

IRACI DA SILVA MENEZES YOSHIDA

Fundamentação de um Currículo para as Escolas Municipais de Toledo, Estado do Paraná, à Luz da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel:
“Uma Vivência Curricular no Município de Toledo”.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1989

Ao Tomaz e nossos filhos Ricardo, Jefferson e Maria Cecília pelo amor e compreensão recebidos.

A todos os educadores da América Latina que labutam por um mundo mais livre e humano.

FUNDAMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE TOLEDO, ESTADO DO PARANÁ, À LUZ
DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL:
"UMA VIVÊNCIA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE TOLE
DO.

por

IRACI DA SILVA MENEZES YOSHIDA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Educação
do Curso de Pós-Graduação em Educação da Uni-
versidade Federal do Paraná.

ORIENTADORES:

PROF. ELPIDIO MARCULINO CARDOSO

PROF.

PROF.

CURITIBA

1989

iii

AGRADECIMENTOS

A proximidade, isto é, a imediatez do face-a-face com a sofrida situação educacional brasileira, característica comum dos países da América Latina, despertou-me para a busca de caminhos com horizontes mais promissores. Veio a calhar o contato com o discurso de Enrique Dussel sobre a Filosofia da Libertação na América Latina, incentivando a criação de possibilidades e mediações.

Agradeço a todos que participaram comigo do intento, com a esperança de encontrar alívio para o rosto crispado dos educadores periféricos e oprimidos:

- à Prefeitura Municipal de Toledo, por sua Secretaria da Educação e aos professores municipais, que contribuíram de modo decisivo para a realização desta pesquisa;

- à Faculdade de Ciências Humanas "Arnaldo Busato" de Toledo pela oportunidade oferecida;

- ao meu orientador, professor Dr. Elpídio Marculino Cardoso, pela sua compreensão, paciência e apoio;

- à Coordenação e aos professores do Curso de Mestra-

do em Educação da Universidade Federal do Paraná que contribuíram para o meu aperfeiçoamento;

- à Dra. Rejane de Medeiros Cervi, pelo estímulo e solidariedade;

- à Dra. Onilza Borges Martins por colaborar para a realização desta investigação;

- aos colegas do Curso de Mestrado em Educação, minha gratidão e perene amizade;

- e a você que no anonimato e sem perceber postou-se ao meu lado, no momento certo, como Outro, o dis-tinto, o que é a alteridade.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
PREÂMBULO	xvii
I INTRODUÇÃO	01
1 - JUSTIFICATIVA.....	01
2 - O PROBLEMA.....	05
3 - CARÁTER DA PESQUISA.....	05
4 - DELIMITAÇÕES DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	06
5 - METODOLOGIA.....	06
II CONCEITOS FUNDAMENTAIS	09
1 - FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO EM ENRIQUE D. DUSSEL.....	09
2 - LIBERDADE E LIBERTAÇÃO EM ENRIQUE DUSSEL.....	14
3 - CURRÍCULO NUMA PROPOSTA DE LIBERTAÇÃO.....	18
4 - O NÃO-SER.....	27
5 - EDUCAÇÃO POPULAR - UM COMPROMISSO COM A LIBERTAÇÃO..	32
III DIAGNÓSTICO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	39
1 - CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE DESENVOLVEU A EXPERIÊNCIA.....	40
2 - DADOS GERAIS DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL.....	42
3 - EVOLUÇÃO ECONÔMICA.....	44
IV RELATO DA EXPERIÊNCIA	46
1 - DISCUSSÃO DE UMA PROPOSTA FILOSÓFICA E METODOLÓGICA PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO.....	46
2 - DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	49

V	POSSIBILIDADES QUE SURGIRAM	53
	MEDIAÇÕES FINAIS.....	61
	LISTA DE ANEXOS.....	64
	BIBLIOGRAFIA.....	105

RESUMO

Desde a periferia, o ser como a liberdade que irrompe diante do ouvido atento que escuta, também triunfará. A pesquisa pretendeu comprovar a possibilidade de implementação de um processo pedagógico aberto e participativo, fundamentado na "Filosofia da Libertação na América Latina", de Enrique Dussel, nas escolas municipais de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental do município de Toledo - Paraná. A voz do ser-do-curriculo precisa ser ouvida. A pesquisa pretendeu abrir este espaço, não só ao ser-do-curriculo, mas a todos os envolvidos num processo pedagógico aberto.

Durante cinco anos, com a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Toledo, trabalhamos nesta proposta com as escolas municipais na tentativa de fazer com que refletissem sobre sua situação diante do mundo e em particular, diante da comunidade onde está inserida. Discutir seu papel, defini-lo dentro do contexto atual e descobrir o seu potencial de transformação foi um dos nossos principais objetivos. As discussões, os debates e os estudos nos mostraram que o povo periférico também é capaz de filosofar. O certo é que a filosofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação.

Importante, não é só a escola tomar consciência do seu papel na sociedade, mas se afirmar como um caminho libertador. Para a concretização desse propósito é necessário fazer seus projetos, seus planejamentos, suas seleções de conteúdos enfim, ser capaz de decidir sobre seu futuro como um instrumento de libertação.

As escolas recebiam prontos os projetos a serem desenvolvidos por elas. Eram projetos iguais para todo o município. A princípio, quando eliminamos este hábito massificante e pernicioso, fomos alvo de críticas e agressões pela maioria das comunidades escolares. Com o correr do tempo, foram compreendendo o espaço que lhes estava sendo aberto, e passaram a lutar para conquistá-lo e preservá-lo. Hoje, mais ou menos 80% dos professores municipais não admitem interferências da Secretaria Municipal da Educação no seu trabalho, a não ser, para ajudá-los a encontrar seus rumos. Bem ou mal, traçam, com as comunidades, seus próprios projetos. É com dificuldade que conseguem por no papel aquilo que querem, mas levar à prática, o fazem com facilidade. Prova de que a práxis popular é verdadeira.

Não pretendemos que a educação assuma a responsabilidade exclusiva pelas transformações sociais. No desvelar dessa pesquisa educacional, compreendemos que, sozinha, a escola não consegue promover mudanças radicais. É necessário o comprometimento de outros setores da sociedade.

Compreendemos, também, que um projeto de libertação só se concretiza a longo prazo e que a Filosofia da Libertação é uma força motriz capaz de motivar os povos periféricos para a busca de uma sociedade mais humana, livre do domínio dos países ricos. Ela tem capacidade para levar os povos à reflexão ao pensamento crítico, à criatividade e, principalmente, à alteridade.

