

EDUCAÇÃO POPULAR –
EDUCAÇÃO FORMAL
REFLEXÕES A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES
DA PRÁTICA DOCENTE

Solange Maria Alves Poli *
Geraldo Jorge Poletto **

Resumo: O presente artigo é produto de um trabalho de investigação que procurou conhecer e compreender os sentimentos e a visão de professores e professoras envolvidos com a experiência de fazer educação popular na rede formal de ensino. O desafio de compreender o movimento da mudança, e nela, conseguir enxergar as possibilidades e os limites de um trabalho educacional comprometido com as camadas populares de forma explícita e deliberada, orientou a busca aqui traduzida em reflexão sobre a práxis pedagógica desenvolvida na rede municipal de ensino de Chapecó –SC a partir de 1997.

Palavras-chave: Educação popular, educação formal, práxis pedagógica, saber popular.

* Professora, Mestre em Educação, do Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ. Orientadora e co-produtora da pesquisa em questão neste artigo. E-mail: poli@cco.matrix.com.br

** Professor da rede municipal de ensino de Chapecó, aluno do curso de pós-graduação *lato sensu* em Teoria e Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UNOCHAPECÓ.

Colocar a educação escolar a serviço das camadas populares tem sido tarefa encarada por algumas corajosas propostas educativas em andamento pelo Brasil em diferentes espaços: movimentos sociais em geral, administrações populares e outros. Trata-se de um desafio dos maiores, tendo em vista um contexto histórico a favor de concepções liberais de educação, centradas na reprodução de valores necessários à manutenção da hegemonia capitalista. Como lembra Vigotski (1994), certos comportamentos, em função do largo tempo em que permanecem acontecendo, tornam-se fossilizados e, segundo o autor, esse comportamento é o mais difícil de ser trabalhado.

Na educação essa observação também cabe. Como educadores e como sujeitos historicamente construídos, estamos acostumados a um comportamento alinhado, no mais das vezes, com os ventos neoliberais: bons discursos, boas intenções e a inviabilização da intenção na prática da escola como um todo. Estamos acostumados a apontar os problemas – que não são poucos evidentemente –, a encontrar explicações para o não fazer, a nos apassivar diante das dificuldades, a culpar a vítima – muitas vezes nós mesmos.

Então, quando nos vemos diante do desafio efetivo da mudança, resistimos, questionamos, reclamamos e responsabilizamos outros por coisas que são nossas – o comportamento fossilizado fala mais alto. Mas também vemos acontecer coisas que demonstram a possibilidade, a viabilidade do diferente. É nessa direção que a educação popular, quando alicerçada na democracia, no pluralismo e na perseverança da construção e desconstrução constante, pode apontar.

Esse desafio de compreender o movimento da mudança, e nela, conseguir enxergar as possibilidades e os limites de um trabalho educacional comprometido com as camadas populares de forma explícita e deliberada, orientou a busca, o olhar para a pesquisa, para a investigação aqui traduzida em reflexão sobre a práxis pedagógica desenvolvida na experiência da rede municipal de ensino de Chapecó –SC a partir de 1997.

Para desenvolver o presente estudo foi necessário concentrar-se em algumas questões fundamentais de pesquisa cuja função centralizou-se em levantar as representações docentes sobre a proposta em andamento, que tipo de dificuldade sentem, que tipo de crescimen-

to vem. Nosso principal objetivo era visualizar os limites e possibilidades da proposta para compreender o lugar da fragilidade e os espaços possíveis de mudança já a caminho.

A busca desses dados pautou-se por um roteiro de entrevista com os professores e as professoras em atuação na rede municipal de educação de Chapecó. Desse campo vieram as principais categorias de análise e, também, a transparência ao mesmo tempo dolorosa e prazerosa de um processo que nos coloca no centro, como sujeito que pesquisa e é pesquisado.

No âmbito do presente, artigo o que se coloca como central, inicialmente, é a necessidade de decifrar o sentido que tem, para a proposta estudada, a educação popular. Isso porque, como coloca Graciani (1999), esse termo carrega consigo diferentes maneiras de compreender o processo formativo de caráter popular que se constitui ao longo de anos de história dos países, sobretudo da América Latina.

Ao se referir aos escritos de Gadotti e Torres, a autora acrescenta:

A educação popular passou pelas campanhas de alfabetização de adultos, pelos movimentos populares e sindicais mais arrojados e combativos, pelas comunidades eclesiais de base, das periferias, que recriaram sua religiosidade à base de uma leitura bíblica crítica e atualizada, com a Teologia da Libertação, até a economia popular solidária dos grupos organizados e o enfrentamento de Educadores Sociais de Rua diante da drástica situação das crianças e adolescentes de rua, no continente latino-americano (Ibidem, p. 48).

Não é pretensão deste artigo realizar com profundidade esse debate, mas cabe dizer que, para além dos movimentos citados pela autora, a educação popular também tem sido um desafio de propostas educacionais em redes formais de ensino e, nesse âmbito, tem constituído um fértil terreno de investigações e reflexões sobre a função social e o compromisso da práxis pedagógica com a construção de valores outros, diferentes por opção, por deliberação política, daqueles valores afeitos ao que historicamente se fez na educação escolar: servir ao modelo social plantado sob a lógica liberal de mercado.

Educação popular: de onde se fala?

