista Tempo e Presença*. nº 238, ano 11, Jan./Fev./ 1989, p. 7-8.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. - 3.ed. - São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1992, 144 p.

..... *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas - SP: Papyrus, 1990, 182 p.