Para se trabalhar, à luz da Filosofia Dusseliana, é preciso coragem. Não é fácil postar-se ao lado do oprimido, como um igual, e juntos lutar pelo novo. O sistema, a totalidade, são máquinas que tentam triturar aqueles que procuram girar as hélices em sentido contrário. Não há respostas imediatas, mas é concreta a angústia da espera. É preciso grande equilíbrio psicológico e saúde física, porque o desgaste é enorme.

Hoje podemos afirmar, com convicção, que as possibilidades surgidas ultrapassaram nossas expectativas, e portanto, são compensadoras.

Finalmente, podemos dizer que a escola pode ensinar a uma sociedade como ser livre, autêntica e democrática. Pode provocar transformações na realidade, mesmo que parcialmente, mudando o currículo e o modo de concebê-lo.

RÉSUMÉ

Même dans la périphérie, l'être, comme la liberté qui surgit aux oreilles attentives qui l'écoutent, triomphera aussi.

La recherche a prétendu prouver la possibilité d'implantation et la réalisation d'une méthode pédagogique ouverte et participative fondée sur la philosophie de la libération en Amérique latine de Enrique Dussel, dans les écoles municipales de la 1^{ère} à la 4^{ème} année de l'enseignement fondamental municipal de Toledo - Paraná.

La voix des participants des programmes doit être prise en considération. La recherche a prétendu ouvrir cette brèche non seulement pour les participants des programmes mais pour tous les intéressés par une méthode pédagogique ouverte.

Nous avons travaillé pendant 5 ans, avec l'équipe du Secrétariat Municipal de l'Éducation de Toledo, à ce projet avec les écoles municipales dans la tentative de les faire réfléchir sur leur situation, face au monde, et en particulier, face à la communauté dans laquelle elles sont insérées. Discuter leur rôle, le définir dans le contexte actuel et découvrir son potentiel de transformation a été un de nos principaux objectifs. Les discussions, les débats et les études nous ont montré que le peuple de la périphérie est capable de philosopher, lui aussi. C'est certain que la philosophie paraît avoir toujours surgi de la périphérie, de même que le besoin de pen-

ser à soi-même face au centre et face à l'extériorité totale ou simplement face à l'avenir de la libération.

L'important n'est pas que l'école seule prenne conscience de son rôle dans la société mais de s'affirmer comme un moyen libérateur. Pour concrétiser ce but il faut faire ses propres projets, sa planification, son choix des matières, enfin être capable de décider de son avenir comme instrument de libération.

Les écoles recevaient les projets prêts à être mis à exécution. Ils étaient tous semblables pour toute la communauté. Au début, lorsque nous avons interrompu cette habitude dégradante qui porte préjudice nous avons été critiqué par la majorité des personnes des établissements scolaires. Puis avec le temps des personnes ont compris l'atout qui leur était offert et ont lutté pour l'obtenir et le préserver. Aujourd'hui à peu près 80% des instituteurs municipaux n'admettent pas l'interférence du Secrétariat Municipal de l'Éducation dans leur travail si ce n'est pour les aider à trouver leur voie. Bien ou mal, ils tracent, avec les communautés, leurs propres projets. C'est avec difficulté qu'ils arrivent à mettre sur le papier ce qu'ils veulent, mais, quant à l'exécuter, ils le font plus facilement. D'ailleurs l'action populaire le montre.

Nous ne prétendons pas que l'éducation assume la responsabilité exclusive des transformations sociales. Au cours de cette enquête educationnelle, nous avons compris, toute seule, que l'école ne peut pas obtenir de transformations radicales. Il faut l'engagement des autres secteurs de la société.

Nous avons compris, aussi, qu'un projet de libération ne peut se concrétiser qu'à long terme et que la Philosophie de la Libération est une force motrice capable de motiver la population périphérique à rechercher une société plus humaine,

libre de l'emprise des pays riches. Elle est capable de mener les peuples à la réflexion, à l'esprit critique, à la creativité et principalement à l'altérité.

Pour travailler dans le sens de la Philosophie Dussellienne il faut du courage car ce n'est pas facile de se placer du côté de l'opprimé, en égal, et, lutter ensemble pour renover. Le système et la totalité sont comme des machines qui essayent de broyer ceux qui cherchent à rompre avec les routines. Il n'y a pas de réponse immédiate à ce problème mais l'angoisse de cette attente est bien concrète. Il faut un grand équilibre psychologique et une bonne santé physique pour y faire face.

Aujourd'hui nous pouvons affirmer, avec conviction, que les possibilités surgies ont dépassées nos attentes donc elles sont compensatoires.

Finalement, nous pouvons dire que l'école peut apprendre à la société comment être libre, authentique et démocrate. Elle peut provoquer des transformations dans la réalité, même si c'est partiellement, en modifiant les programmes de manière à les concevoir.

SUMMARY

From the periphery the human being, likewise the freedom which comes out before the attentive hearing which listens, will succeed too. The research intended to ratify the possibility of executing a participant and open pedagogical process, based in 'Latin American Liberation Philosophy', by Enrique Dussel, in the schools under the Town Hall's direction from the 1st to the 4th grades of fundamental level in the city of Toledo - Paraná. The pupil's voice has to be heard. The research purposed to open this space, not only to the pupil but also to everyone involved in an open pedagogical process.

During five years, with the Town Hall Educational Department's staff, we worked on this proposal with the town hall schools trying to make them consider their situation in front of the community they are put in. One of our main goals was discussing their role, defining them within the present context and finding out their changing potentiality. The discussions, debates and studies have showed us that the peripheral people are also able to philosophize. One thing is sure: the philosophy always seems to have brought up in the periphery, as a necessity of thinking of itself before the center and before the total exterior, or simply before the liberation future.

It is not only important that the school becomes conscious of its role in the society, but also that it holds firm as a liberator way. In order to this proposal comes true, it has to

make its projects, plans, syllabus, at last, be able to decide on its future as a liberator instrument.

At one time, schools got ready their projects to be developed. They were the same for all of them. At the beginning when we cut off this massive and destructive habit, most school communities found fault with it and attacked us. In the course of time, they had the understanding of the space which was being open and started fighting for conquering and keeping it. Nowadays, more or less 80% of the town hall teachers don't let the Educational Department meddle with their work, unless they want its help to find their directions. Any way, they work out their own projects with the communities. They have great difficulty in expressing what they want with written words, but they have no problems in fulfilling them. This proves that that the popular 'praxis' is true.

It isn't our intention taking education on the exclusive responsibility of the social transformations. In the course of the educational research, we realized that the school itself can't promote radical changes. The commitment of the other societal sectors is necessary.