É nesse sentido que caminha a proposta de educação popular implementada na rede municipal de ensino de Chapecó desde 1997. Construída com base numa caminhada coletiva, se fez clara através de princípios fundamentais¹ que orientam os passos da práxis desenvolvida em cada unidade escolar que, a partir dela, organizam seu próprio debate, seus compromissos e reflexões, sua forma de organização e diálogo com toda a comunidade escolar. Conforme descrito por Poli (1999, p. 23 –24):

Desse modo, o projeto vai se definindo em termos de uma posição política frente à educação de um modo geral e também com relação à rede municipal de ensino. Vão ficando cada vez mais claras as diferenças existentes entre o projeto neoliberal de sociedade e de educação, e o projeto desejado pela Secretaria, numa lógica inversa a do projeto hegemônico colocado. Assim, a formação de habilidades cognitivas caracterizadas pela criticidade, criatividade, cooperação, rapidez de raciocínio como quer a lógica de mercado vigente passa a ser, nos termos do projeto educativo em questão, um princípio importante, porém não isolado. A ele são acrescentadas habilidades não requeridas pela lógica de mercado, mas fundamentais, no entendimento do grupo, para a formação de valores culturais numa perspectiva de revolução. O projeto, então, define um perfil de homem crítico, criativo, com capacidade de raciocínio lógico e rápido; mas também, capaz de solidarizar-se com a sua classe social.

A partir das definições do projeto, as ações da rede municipal de ensino foram caminhando para uma nova organização do espaço pedagógico. Tendo em vista a exclusão histórica inerente ao modelo seriado de escola e do entendimento de que esse modelo é contrário tanto às novas necessidades do mercado mas, sobretudo, à lógica proposta pelo projeto da SMEC; desencadeou-se um processo de estudos e discussões que culminaram com a opção pela organização da escola em ciclos de formação. Essa modalidade é hoje amparada pela LDBEN 9394/96, mas já em desenvolvimento em outras regiões do

país e com resultados significativamente positivos como mostraram Porto Alegre -RS e Belo Horizonte -MG em exposições feitas à rede municipal em estudo.

Definitivamente comprometida com as camadas populares, a proposta em questão se desenvolve seguindo os passos da proposta de Paulo Freire no formato dos temas geradores. Nesse sentido, implementa uma prática de pesquisa permanente e força uma relação bastante próxima entre educadores e educadoras, alunos e alunas, pais e mães e comunidade em geral onde se insere a estrutura escolar. Procura romper com a visão mágica de conhecimento da qual fala Cortella (2000) e que tem estado historicamente presente na relação escola – comunidade por conta das necessidades básicas das visões mecanicistas de mundo e da organização social capitalista.

Partir da realidade dos sujeitos, transformar essa realidade em currículo escolar, fazer do conteúdo ferramenta de leitura do mundo, compreender o mundo e compreender-se nele através do conhecimento, são alguns dos desafios colocados para professores e professoras acostumados ao modo mais tradicional de fazer educação na escola. Esse movimento, não sem conflitos, tensões, descrenças e críticas das mais variadas ordens, promoveu outro movimento: o da busca, do olhar-se, do se ver com medo, do não saber fazer o diferente tão sonhado por muitos educadores e educadoras que durante muito tempo lutaram e criticaram o modo mecânico de ensinar. Agora, o desafio colocado pela proposta implica em:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições/ um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. Esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996 p.52).

Nesse sentido provocador tão bem colocado por Freire, a proposta, hoje com quatro anos de desenvolvimento, é em si, a um só tempo, desveladora de limites e de possibilidades, pois, simultaneamente, revela um paradoxo inerente à práxis pedagógica manifesto por um lado no desejo de mudança e por outro, pelo medo de mudar.

Educação Popular em Chapecó: a dialética da mudança

Como lembra Vasconcellos (2001), o caráter dialético e contraditório da mudança desnuda a impossibilidade de uma separação radical entre reprodução e transformação. Não se é somente transformador sem que nesse processo haja um certo grau de reprodução.

[...] a reprodução tem um papel na manutenção da memória coletiva, de preservação de determinados valores, e até de antídoto aos modismos. Por outro lado, dar mera continuidade ao que vem sendo é manter as fortes contradições presentes, o que, do nosso ponto de vista, seria profundamente desalentador (Ibidem, p. 71).

Nesse sentido, o processo de mudança em análise permite observar, antes e sobretudo, o movimento gerado no fazer pedagógico que, por sua vez, põe em cena diferentes atores – embora todos/as professores/as -, com diferentes perspectivas pessoais e profissionais, com diferentes posturas frente ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (SAVIANI, 1996).

A partir da ciência desses elementos doravante trata-se de, num primeiro momento, pôr em destaque algumas reflexões que explicitam situações consideradas limitadoras do processo de mudança colocado pela proposta pedagógica em destaque. Num segundo momento, trata-se de considerar atitudes reveladoras da posição de docente como agente de transformação situado e consciente da concreticidade das situações desafiadoras em que se encontra. Isso não quer significar uma separação entre bons e maus. Antes, pretende-se uma forma mais didática de apresentação mas

que contenha-se no princípio dialético da unidade e luta dos contrários como forma de compreensão e de superação das dificuldades encontradas.

Desse modo, uma primeira observação/classificação dos dados coletados pela pesquisa, permite dizer que os professores e professoras, dado ao seu processo formativo e, às vezes, por uma resistência explícita à proposta, demonstram dificuldades quanto ao significado da mesma em termos de método de construção do conhecimento, em termos de organização didático-pedagógica, etc. Isso parece ser o que revelam falas de docentes como as destacadas a seguir:

Pesquisador: - como você analisa o trabalho realizado na perspectiva da proposta da educação popular de Chapecó?
– falando especificamente, é muito fraco, devido a demora que houve por parte da SEC em repassar informações adequadas para a capacitação de nós professores. *E mais, a construção do conhecimento da forma como vem se catando conteúdos achando que se está atingindo o educando e na verdade está muito falho* (grifos nossos) (professor entrevistado).

– a maior dificuldade é o exagero de problemas que aparecem na Rede Temática. As crianças já vivem entre meio a problemas e nós temos que trabalhar em torno de problemas (professor entrevistado).

– vejo a Educação Popular como algo dúbio. De um lado entende-se interessante que o conhecimento seja voltado à realidade do aluno. Por outro lado, tirou um pouco da magia do mundo infantil e não há compromisso e empatia por parte dos alunos, pois os mesmos já perceberam que irão avançar de qualquer forma (professor entrevistado).

Partir da realidade, ter a realidade como organizadora do currículo é algo que perturba e desnuda, muitas vezes, os limites decorrentes de um processo histórico de formação (ou deformação) docente e de políticas públicas no campo da educação, inerente ao fazer pedagógico que, muito embora demonstre disposição para a mudança e se declare a favor da transformação social, não consegue viabilizar esse desejo no seu fazer docente. Nesse caso, o desconhecimento do mé-

tudo dialético revela-se como vilão principal do não saber e, poder-se-ia arriscar dizer, da resistência ao novo.

Na perspectiva do método dialético, a partir de Marx e Engels,

O pensamento analítico deve tomar como ponto de partida, e igualmente de chegada, a prática dos homens historicamente situados. Essa referência à práxis humana, constitui a única segurança de que o pensamento não se perderá nos desvios ideológicos. Por esse motivo, *cabe à práxis a função de orientar o pensamento*. Garantida a identidade entre o ponto de partida e o resultado final, o sentido da análise reside no fato de que o pensamento, movendo-se em espiral, chega a um conteúdo que não era conhecido no ponto de partida. Para tanto, *o trabalho de análise parte, necessariamente, de uma percepção imediata do todo, ou seja da realidade tal qual ela se apresenta. Penetra, em seguida, nas suas abstrações e conceitos, reconstruindo o processo histórico de formação dessa realidade para retornar ao ponto inicial que, agora, deixa de ser o incompreendido todo da percepção imediata para constituir-se no conceito de totalidade ricamente articulado. Compreender a realidade significa assim, passar da caótica ou ideológica representação do todo à realidade concreta* (PALANGANA, 1994, p.104 - 105) (grifos nossos).

Essa passagem é possível, comenta a mesma autora citando Franco (1989, p.14), dado que “são os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento”. Esse processo, como apontaram os resultados do trabalho de pesquisa realizado, parece fragilizado na representação docente e constitui, por isso, um limite importante a ser considerado, para o avanço da proposta de educação popular.

Passo importante na direção de superação desse limite está na compreensão do significado atribuído à realidade a qual deve constituir o ponto de partida para a construção do conhecimento, pois, a grosso modo, a representação docente sobre este fato revela uma aproximação com concepções de caráter empírico imediato, pautadas na visão positivista de fazer ciência. Nesse caso, a realidade é a mera

descrição do ambiente imediato e não, como propõe a reflexão anterior, a representação ideológica de um contexto social, político, econômico e cultural maior, que envolve as pessoas numa rede de valores e modos de comportamento a serviço de um ou outro jeito de organização social. Essa dimensão, que reúne o epistemológico e o político, constitui um grande desafio para a práxis pedagógica na educação popular.

Nessa mesma direção pode ser observada a presença de uma dificuldade de compreensão do significado do termo Educação Popular. Isso parece estar na base de práticas que, em nome do popular, caem numa espécie de não diretividade do processo pedagógico por um lado e, por outro, acabam permanecendo no nível do senso comum como sugerem as manifestações a seguir:

Pesquisador: - na sua opinião, o trabalho realizado pela educação popular atende as expectativas da comunidade escolar?

- atende, mas não numa seqüência adequada ao aprendizado em relação à faixa etária do educando. Agora em se falando de assistencialismo então a educação popular dá um show. Só falta o aluno dormir na escola, aliás os professores e servidores também (professor entrevistado).

Pesquisador: - qual a sua visão sobre educação popular?

- a educação popular apenas busca que o indivíduo saiba ler e escrever ajudando o poder dominante a mascarar uma falsa diminuição do analfabetismo no país (professor entrevistado).

Esse procedimento, se olhado a partir do que propõe Paulo Freire, é controverso, uma vez que ser popular não significa permanecer no estado de ignorância em que se encontra a maioria da população pertencente às camadas populares, não significa também um nivelamento por baixo das competências e saberes presentes nesses sujeitos, tampouco significa que a história de cada um ou de cada comunidade seja reveladora de algo imutável e que, em nome de um respeito e de uma reificação ingênua das pessoas do povo, deva permanecer como está. Mas, ao contrário, a educação popular, no modo como colocada aqui, caracteriza-se pelo compromisso com o respeito pelo saber po-

pular, pelo compromisso pedagógico com a construção de novos saberes a partir da realidade dos sujeitos e, também, pelo compromisso epistemológico, ou seja,

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'canti-ga de ninar'. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repou-sado' no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É nela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 1998, p. 96-97) (grifos no original).