We also realized that a liberation project only might come true in the long term and that the Liberation Philosophy is an able motive power to make the peripheral people search for a more humanistic society, free from rich country master. It is able to make people to reflexion, to critical thinking, to investiveness and, mainly, to otherness.

If one wants to work at Dusselian Philosophy's light, it is necessary to be courageous. It is not easy being at the oppressed people, likewise, and all together fight for the new. The whole system works as a machine trying to grind down those who experience to spin the propellers against. There are no

immediate answers, but the waiting anxiety is factual. A great psychological balance and physical health is necessary because the consume is huge.

Today we can say, for certain, that the issued possibilities overstepped our expectations and therefore they are compensatory.

And, finally, we can say that the school may teach the society how to be free, authentic and democratic. It may promote transformations in reality, even though partially, changing the curriculum and the way of understanding it.

PREÂMBULO

TRAÇOS BIOGRÁFICOS DE ENRIQUE DUSSEL

Considerado como o mais destacado filósofo da libertação da América Latina, Enrique Dussel é também historiador e teólogo. É tido como um intelectual orgânico moderno e vivamente comprometido com o projeto popular.

Nasceu numa aldeia pequena e humilde da província de Mendoza, Argentina, perto dos Andes, em 1934. Possuía, em relação ao seu povo, uma situação privilegiada, porque seu pai era médico. A miséria que via o deixava chocado e triste, apesar de não compreendê-la, o que aconteceu só depois do seu contato com os árabes palestinos.

Licenciou-se, em 1957, em Filosofia pela Universidade Nacional de Cuyo (Mendoza).

Em 1957 parte para a Europa, iniciando em Madri, uma peregrinação que durou dez anos. Em 1959, recebeu o título de doutor em Filosofia pela Universidade Central de Madri, Espanha. Depois dirigiu-se ao Oriente Médio, onde permaneceu dois anos entre os países de Israel, Líbano, Síria, Jordânia e Egito. Mais tarde, percorreu a Grécia, Itália, França, Alemanha. Procurando descobrir os antecedentes do espanhol, do nativo latino-americano, no ethos do homem do deserto, retornou a Israel.

Voltando à França, licenciou-se em Teologia no Instituto Católico de Paris. Conheceu Claude Tresmontant que o ajudou

a penetrar o pensamento hebreu e cristão primitivo.

Nesse longo caminho empreendido, árduo, difícil, duro, exerce grande influência Paul Ricoeur e a fenomenologia de Husserl da mesma forma de Heidegger.

Trocará a influência de Ricoeur e Heidegger ao descobrir Emmanuel Levinas, através da obra "Totalidade e Infinito". Descobre na obra de Levinas a exterioridade do outro, do pobre.

Em 1967 retorna a Argentina onde publica, em 1969, a obra "O Humanismo Semita", que começou a escrever nas montanhas de Damasco em 1964. Voltou para a Universidade de Cuyo como professor da cadeira de Ética onde ficou até 1975. "Seu ensinamento resume-se à fenomenologia e ao existencialismo heideggeriano. Nada de pensamento latino-americano em filosofia, conforme suas próprias palavras, mesmo que já em 1965 tenha escrito o artigo sobre Iberoamérica na história universal, na Rev. Occidente" (Zimmermann, 34). Era a época da ditadura de Onganía que propalava idéias nacionalistas. Foi o apogeu, no ambiente filosófico, do pensamento nacional europeu de Scheler, Merleau-Ponty, Ricoeur, Husserl, Heidegger. Já há dois anos na Argentina Dussel declarava-se envolto pelo pensamento abstrato europeu. Envereda-se pela história, percebe a opressão sobre a América Latina, mas ainda não enxerga claro seus caminhos.

A década de 60 chega ao final marcada por reuniões onde se discutia a teoria da dependência com a participação de economistas, sociólogos, etc. Por esta época Gustavo Gutierrez já ensaiava a concretização da "Teologia da Libertação latino-americana".

Assim, Dussel penetra a década de 70 com o pensamento voltado a uma filosofia da libertação para a América Latina. É publicada, em 1973, pela Editora Siglo XXI os dois volumes iniciais de sua obra "Para uma ética da libertação latino-americana" que mais tarde foi reeditada no México sob o título "Filosofia

latino-americana". Nessa obra, depois de publicado os 5 tomos, Dussel busca a recuperação de "barbárie", integrada a uma preocupação histórico-filosófica.

Mas a insatisfação continuava percorrendo os caminhos da reflexão e da realidade. O horizonte ontológico enclausurava e impedia pronunciar a exterioridade, o além, a presença do outro, do pobre. O pronunciamento desta exterioridade, a superação do horizonte ontológico, o embasamento da filosofia da libertação latino-americana, é o trabalho árduo que empreende através dos cinco tomos da Filosofia ética latino-americana (...). O horizonte metafísico vem caracterizar esta ruptura, destruindo o pano de fundo do ser imposto pela ontologia para possibilitar a transformação radical de nossa realidade. (RAMOS, R. S., 10).

Levinas o sacode para introduzi-lo no "momento metafísico" e depois ser superado por Dussel, que mostra que a práxis da libertação se fundamenta desde o Outro.

Com o retorno do peronismo, os pensadores argentinos continuam a seguir entroncar suas reflexões no processo popular historicamente ativo, e dirigi-lo ao militante político de base como arma para a compreensão da realidade que queira mudar. É nesse processo que a filosofia política, como afirma Dussel, assumiu características de filosofia primeira. As críticas a esta opção possibilitaram a demarcação mais precisa de categorias como povo, classe, nação, cultura, etc.

As perseguições do peronismo tiveram início e Dussel, no dia 2 de outubro de 1973 sofre um atentado, com uma bomba destruindo sua casa. Esse processo cria nele uma situação irreversível. O trabalho filosófico já não é uma questão somente teórica; ele é realizado a partir da dura realidade de um povo oprimido.

Após sua exclusão da Universidade de Cuyo, onde havia lutado por um espaço ao pensamento filosófico nacional, foi exi-

lado para o México.

Convivendo agora com um grupo de professores do Departamento de Filosofia, onde o marxismo é hegemônico. Dussel confessa:

... quando chego, estou completamente deslocado. Tenho, então, que começar a me mover no pensamento analítico-marxista, começar a estudar uma nova linguagem, ao mesmo tempo em que vou me inteirando de uma realidade mexicana, caribenha e centro-americana, e me distancio do pensamento que deu origem à Filosofia da Libertação. (ZH,8) ¹

A leitura e o estudo de Marx passa a ser ferramenta para repensar os temas da Filosofia da Libertação. "Com ele, Dussel pode responder aos ataques à Filosofia da Libertação, que chegavam (segundo ele) pelo lado da política e por sua ambigüidade populista" (AMES, J. L., 30). Cresce seu contato com a América Latina como um todo e a situação atual de conflito na América Central, em especial.