Por isso é que o mesmo autor insiste que a educação popular exige uma docência pesquisadora, respeitosa, crítica, estética e ética, reflexiva, indagadora e comprometida com a ciência que liberta homens e mulheres dos processos alienantes aos quais estão submetidos. Exige ainda visão de movimento, de inacabamento, de transformação permanente, visão da contradição, da dialética inerente ao movimento que, no âmbito da práxis pedagógica, implica na compreensão do mundo pela palavra que ao ser apropriada viabiliza a compreensão de si do mundo e, portanto, realiza o milagre do resgate da identidade cultural historicamente massacrada e negada. É disso que se constitui a educação popular que é capaz de mudança.

Nessa direção, a pesquisa também revelou que, para alguns educadores e educadoras, a mudança é concebida como algo estático, feita por quem está no comando, considerada responsável pelo feito, tem a obrigação de dizer tudo o que se deve ou não fazer. Aqui encon-

tram-se entendimentos de que não há direção do trabalho, de que a secretaria não tem conduzido bem as atividades, uma vez que *faz tudo no coletivo*. Residem aqui, também, as queixas docentes sobre o fim decretado do uso do livro didático como fonte única de orientação para o trabalho pedagógico. Na fala de alguns docentes:

- faltam orientações adequadas. Sinceridade! Estamos cada vez mais longe da realidade.
- muita demora e nem todos falam a mesma língua.
- foi muito lento e nem mesmo eles sabiam o que fazer. Por isso, vivem dizendo que é uma construção coletiva.
- Nenhum avanço. O que há é cópia de outros lugares.

Fica bastante evidente a presença de uma cultura pedagógica construída ao longo da história que demarcou os papéis de quem faz e de quem pensa o que deve ser feito em educação escolar. Dicotomia que ensinou professoras e professores a fazer (como podiam e podem) currículos ou um rol de conteúdos considerados adequados por outro grupo de professores e professoras organicamente comprometidos com o projeto social que produziu e, a grosso modo, consolidou a ignorância da população e também docente em nome do desenvolvimento, da ordem e do progresso. A partir de Vasconcellos (2001), pode-se ponderar sobre o fato de que, entre tantas posturas assumidas pela prática docente frente aos desafios colocados por situações que demandam mudanças no fazer pedagógico, destacam-se algumas como: *descompromisso*, inerente ao professor e à professora que se exime da responsabilidade de assumir também como sua a necessidade de encarar os desafios de construir outros caminhos; *transferência de responsabilidade*, caracterizada pelo autor como “atitude reativa, de acusação (a culpa é de...), não é raro aqui aparecer um componente agressivo”. *Condicional*, atitude para a qual a mudança de si está condicionada à mudança do outro e, no mais das vezes, reveladora de uma ausência de autonomia; *criticismo* que, segundo o autor em destaque, trata-se de

[...] justificar para não mudar; o levantamento de problemas da prática é o álbi para gerar justificativas até o ano 2010

[...] Esta pode ser inclusive, uma forma sutil de resistência: fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de alternativas possíveis de enfrentamento e superação; passa-se uma certa imagem de educador 'crítico', garantindo, no entanto, o eterno *imobilismo* [...] Se o compreender a realidade for apenas para justificar o nada que se faz, é melhor não perder tempo com isso (Ibidem, p. 69-70) (grifos do autor).

Essa cultura da exclusão é também observada e ampliada por Arroyo (1997, p. 13) quando coloca que tanto para a escola pública, quanto para a privada, esse procedimento não difere substancialmente.

[...] há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...].

Esse processo formou alunos e alunas desprovendo - os/as de identidade cultural e histórica, contribuindo para fazer deles e delas sujeitos passivos, envergonhados de si mesmos porque acusados de um fracasso individual que, em verdade, não lhes cabe. Como destaca o autor citado

Alguns pontos têm sido destacados em vários estudos. Por exemplo, os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo 'normal' de aprendizagem. Chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse [...]. Chegam à escola *reprováveis*. Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dota-

dos para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem (ARROYO, 1997, p. 18).

Parece revelador, nesse sentido, o relato de um dos professores entrevistados que, quando indagado sobre os desafios colocados pela proposta, coloca

– Desinteresse dos alunos, *barriga cheia pra eles basta, até para as famílias isso é bom. Com esforço ou não eles sabem que vão passando assim mesmo. Exemplo disso, temos muitos alunos de 8, 9, 10, 11 anos e até mais idade que não sabe sequer ler ou escrever uma frase, por curta que seja* (professor entrevistado).

Ou seja, o sucesso ou o fracasso da proposta está na ausência de interesse dos alunos e alunas. Isso reflete, em termos de representação docente no interior de uma proposta de educação libertadora, pautada no movimento histórico e dialético, uma visão reduzida em termos de leitura histórica, revelando, assim, novamente um paradoxo: dentro de uma proposta de base histórica e cultural, a visão que pauta o trabalho docente é centrada na perspectiva individual típica do pensamento liberal. Ao responsabilizar o aluno e a aluna pelos limites da proposta, se está negando todo um processo de experiências e apropriações da cultura realizada por esses sujeitos. Uma cultura, aliás, impregnada de valores e comportamentos, em grande medida, a serviço da hegemonia burguesa. Nesse sentido nega o pressuposto de que “os homens fazem história nas condições historicamente dadas”, como colocam Marx e Engels (1997) na Ideologia Alemã.

Mas, sobretudo, essa cultura de que trata o autor acima, fez e faz desses sujeitos o que Freire nomeia de encarnação do opressor pelo oprimido, já que a referência social que os envolve ideologicamente e é reforçada pela escola reprodutora dos valores opressores, é a do padrão cultural dominante hegemonicamente controlado pela lógica liberal.

Parece oportuna aqui a reflexão de Cortella (2000): se não nos qualificamos para atuar junto aos vários modos de ser criança em

nossa realidade social, qual o resultado concreto? O aprofundamento das diferenças e a manutenção da injustiça. Reafirmemos o óbvio: há um fortíssimo reflexo das condições de vida dos alunos no seu desempenho escolar. Há décadas isso é discutido sem que, necessariamente, acarrete mudanças importantes na nossa ação coletiva.

Esse processo não formou apenas alunos e alunas, mas também professores e professoras que, ao assumirem e desenvolverem os procedimentos pedagógicos indicados pelos pensantes da educação escolar, perderam a sua identidade de mestres criadores de si e de outros mestres através do diálogo com a pluralidade. A docência ficou estática, mecânica, repetidora e desaprendeu a atitude de colocar-se como sujeito que pensa, decide, encaminha, dá um rumo, constrói num movimento real contraditório. A docência aprendeu a caminhar de um só jeito e para um mesmo lugar em que pesem os artificios construídos por cada um/a no seio do cotidiano pedagógico.

Lembra Arroyo (2000): o ofício de professor e professora também é vítima do descomprometimento das políticas educacionais e dos modismos pedagógicos que, de tempos em tempos, insistem numa escola diferente, num papel diferente para a docência, etc. Coisas que mais contribuem para reforçar a baixa auto-estima do fazer pedagógico. Sentem-se velhos e ultrapassados aqueles que não aderem e também os que aderem e não compreendem o movimento, porque dele, efetivamente, não fazem parte, uma vez que ali também repetem o que outros pensaram.

Logo, qualquer movimento que desinstale do lugar-comum a necessidade de encontrar um responsável ou algo que execute a substituição de uma proposta pensada por outra igualmente pensada, gera medo e insegurança. Nesse sentido, cada professor ou professora acaba negando a si próprio/a o direito de criar e recriar o seu fazer e o seu saber, certamente ocultado no comportamento passivo que aprendeu a desenvolver ao longo da história, pois, o ofício de mestre é um dos mais perenes da formação da espécie humana. Segundo ele

Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social [...] Ares de ofício. Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas

no cotidiano, nas gavetas das salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora (ARROYO, 2000, p. 9).

Frente ao colocado aqui e ao que propõe a proposta de educação popular em estudo, parece oportuno lembrar que princípios de autonomia, sensibilidade social, consciência histórica, senso crítico e outros carecem ser construídos também no fazer pedagógico como um perfil de professor e professora que, muito embora não saiba fazer o novo, sabe fazer coisas, sabe ensinar coisas, valores, atitudes... é gente que se faz com outros e outras.

A representação docente analisada também revelou o movimento de caminhada e construção de novos jeitos de ser e de fazer educação escolar. Inúmeras falas demonstraram os avanços que estão em desenvolvimento a partir da implementação da proposta da rede municipal de ensino em debate. É interessante observar que, também nessas falas, as contradições estão presentes. Contudo, são contradições que desnudam o movimento dialético que está acontecendo com cada docente no seu percurso de construção e de compromisso com a proposta. Ou seja, ao mesmo tempo em que apostam na proposta, ainda revelam ausências de compreensão sobre alguns aspectos fundamentais.

Aqui ficaram demonstrados os olhares docentes que, muito embora com alguns limites na leitura, apostam no sucesso da proposta e apontam o seu próprio crescimento neste movimento de pesquisa e aproximação com a comunidade escolar. Apontam o trabalho coletivo realizado na escola como um fator importante para a mudança de perspectiva da organização do trabalho docente:

- [...] é um trabalho interessante. Porém, é necessário levar em consideração que cada profissional tem suas próprias características ao trabalhar, pensamos juntos, planejamos, trocamos idéias e experiências. O que deve contribuir para enriquecer o coletivo (fala de professora entrevistada).

Pesquisador: Como se dá o trabalho coletivo na escola?

- Muitas vezes com conflitos. Como fazemos parte de uma sociedade capitalista individualista que nos ensina a todo o momento pensarmos só em nossos interesses particulares,

temos muitas dificuldades em trabalharmos de forma coletiva e perceber interesses coletivos como mais importantes que os nossos individuais. É um desafio... é lutar contra a maré (fala de professora entrevistada).

Alguns relatos de professores e professoras entrevistados/as permitiram também observar que, de modo geral, existe dificuldade na compreensão do significado de trabalho coletivo. Dado à construção histórica desse conceito, a noção de coletivo passa muitas vezes pela idéia de harmonia, de convivência pacífica com o outro, enfim, de um coletivo um tanto ingênuo impregnado de medo pela discussão das divergências. Desse modo, muito embora compreendam como avanço e como espaço de materialização de possibilidades da proposta de educação popular, o coletivo é ainda um conceito que precisa caminhar para a compreensão de que é ele também um espaço de contradições, de reflexões pautadas por um projeto, de discussões e, sobretudo, espaço de manifestação das divergências, de debate dessas divergências em face do compromisso político do projeto educacional e de encaminhamentos a serem dados a partir, não da harmonia linear e ingênua em que um domina o outro, mas do consenso firmado no movimento dialético e contraditório da práxis pedagógica.