Longe da Grande Pátria, e a partir dela há novas possibilidades de ver. A exigência de ver longe é necessária. Nesse processo se irá consolidando um anelo urgente, mas sereno e seguro, da libertação que os nossos povos reclamam e pela qual se luta. O momento metafísico é o momento da libertação popular.

Em 1981 recebeu o título de doutor honoris causa pela Universidade de Freiburg, Suíça.

Atualmente é também membro da CEHILA (Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina) e coordenador nacional da AFIL (Associação de Filosofia da Libertação), no México.

Como obras fundamentais de Enrique Dussel temos: El humanismo semita (1969); Para una destrucción de la historia de la ética (1970); Camiños de libertación latinoamericana (1972) (trad. port.: Paulinas, SP, 1985. 4 v.); Para una ética de la liberta-

1 - AMES, José Luiz. Liberdade e Libertação na Ética de Enrique Dussel. PUC Rio Grande do Sul, p. 28 1986.

ción latinoamericana (1973-1980. 5 v.); (trad. port.: Loyola, SP. s.d.5v.); Método para una filosofía de la liberación (1974) (trad. port.: Loyola, SP, 1986); El humanismo helênico (1974); Filosofía de la liberación (1977) (trad. port.: Loyola, SP,s.d); Filosofía de la producción (1984); La producción teórica de Marx: un comentario a los Grundrisse (1975); Ética comunitaria (1985) (trad. port.: Petrópolis, Vozes, 1986).

Um filósofo ainda jovem, vibrante com um grande caminho a percorrer. O que se conhece de Dussel, é apenas o começo. Intelectual de raro dinamismo, tem se revelado como um pensador penetrante, eclesial e decididamente evangélico. Se agora o mundo dos oprimidos da América Latina já foi contemplado com obras de vulto, qual será o legado futuro?

I - INTRODUÇÃO

1 - JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa foi desenvolvida no Município de Toledo-Paraná, pela Secretaria Municipal da Educação, no período de 1984 a 1988, com as escolas de 1ª a 4ª séries dos 1º Grau da rede municipal, tendo como coordenadora do projeto a mestranda que ora faz a dissertação dos trabalhos desenvolvidos e dos resultados obtidos, sob orientação da Universidade Federal do Paraná - Mestrado em Educação, área de concentração - CURRÍCULO.

O projeto teve como objetivo implantar e implementar no Município um currículo novo, num processo aberto e participativo, tendo como fundamentação teórica a "Filosofia da Libertação na América Latina", de Enrique Dussel, em especial, o capítulo da Pedagógica. Durante cinco anos estivemos em campo desenvolvendo esta pesquisa com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de apresentá-la para a obtenção do grau de mestre.

O objetivo comum era mudar o "status quo" educacional vigente no Município após o período da ditadura militar - 1964/1984. Vinte anos de trabalho alienante, onde o aluno era mal preparado para enfrentar os problemas quotidianos de trabalho e família. Escola massificadora, porque o que era ensinado e discutido numa sala de aula, era ensinado e discutido no Município todo, como se as realidades fossem iguais. Houve a padronização dos livros didáticos, dos conteúdos, dos métodos e técnicas de ensino, do mo-

delo de professor. O preparo era ditatorial. O ensino da Língua Portuguesa e Literatura foi substituído por rudimentos de Comunicação e Expressão. Ensinava-se organização da sociedade e não a sua história. Teorizava-se sobre Aritmética e não se fazia a sua prática. O tempo do aluno era roubado. Desapareceram as lideranças, a capacidade crítica, a qualidade do ensino e a memória histórica do povo. A linearidade tomou conta, trazendo consigo a padronização e a monotonia.

Encontramos um corpo docente viciado em livros do mestre, acomodados e desmotivados para o trabalho. A realidade nacional da educação, os problemas inerentes à classe do magistério, tudo era desconhecido e relegado. Tirar as escolas desse marasmo, desacomodar esse povo, lançá-lo num processo aberto e participativo, capaz de libertá-lo das cadeias da inércia, era o desafio que se nos apresentava.

O desenvolvimento de um processo pedagógico libertador só se efetiva a longo prazo. As transformações operadas a nível de sociedade são lentas e o movimento é dialético. Esta pesquisa foi uma aterrissagem na sombria realidade social dos povos oprimidos da América Latina, com o propósito não só de surpreender e compreender a essência desta sociedade, de sua estrutura, de sua natureza, de suas peculiaridades, e de como ela realiza seus projetos de vida e, principalmente, os projetos pedagógicos, mas com o propósito maior de transformar essa realidade. Provocar mudanças nos projetos pedagógicos introjetados ao longo dos anos de dominação. Des-velar e des-truir esse projeto. Abrir espaços para projetos novos e originais oriundos das comunidades oprimidas.

Deixar correr, desabrochar o processo pedagógico existente em cada ser do currículo. Desmascarar os funcionalismos, apreender o sentido da práxis de libertação dos atuais povos oprimidos da periferia.

O projeto de dominação pedagógica aniquila a cultura e

o desenvolvimento das classes e das nações oprimidas. O processo de libertação pedagógica opõe-se à posição "bancária", como diz Paulo Freire.

O trabalho foi árduo, mas profícuo e gratificante.

Para melhor compreensão desta pesquisa, desenvolvemos no capítulo II - Conceitos fundamentais - os enfoques básicos em Enrique Dussel como a Filosofia da Libertação, o que é liberdade e libertação, o não-ser que é o objeto do currículo e outros conceitos essenciais como educação popular e currículo como sendo um caminho que leva ao rompimento da dominação.

O diagnóstico educacional da área de abrangência da pesquisa procura situar o leitor geograficamente e mostrar com mais clareza o que é Toledo e a rede municipal de educação.

Como foram realizados os trabalhos, por quem e para quem aparece no capítulo IV - Desenvolvimento da experiência.

A deteriorização progressiva da educação pública no Brasil, nos últimos 20 anos, é visível. Houve uma considerável democratização de vagas para o 1º grau, preparando mão-de-obra barata, atendendo o mercado de trabalho em expansão, mas não houve democratização dos projetos pedagógicos. Como já alertava Florestan Fernandes, no início da década de 60, democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas mantendo os "padrões elitistas" e o "privilégio social".