Em que pesem os limites acerca da noção e significação de trabalho coletivo, as professoras e professores também demonstraram que depositam nessa proposta uma forte esperança de efetiva mudança no processo educativo que acontece inserido nas camadas populares, como aponta a fala de uma professora entrevistada:

- A educação popular na minha visão é aquela que deveria ter sido implantada há muitos anos. É uma educação que leva em conta a vida da criança, que trabalha... que traz presente a realidade vivida, o real e não somente o imaginário, o utópico, o ilusório como apresenta em outras propostas de educação, onde o professor se apegava a um livro, a uma visão do escritor e o aluno tem que engolir como se aquilo fosse verdadeiro.

É interessante observar que essa fala contrapõe outras destacadas neste trabalho, que colocam uma reflexão indicativa da perda

da ludicidade no processo pedagógico a partir da proposta de educação popular. Para tais falas, a proposta trouxe a “perda da magia”. Já no caso da fala em destaque, aparece o contrário. Uma certa crítica ao imaginário, ao ilusório e ao lúdico alienante tão presente no processo pedagógico ao longo da história. Esse fator, no entanto, merece um debate mais aprofundado e que não cabe nos limites deste artigo, uma vez que sugere uma reflexão cuidadosa a respeito do significado de lúdico e de ludicidade nas relações entre ensino e aprendizagem.

Entretanto, a proposta em questão também tem sido vista sob o prisma do que se pode chamar de forma crítica responsável. Isto é, sob o enfoque que não permite se eximir da responsabilidade de *fazer-se com os outros* como pondera Freire (1998). Nessa análise encontram-se as visões docentes que, ao mesmo tempo em que contribuem observando os limites, indicam os avanços conquistados e os que ainda precisam acontecer, como denota a fala a seguir:

- [...] existem problemas a serem superados: estabelecimento de noções básicas que os alunos precisam ter em cada ciclo, as turmas de progressão precisam ser melhor avaliadas, a própria avaliação precisa de esclarecimento, equilibrar as discussões e as questões sociais com a aquisição do saber científico, também importante para o educando (professora entrevistada).

- Eu faço uma análise da seguinte forma, a Educação Popular começou em 1998 e, desde lá então, a gente vem trabalhando nessa proposta. É lógico que a gente está ainda engatinhando nessa proposta, porque ainda temos muito que aprender, que buscar e que ler... (professora entrevistada).

- Existem alguns limites, pois, ainda temos dificuldades de pesquisar, aonde pesquisar os assuntos, hoje não se tira mais dos livros didáticos, mas também, precisa muitas pesquisas para trabalhar os conhecimentos relacionados (professora entrevistada).

Essas falas sugerem indícios de rupturas significativas que vêm marcando o fazer pedagógico daqueles e daquelas que vinvenciam esse processo com a humildade de ver nele toda sua contraditória

dinâmica: o livro didático não é mais a única fonte de recursos para o ensino, a proposta ainda está “engatinhando”, dúvidas sobre o processo de avaliação, dúvidas sobre os saberes necessários para cada tempo de aprender da organização por ciclos e tantos outros elementos indicativos de um movimento de busca permanente e de fazer o melhor possível nas condições reais que se tem para tal.

Essa situação parece materializar o paradoxo de que fala Vasconcellos (2000) ao se referir ao papel do professor como agente de transformação social que, colocado em situações reais e controversas para o desenvolvimento de sua práxis, acaba, por um lado, impossibilitado pelas condições materiais e de trabalho e, por outro, profundamente angustiado pelo compromisso de fazer algo, em que pesem tais condições, em favor da mudança que, no limite, representará um artifício a ser utilizado como argumento por aqueles a quem a mudança significa a perda de privilégios conquistados às custas de sacrifícios inumeráveis da maioria da população. No entanto, pondera o autor “[...] se o professor não começar a tentar, se não der o melhor de si, quebra-se como pessoa, definha, perde a paixão, o entusiasmo, esgarça sua condição de sujeito de transformação. Por isso é tão delicado: fazer é muito exigente; não fazer é morrer” (VASCONCELLOS, 2000, p. 78).

É possível, nessa direção, concluir em favor de um movimento dialético que acontece, não apenas na rede de ensino em questão, mas com cada professor e professora inseridos nesse contexto. Romper com visões tradicionais, implantar o novo e ver nele as necessidades que se impõe e os limites de cada um/a, pode-se arriscar dizer, é uma catarse, um sair de si para encontrar-se consigo a partir de uma nova consciência de si e para-si (Marx).

Nessa direção também se manifestaram as posições docentes que conseguem demonstrar a compreensão e incorporação dos princípios orientadores da proposta, na prática cotidiana da escola.

- Em relação aos princípios da Educação Popular com as crianças, eu percebo que os princípios estão sendo construídos através das atividades pedagógicas que você realiza na sala de aula. Pelo menos a gente enquanto coletivo,

no momento em que senta para planejar, organiza as atividades buscando os princípios que enfatizam a nossa proposta e assim a gente procura buscar esses princípios também no trabalho realizado com a comunidade, com os pais, buscando envolver eles nas atividades, trazendo mais eles para a escola, tipo o seminário que a gente vai estar fazendo [...], é uma forma de a gente estar trazendo os pais para a escola, mostrando pra eles que a gente não está aqui só cuidando das crianças, mas tem uma proposta pedagógica, tem princípios nessa proposta e que a gente trabalha em cima deles e é esse tipo de educação que nós queremos. De repente assim trabalhando [...] qual a função social da família, qual a função deles, né, enquanto pai, enquanto mãe dessa criança que está conosco na escola, né e junto construímos essa proposta. Não é proposta de Educação Popular? É. Então, é junto com essa gente, comunidade vai estar construindo com a gente, que vai estar construindo se a gente trabalha (professora entrevistada).