"O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais".²

O Brasil está tomado por um analfabetismo funcional porque 52% da população possui menos de dois anos de escolaridade. Educação, no País, é algo que nunca foi levado a sério, a não ser, no período do movimento da escola nova.

A história recente da nossa educação mostra, de um lado, o Estado autoritário que pretendeu resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, portanto, pela via tecnoburocrática, através de grandes projetos ou campanhas que redundaram em fragorosos fracassos, como foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

É necessário e importante que as escolas adotem uma filosofia com força suficiente para superar a dominação e a estagnação na qual está metida. É preciso, com urgência, que elas se abram a projetos participativos, realizados com, para e pela comunidade onde está inserida.

É importante que o mestre saiba a serviço de quem está pondo sua força de trabalho. Ter claro as metas que quer atingir, porquê e para quê. Ele precisa desvelar e compreender o ser do currículo, para que juntos façam a educação que ambos necessitam. "O desvelamento é o encontro radical do homem como o sentido expresso nas coisas e circunstâncias de seu mundo, na história, na própria existência".³

Este problema de pesquisa implica, também, em se ter uma comunidade mais participativa e mais receptiva às questões educacionais.

Entendemos que a participação do mestre, do aprendiz e da comunidade onde a escola está inserida é que faz a democracia no ensino. Entendemos que só é democrático, o que é participativo.

Toda pesquisa tem resultados positivos e negativos. Esta não poderia ser diferente. Apresentamos no capítulo V os resultados alcançados positiva e negativamente.

Finalmente, na conclusão, colocamos toda nossa angústia e contradições que vivemos nesse período de 5 anos. Por vezes, o

3 - VELASCO, Margarita Judith Donoso. Fundamentação do Currículo Por Meio da Fenomenologia. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 12, 1983.

desânimo bateu às portas, mas fizemos ouvidos moucos para conseguir vencer as nossas proposições. Uma proposta pode ser fácil de levantar, mas botá-la em prática e persegui-la, anos a fio, requer coragem, dedicação e é preciso estar disponível. Esta foi mais uma verdade que também descobrimos.

2 - O PROBLEMA

Diante dos fatos os questionamentos surgiram:

- É possível implantar, implementar um processo pedagógico aberto e participativo, superador da opressão, fundamentado na "Filosofia da Libertação na América Latina", de Enrique Dussel, para as escolas municipais, 1ª a 4ª séries, 1º Grau, do Município de Toledo - Paraná?

- A Filosofia da Libertação é fácil de ser captada e generalizada?

- A Filosofia da Libertação tem força suficiente para motivar educadores e educandos e reverter um processo pedagógico estagnado?

- Pode-se desvelar e compreender o processo pedagógico municipal na perspectiva político-pedagógica de Enrique Dussel?

Na realidade, o que se pretende com esta pesquisa é levantar o que se conseguiu após cinco anos de trabalho. É verificar até onde esse projeto aberto e participativo pode chegar, quais as vantagens e desvantagens apresentadas e qual sua capacidade de generalização.

3 - CARÁTER DA PESQUISA

Das quatro divisões mais usadas para a classificação dos

tipos de pesquisa, que são: pesquisa experimental, pesquisa de campo, pesquisa de análise quantitativa e pesquisa bibliográfica, optamos por uma pesquisa de campo, apoiada no referencial teórico de Dussel, para que não nos comprometêssemos totalmente com uma pesquisa bibliográfica, e apresentássemos apenas o pensamento dusseliano.

4 - DELIMITAÇÕES DO PROBLEMA DA PESQUISA

4.1 - Objetivo Geral:

Implementar um processo pedagógico aberto e participativo, fundamentado na "Filosofia da Libertação na América Latina" de Enrique Dussel, para as escolas municipais de 1ª a 4ª séries, do 1º Grau, do Município de Toledo - Paraná.

4.2 - Objetivos Específicos:

4.2.1 - Desvelar e compreender o processo de educação na perspectiva político-pedagógica de Enrique Dussel.

4.2.2 - Desvelar e compreender o currículo e o ser do currículo na pedagogia de Enrique Dussel.

4.2.3 - Fazer currículo, participativamente, com as escolas municipais de Toledo.

5 - METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa se caracteriza por uma atitude fenomenológica diante dos fatos que por um método de pesquisa específico. Partimos, obrigatoriamente, de caminhos conhecidos de se fazerem as coisas, para desafiar os pressupostos aceitos e re-estabelecer uma nova perspectiva para ver as coisas.

Durante o desenvolvimento da experiência houve a busca

de caminhos novos e inúmeras tentativas para fazê-los. O ir e vir foi uma constante. Através deste movimento é que tentamos desenvolver e compreender a pluridimensionalidade da educação.

A fenomenologia não tem como proposta traçar passos de método. Entende, também, que nenhuma resposta obtida é absoluta. O que é certo hoje, poderá ser errado amanhã.

Os problemas humanos são complexos, em sua maioria e exigem opções e descoberta de soluções. Isto é mais complicado que se tomar simples decisões. Precisamos incluir mais, reconhecer mais, examinar mais e admitir mais de tudo. A maioria das buscas produzem soluções. Qualquer resposta, diferente das existentes, é admitida levando-nos a mudar as percepções e ações como consequência.

Num mundo fenomenológico e como seres fenomenológicos, precisamos ser sistemas abertos para não nos deteriorarmos dentro de preconceitos que nos impeçam de ver a realidade e nos inibam o crescer e aprender. Para aprender precisamos sair da preconceituosidade e mais aprenderemos quanto mais formos capazes de realizar mudanças de percepções.

"A fenomenologia é para nós uma atitude que se define, aos poucos, em sua realização e que devemos sempre redefinir".⁴ Ela não liga a nenhuma teoria acabada. E o fenômeno é aquilo que se mostra à experiência. No primeiro momento, ver a coisa mesma, adquire um peso especial. O olhar cuidadoso precede qualquer classificação e sistematização que são possíveis quando o fenômeno se apresenta.

Husserl denominou de "epoché" este olhar meditativo dirigido a coisa mesma. Segundo ele, "epoché" significa a suspensão de qualquer julgamento, ou parada, após sair da maneira comum de olhar as coisas e abandonar os pressupostos com respeito a elas.

4 - VELASCO, Margarita Judith Donoso. Fundamentação do Currículo por meio da Fenomenologia, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 72, 1983.

Em determinados momentos desta experiência, tivemos necessidade de interferir no processo, para acelerá-lo ou mesmo para provocar transformações. Nestas horas, usamos como recurso a metodologia da pesquisa participante. Este tipo de pesquisa envolve um processo de investigação de educação e de ação, no qual tanto o pesquisador como a comunidade estão envolvidos.

As principais características da pesquisa participante são:

- atender a problemas que se originam na comunidade e na escola;

- tem por objetivo principal, dentro da nossa experiência, a transformação da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Os beneficiários são os educadores e os educandos;

- a comunidade em geral ou a comunidade escolar podem interferir no processo de pesquisa;

- a ênfase da pesquisa participante está no trabalho com grupos sociais explorados e oprimidos;

- tem grande importância a tomada de consciência dos envolvidos de suas próprias habilidades, recursos disponíveis, capacidade de mobilização e organização.

Na pesquisa participante, todos os envolvidos nela são pesquisadores de um determinado fenômeno e o conhecimento e a mudança podem ocorrer juntos. É concebida principalmente como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes.

II - CONCEITOS FUNDAMENTAIS

1 - FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO EM ENRIQUE D. DUSSEL

"A epifania é o começo da libertação real".

Enrique Dussel

A filosofia não pensa a filosofia, quando é realmente filosofia e não sofística ou ideologia. Não pensa em textos filosóficos, e se deve fazê-lo é só com propedêutica pedagógica para instrumentar-se com categorias interpretativas. A filosofia pensa o não filosófico: a realidade. Mas porque é reflexão sobre sua própria realidade, parte do que já é, de seu próprio mundo, do seu sistema, de sua especialidade. O certo é que a filosofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação". 5

A filosofia da libertação quer formular uma Metafísica, baseada na tradição semita que permite perceber o "Outro" como além, sempre exterior de "o Mesmo", que não seja ontológica, realidade fechada, única, universal, não aceita nenhuma realidade "fora" de si, para satisfazer uma práxis revolucionária e poiesis tecnológica, a partir da realidade social periférica.

Os filósofos do centro fazem filosofia, baseados numa

5 - DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação na América Latina. Ed. Loyola, p. 10, São Paulo, 1980.

Ontologia da Totalidade, tomam como ponto de partida a sua realidade, a sua visão de mundo o seu quadro próprio de referência, onde "o Mesmo" realiza o ciclo idêntico, pois só é possível a repetição. Isso não ocorre para os povos da periferia.

"A filosofia progressista no centro, quando é simplesmente repetida na periferia torna-se ideologia encobertadora".⁶

A dicotomia acontece porque os filósofos do centro exigem que os filósofos periféricos usem o mesmo quadro de referência de centro, como se este fosse o único possível para o mundo.

O ethos do povo periférico, sua experiência do ser e sua perspectiva futura, difere do ethos do povo do centro.

O homem do centro nasce e cresce na lógica da Totalidade (homem-natureza). Esta totalidade é pensada como unida e última num tempo dado, ela se fecha num círculo que eternamente gira sem novidades. O da periferia na lógica da alteridade (rosto-de-um-homem-diante-do-rosto-do-outro, livre). A alteridade parte da experiência fundamental do ser humano: o face-à-face. O outro é visto como ser distinto, é nada de meu mundo, ele só é compreendido na medida que se revela em meu mundo, quando o escuto.

"Trata-se da antropologia e da meta-física da alteridade".⁷

O pai que trabalha mas que não consegue dar sustento à família; a mãe que abandona o lar, para servir de mão-de-obra barata no mercado de trabalho, para tentar complementar o sustento da família; o filho que fica abandonado à sua própria sorte, resulta no resto escatológico da sociedade. Essa é a realidade da periferia. Realidade dura, que precisa ser pensada e discutida por eles. Buscar suas formas de solução, entender a luta pela mudança, pela transformação. Enxergar o mundo de forma crítica, e com isso

6 - DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação na América Latina. Ed. Loyola, São Paulo, 1980, p. 20.

7 - DUSSEL, Enrique D. Op. Cit. p. 21.

gerar soluções novas que dão origem a conhecimento novo. É a produção do conhecimento, é o surgimento da filosofia da periferia. Talvez ela sempre tenha estado aí. Filosofar não é discutir belos textos, mas os problemas reais. Esta maioria periférica que sofre todo tipo de desgraça e opressão forma o grande contingente de oprimidos na América Latina. Periféricos em relação à Europa somos todos os latino-americanos. Depois temos a repetição desta estrutura dentro da própria América Latina. As cidades possuem os moradores do centro que são mais aquinhoados e os periféricos, menos aquinhoados e explorados pelos do centro.

A dominação se faz presente em todas as camadas da sociedade. No relacionamento pai-filho, mestre-discípulo, varão-mulher, irmão-irmã.

"A América Latina é parte de uma circunstância histórica específica e a autenticidade de seu pensamento está estranhamente ligada a essa realidade". ⁸

A filosofia latino-americana está voltada para a procura de um novo homem, de uma nova sociedade com um outro quadro próprio de valores. Deve possuir como característica principal, a criticidade para desvelar todas as situações de dominação para desencadear a superação da opressão. A nova sociedade deve estar baseada na fraternidade, justiça e liberdade. "Embora seja um começo, um caminho a percorrer é também um saber para onde se quer ou se deve ir ou não... é, por fim, assumir um problema, mas também uma esperança, uma perspectiva, um compromisso". ⁹

Chamamos de "filosofia da libertação" ao discurso estritamente filosófico, saber científico-dialético, que dá prioridade temática à praxis de libertação do oprimido (historicamente como classe, geopoliticamente como nação, sexualmente como reprimido

8 - op. cit.

9 - op. cit.

pela ideologia e práticas machistas, pedagogicamente alienado, e todo fechado num fetichismo idolátrico), e prioridade enquanto origem e fundamentalidade à libertação da filosofia da ingenuidade de sua autonomia absoluta como teoria.

A "filosofia da libertação" é um saber teórico articulado à praxis de libertação dos oprimidos, fato que pensa em primeiro lugar e como condição de possibilidade de todo outro tema. A filosofia é crítica, não da linguagem, mas da opressão e esclarecimento da práxis de libertação.

Trata-se da libertação neocolonial do último e mais avançado grau de imperialismo. O imperialismo norte-americano. O imperialismo que pesa sobre parte da Ásia, sobre quase toda a África e América Latina.