Tais princípios exigem uma posição política cada vez mais clara e mais explícita em favor das camadas populares e, notadamente, contrária à lógica liberal de mercado considerada uma das grandes responsáveis pelas desigualdades sociais, entre elas, a distribuição dos saberes que são construções humanas, portanto, históricas e sociais. A noção de que os alunos e alunas possuem um saber e que esse saber precisa ser conhecido e transformado em ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, porque nele estão os motivos que permitem a compreensão de quem é esse aluno ou aluna, de como se constitui como sujeito histórico e, sobretudo, de como a ação educativa escolar articulada à realidade contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da solidariedade de classe e da consciência histórica.

Como coloca Freire (1996), é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece. E não apenas permanece, mas cumpre,

como pode, seu dever. Mas é preciso que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Um aspecto importante e revelador do exposto acima se refere ao crescimento das suas práticas pedagógicas, no trabalho com a Proposta da Educação Popular. Muitos dizem que agora conseguem ter “um outro olhar” em relação aos educandos e às suas atitudes na compreensão dos mesmos. O trabalho com a Proposta da Educação Popular, segundo a opinião dos educadores, agora está mais claro para todos e os mesmos revelam, um maior entendimento sobre ela. Isso parece ficar mais explícito na fala de uma professora entrevistada que, quando indagada sobre qual a sua visão da educação popular, assim se manifesta:

- [...] Assim ó, pra mim a Educação Popular vem de encontro às necessidades da maioria das nossas crianças. Assim a Educação Popular em si, não é uma tarefa muito fácil pra gente educador. Acabou desestruturando, desmistificando aquela forma tradicional que a gente tinha de organizar a sala de aula, de organizar o meu planejamento, de dizer ‘esses são meus alunos’. Se você pensa na proposta da Educação Popular, você não pode estar falando ‘essa é minha sala, esses são meus alunos’, e acho que, essa é uma das coisas que acabou desestruturando. E acho que a Educação Popular está mais preocupada com esse povo mesmo, das pessoas que se sentiram enquanto classe, enquanto povo é assim mesmo eu lembro, até comentava no início da proposta que na Universidade a gente falava muito em fazer diferente, de que forma fazer? De que forma estar transformando essa realidade? E vejo que a Educação Popular hoje, claro com suas limitações, ainda na sua construção ainda [...] claro que ela não está definida, acho que nunca vai estar. A gente vai estar sempre reavaliando. E vejo ainda, como uma alternativa daquela forma, daquele discurso que a gente tinha de transformação, que ninguém, nenhum professor da Universidade, nos mostrava como estar fazendo. Enquanto rede municipal com suas limitações, a gente está

tentando fazer esse como (professora entrevistada) (grifos nossos).

O movimento de que cada professor e professora toma parte, se faz docente e (re) faz a docência junto com os outros, parece desnudar-se nessa fala. Uma prática educativa desejosa de mudança, mas limitada pelo como fazer essa mudança, encontra agora o espaço, não pronto, onde pode mover-se na direção do fazer sempre, do reavaliar-se para a retomada do caminho que nunca se acaba e que se alimenta do compromisso com o rompimento do paradigma mecanicista tão marcante na educação e com a construção de novos olhares sobre o processo pedagógico a partir da realidade e dos saberes do povo. Uma das contribuições mais significativas de Paulo Freire, apontada por Arroyo (2000), tem sido precisamente a insistência na reeducação do olhar pedagógico. Destaca o autor:

Dirigi-lo para os sujeitos humanos para sua condição de humanização. Reeducar nosso olhar sobre a infância e adolescência, os educandos. Quando reeducamos nosso olhar de mestres não veremos neles apenas analfabetos ou alfabetizados, aprovados ou repetentes, lentos, aceleráveis ou acelerados. Reeducando nosso olhar nos reeducamos. Paulo, com seu olhar de educador, único olhar educativo, vê a desumanização roubada, a proibição de ser, como um processo histórico não natural. Mas vê mais como educador: homens, mulheres, crianças, jovens, povos 'na luta incessante de recuperação de sua humanidade'. Eles e elas sujeitos de sua recuperação, humanização, de sua luta por ser, por superar as condições históricas que os proíbem de ser. Os oprimidos educadores de si mesmos, porque lutando pela recuperação sua humanidade (ARROYO, 2001, p.247-248).

Em relação ao trabalho pedagógico, pondera o mesmo autor, ainda existem dificuldades que continuam a acontecer, especialmente em função da situação econômica e social em que todos vivemos. A realidade social se revela no comportamento dos educandos, o que,

muitas vezes, passa despercebido ao olhar do atarefado educador, também com vários problemas em virtude da mesma organização da sociedade. Isso por si só constitui-se em mais uma dificuldade na realização do trabalho pedagógico, porém, existem relatos otimistas no meio escolar que acabam trazendo esperança aos professores na realização do seu ofício.