Este "novo imperialismo é fruto da terceira revolução industrial (se a primeira foi mecanista, a segunda foi financeira monopolista, a terceira é a da gestão internacional das multinacionais que estruturam por dentro suas colônias) e divide o mundo em duas partes".¹⁰ A partir da Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos repartem o mundo em Yalta. Repartem-se as colônias britânicas, o que resta do império francês e de outras nações européias. O espaço político dos heróis da emancipação neocolonial é ambíguo. Mahatma Gandhi da Índia, Abdel Nasser do Egito, Patrício Surumba na África, pensam na liberdade, e não têm consciência de que passarão das mãos da Inglaterra para as mãos dos Estados Unidos. Então, a partir de Yalta, a periferia não depende da Rússia mas na sua luta enfrentará os Estados Unidos. Pela primeira vez, o imperialismo yanque tem necessidade de não perder os mercados. Uma nação que passe para o lado contrário já é um mercado perdido que não pode ser explorado pelas multinacionais. Este imperialismo controla politicamente suas neocolônias. O império possui uma

política de produção dos desejos, das necessidades, através da publicidade dos meios de comunicação de massa, dominando os povos periféricos. É também um imperialismo ideológico.

A Filosofia da Libertação pretende formular uma metafísica, que não seja ontológica, mas que exija uma práxis revolucionária e tecnológica, a partir da formação social periférica que se estrutura em maneiras de produção completamente entrelaçadas. Então, necessário se faz distinguir o ser de sua pretensa fundamentalidade eterna e divina; negar a religião fetichista; mostrar a ontologia como a ideologia das ideologias; desmascarar os funcionalismos, descrever o sentido da práxis de libertação que somente parcialmente vislumbram os críticos pós-hegelianos de esquerda europeus e que apenas a práxis dos atuais povos da periferia podem, na realidade, revelar-nos.

2 - LIBERDADE E LIBERTAÇÃO EM ENRIQUE DUSSEL

2.1 - Liberdade

Todo homem, cada homem, enquanto é outro é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro. É-se outro na medida em que se é exterior à totalidade, e neste mesmo sentido se é rosto (pessoa) humano interpelante. Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa. 11

Para situarmos o que seja a liberdade em Dussel, precisamos primeiro falar sobre a exterioridade, que é a categoria mais importante de um determinado momento da filosofia da libertação, inspirado por Ricoeur e Levinas.

A exterioridade é o instrumento interpretativo capaz de iniciar um discurso filosófico a partir da periferia, a partir dos mais oprimidos. A realidade histórica dos oprimidos é nova e se a filosofia que dela emana for autêntica, ela será igualmente nova. "É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário".¹² É necessário ser capaz de se arriscar pela criação de uma palavra para se chegar ao projeto fundamental ontológico novo.

Dentre todos os seres que há no mundo dos vivos, um é especial, único e diferente de todos os outros. Manifesta-se dentro do sistema com seus instrumentos e a toda hora está à nossa frente. Ao mesmo tempo que está próximo está longe enquanto se apresenta apenas como o rosto de outros homens. Porém, no momento em que ele se torna um interpelante, que entra em comunicação e interação conosco, como um amigo que fala a outro amigo, ele dei-

11 - DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação na América Latina. São Paulo, Loyola, p. 51, 1980.

12 - Op. cit. p. 45

xa de ser apenas rosto, para na mediação da proximidade vir-a-ser o Outro. "... o maltratado rosto do beduíno do deserto, a sulcada e escurecida pele do camponês, o intoxicado pulmão do mineiro, em cujo rosto e sol está ausente, estes rostos aparentemente feios, quase horríveis para o sistema, são a beleza primeira, beleza futura, beleza popular".¹³

O outro é exterioridade de toda totalidade porque é livre. Liberdade aqui não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que dependem do projeto cotidiano. Liberdade agora é a incondicionalidade do outro com relação ao mundo no qual sempre sou centro (...). Somente na incondicionalidade da conduta do outro descobre-se o fato da liberdade, do livre arbítrio.¹⁴

O real aparece concretamente é no face-a-face. O face-a-face é portanto, o momento primeiro, e a transcendentalidade interior ou exterioridade têm a mesma significação no discurso filosófico da libertação.

A manifestação do ente se realiza a partir do horizonte do fundamento (o ser - origem de todo dizer) ou do ser do sistema; a epifânia se realiza como revelação daquele que realmente decide além do horizonte do mundo. "A libertação não é uma ação fenomênica, intra-sistêmica; a libertação é a praxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa numa transcendência metafísica que é crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto".¹⁵

A libertação exige a existência de uma consciência ética que é o escutar a voz do outro (voz que irrompe de além do siste

13 - Op. cit. p. 50

14 - Op. cit. p. 50

15 - Op. cit. p. 64

tema vigente) e a existência da responsabilidade pelo outro. A responsabilidade pelo outro, não significa responder por ele, como falar por ele, mas respeitá-lo, responder-por (como pessoa). Responsabilidade é encarregar-se do pobre que se encontra na exterioridade diante do sistema, é coragem suprema, fortaleza incorruptível, autêntica clarividência da estrutura da totalidade, sabedoria. O certo é que quem possui a pulsão de alteridade ou amor à ordem nova na qual o pobre e oprimido possa habitar na justiça, se transforma, contra a vontade, no princípio ativo da destruição da ordem antiga.

Anárquico é um processo que não tem princípio condutor, racionalidade; processo sem sentido (....) a libertação é anarchica (em grego significa: além do princípio) porquanto a origem de sua metafísica atividade (....) é o outro, o que está além do sistema, da fronteira da ordem estabelecida". 16

O próprio movimento metafísico através do qual se vai além do horizonte do mundo, é libertação. É o ato que abre espaço, que fura o muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova da realidade.

A libertação tem dois momentos de uma mesma atividade: negação da negação no sistema. Este duplo movimento passa despercebido na dialética apenas como negação da negação. Negar o negado pelo sistema é afirmar o sistema em seu fundamento, porquanto o negado, isto é, o oprimido não deixa de ser um momento interno no sistema.

"Pelo contrário, negar o negado no sistema, concomitantemente à afirmação expansiva daquilo que no oprimido é exterioridade (e por isso nunca esteve no sistema, porque é distinto, separado e fora desde sempre), tal duplo momento de uma só atividade

é a libertação".¹⁷

Abandonar a prisão (negar a negação) e afirmar a história que foi anterior e exterior à prisão, história como homem e como outro, é libertação.