A título de conclusão

De tudo, o que parece ficar claro é o movimento dialético e, por isso, contraditório de toda a práxis pedagógica que se move em favor de mudanças, em favor da revolução do jeito de fazer educação escolar. Nesse movimento revelam-se as fragilidades e, a um só tempo, revela-se a coexistência do desejo de mudança e do não saber fazer a mudança. Também como educadores e educadoras, os docentes são pessoas, são sujeitos que se forjaram pessoal e profissionalmente num movimento histórico, atravessado pela luta de classes e, sobretudo, pela hegemonia de um modelo social alienante. Se tomada a escola tendo como referência as revoluções burguesas², compreende-se a gênese dessa escola reprodutivista com a qual se deseja romper. Mas, essa tarefa exige humildade, reconhecimento das fragilidades, busca do saber numa outra direção e, nesse sentido, não basta desejar a mudança, é preciso viver visceralmente, inclusive a dor da mudança de si e dos outros num movimento conjunto.

Outro elemento instigador passível de observação no movimento deste estudo, diz respeito ao desafio colocado para a implementação efetiva de uma Educação Popular no processo de educação formal. Dada a cultura escolar milenar notadamente desvinculada dos reais anseios da população, uma proposta como essa deverá encarar as trincheiras da resistência do fazer docente acostumado a não importar-se com as condições concretas de existência das pessoas com as quais interage todos os dias.

Fazer educação popular a partir do espaço formal de educação escolar implica em rupturas que, em que pesem os esforços na direção da mudança efetiva, ainda parecem insipientes no contexto estudado pois que a educação popular demanda um nível de organicidade, de

implica, pode-se falar de um diálogo com a velha cultura escolar, que procura e promove rupturas necessárias na direção de uma escola pública a serviço dos interesses populares. Vasconcellos (2001, p. 79), citando Passos, diz que:

Apesar de tudo, não é a vitória que deve alimentar nossa luta. Certa ocasião, um exército, armado até os dentes, marchou contra uma infeliz aldeia. Homens e mulheres fugiram esbaforidos; somente um menino, com uma espadinha de madeira, ficou às suas portas.

O comandante das tropas avançou com cuidado, observou surpreso que o menino estava só, sorriu e perguntou vitorioso:

- Menino, pode você acreditar que deveras que vencerá, sozinho, meu temeroso exército?

O menino respondeu:

- eu sei que não vou vencer o seu exército, mas quero que o senhor saiba de que lado estou!

Na luta contra o 'Coisa Ruim', quem sabe reste a nós educadores, não a vitória, mas o massacre histórico. Talvez não devamos lutar pela premiação final, nem mesmo pelos louros e escalpos... Podem ser irrisórios. Podem não valer a pena. Muitos contaram com recompensas de vitória; desenganados, após dias e anos, deixaram nossas fileiras e engrossaram a caravana dos 'vencedores'. *O que pode e certamente deve alimentar nossa luta e nossa paixão – que não tem preço – é o sonho de que todos saibam, sobretudo os opressores, claramente, de que lado estamos!* Não arredaremos pé do nosso compromisso de fidelidade cotidiana com a vida, com a verdade e com os massacrados e excluídos. Manteremos nossa reserva ético-política em favor da vida. Quem sabe nossa vitória seja exclusivamente nossa resistência (grifos nossos).

Fazer a diferença, fazendo e vivendo a mudança aqui e agora com a consciência de suas contradições, dos enfrentamentos feitos e dos que virão, das desigualdades da luta, mas com a esperança na capacidade de transcender o imediato, de manter a utopia que move a luta – estamos desse lado! -, é o que dá sentido ao viver. Parafra-

ando Sartre (1905 – 1980) “não importa o que fizeram conosco, mas o que fazemos com o que fizeram conosco”. Nos fizeram acreditar na impossibilidade da mudança, talvez a primeira ruptura seja exatamente a que nos permite acreditar que fazemos a mudança e, ao fazê-la, nos modificamos também. É a lógica da práxis dialética.

Notas

1. São princípios orientadores da proposta: *sensibilidade social; solidariedade de classe; senso crítico; consciência histórica; autonomia intelectual*, todos colocados numa perspectiva para além das reduções do mercado liberal que hoje, através de bases neotecnocratas, enfatiza a formação centrada no desenvolvimento de competências individuais, voltadas ao atendimento das demandas, das relações de produção e trabalho do competitivo mercado internacional. Mais informações sobre a proposta político-pedagógica podem ser buscadas nos documentos diversos da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó – SC. Hoje, já em pleno desenvolvimento, os documentos registram as experiências, embasamento epistemológico e a organização do trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento.

2. A esse respeito sugere-se a leitura de Maria Helena de Souza Patto: *A Produção do Fracasso Escolar* (1996).

Referências

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In.: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

PALANGANA, Isilda C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Pléxus, 1994.

PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queiroz, 1996.

POLI, Solange Maria Alves. *Aceleração da aprendizagem: de quem?* (Dissertação de Mestrado), UNICAMP, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Abstract: This article arose from an investigation work that tried to know and understand the feeling and the vision of teachers involved with experiences of to do popular education into the formal teaching system. The challenge of to understand the change movement and, in it, to achieve to see the possibilities and limits of an educational popular compromised work with popular strata in an explicit and deliberated form, guided the search here translated by reflection about the pedagogical praxis developed through Chapecó-SC's teaching municipal system since 1997.

Key words: popular education, formal education, pedagogical praxis, popular knowledge.