A ação libertadora dirigida ao outro, respeitando como outro, é simultânea a um trabalho em seu favor. Não podemos afirmar a libertação sem economia e tecnologia voltada ao homem, e sem partir de uma formação social histórica. Há então uma práxis da libertação, entendo práxis como relação homem-homem e há e poiesis como relação homem-natureza. A práxis da libertação (uma poiesis prática ou uma práxis poiética) é o próprio ato através do qual se transpõe o horizonte do sistema e entra realmente na exterioridade, pela qual se cria uma ordem e uma sociedade mais justa.

"A mera práxis dentro do sistema é de dominação, porque consolida a totalidade vigente; é uma atividade ôntica ou uma mera mediação interna do mundo, fundada em seu projeto. É práxis de consolidação do antigo e injusto".¹⁸

A práxis de libertação é questionadora. Ela questiona o sistema vigente para abrir novos caminhos. É trabalho que se faz pelo outro na responsabilidade. É uma práxis metafísica, transontológica, é verdadeiramente a libertação.

O questionamento abre novos horizontes para o surgimento de uma sociedade mais justa, onde a tecnologia e a economia fiquem a serviço do homem, do pobre, do oprimido da América Latina. A práxis da libertação é essencial aos povos latino-americanos porque ela é a origem, o fundamento de uma nova ordem; é o romper da prisão causada pela miséria, pela fome, pela ignorância e alienação. É o arauto de uma vida mais digna e humana. Por isso, o

17 - Op. cit. p. 68

18 - Op. cit. p. 69

ethos da libertação é pulsão alterativa ou de justiça metafísica; é o amor ao outro como exterioridade; amor ao oprimido como sujeito dessa exterioridade. Descobrir o outro como outro e por-se-justo-a sua miséria, viver como própria a desproporção de ser livre e sofrer sua escravidão; ser distinto e alguém, é ao mesmo tempo ser só uma parte diferente interna; doer-se com a dor de tal cisão, é a posição primeira do ethos libertador.

Enquanto a liberdade seria um modo de preocupação, a práxis da liberdade é uma tarefa realizadora por excelência, criadora, inventora, inovadora. Ambas exigem disciplina para acontecer. E juntas têm a inevitável posição de viver na ilegalidade subversiva.

3 - CURRÍCULO NUMA PROPOSTA DE LIBERTAÇÃO

A educação vive a crise de uma América Latina em processo de transformação social, abalada pelo serviço de dívidas externas escorchantes. Neste contexto, a escola se mostra insatisfeita com aquilo que se lhe apresenta como currículo e questiona a relação curricular com sua problemática real.

Através da história da Educação inúmeros exemplos da preocupação que sempre afligiu os educadores, já são conhecidos. Encontramos Comenius expressando suas idéias na escola de Sarospatak (1650) e Tolstói abolindo os horários em sua escola de Yasnaia Poliana. Desde o início do novo século podemos ver e acompanhar novas e vigorosas tentativas de mudanças do currículo fragmentado e rotineiro do ensino de matérias estanques. Por exemplo:

- o plano Winnetka criado por Washburne em Illinois, Estados Unidos;

- o plano Dalton da professora Parkhurst, segundo o qual a criança aceita uma série de "contratos", cada um representando

uma parte da matéria programática, a ser vencida com seu andamento da aprendizagem;

- a Escola Laboratório fundada por John Dewey em 1896, na cidade Norte-Americana de Chicago, que criou um modelo oposto à escola tradicional. O currículo não era composto de matérias, como até então se fazia. O objetivo era educar crianças para uma vida em cooperação e útil para todos. O programa da nova escola era todo atividades;

- ensino industrializado que com a invenção das máquinas de ensinar preparou o campo para a industrialização do ensino. A escola estabeleceu-se como empresa.

Ao longo do desenvolvimento da educação e das mudanças ocorridas, novos conceitos sobre currículo foram introduzidos.

3.1 - Eisner e Vallance descrevem cinco concepções de currículo:

3.1.1 - Currículo como racionalismo - coloca a tradição, a herança cultural e os valores como objetivos principais de sua orientação. O cultivo do intelecto, as disciplinas clássicas (latim, grego), são os parâmetros desta orientação.

3.1.2 - Currículo como tecnologia: esta abordagem do ensino focaliza processo. Procura encontrar e diz respeito à tecnologia através da qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem facilitada. A tarefa do educador repousa na organização de materiais, na sua eficiente aplicação.

3.1.3 - Currículo para relevância e reconstrução social: dirige a aprendizagem no sentido das necessidades sociais sobre os indivíduos. Questiona-se a escola é ou não agência de mudança social.

3.1.4 - Currículo para auto-atualização: referece-se à necessidades de razão pessoal; é centrado no aluno, orientado para a autonomia e crescimento. A educação é vista como processo de

habilitação que prevê meios para liberação e desenvolvimento pessoal. Focaliza primordialmente o conteúdo.

3.1.5 - Currículo como desenvolvimento de processo cognitivo: diz respeito ao refinamento das operações intelectuais, preocupa-se com os processos, ou seja, mais no como que em o quê da educação. Deve estimular os processos intelectuais, o desenvolver as habilidades cognitivas, bem como a interação entre estudantes - conteúdos - material.

3.2 - Franklyn Bobbitt (1922)

A teoria central é simples. A vida humana, embora variada, consiste no desempenho de atividades específicas. Por mais diversificadas e numerosas que elas possam ser, para qualquer classe social, elas podem ser descobertas. Para isso basta que se vá ao mundo das ocupações ("affairs") e se desvende as particularidades destas ocupações. Tais particularidades revelarão as habilidades, as atitudes, os hábitos, os juízos de valor e as formas de conhecimento necessárias aos homens. Estes serão os objetivos do currículo. Eles serão numerosos, definidos e particularizados. O currículo será então conjunto das experiências que as crianças e os jovens devem ter como meio para atingir aqueles objetivos.

O currículo pode ser definido de dois modos:

1 - Ele é todo o conjunto de experiências, tanto não-direcionadas como direcionadas, envolvidas no desdobramento das habilidades individuais;

2 - Ele é a série de experiências de treinamento conscientemente direcionado que as escolas usam para completar e aperfeiçoar aquele desdobramento.

Em nossa profissão usa-se o termo usualmente neste sentido. Mas como a educação é cada vez mais vista como uma coisa de experiências, e como as experiências de trabalho e as experiências

lúdicas da vida geral da comunidade estão cada vez mais utilizadas, a linha da demarcação entre experiências de treinamento direcionado e não-direcionado está desaparecendo rapidamente. A educação deve ocupar-se de ambas, apesar de não dirigir ambas.

Quando o currículo é definido de modo a incluir os dois tipos de experiências - direcionadas e não-direcionadas - então os seus objetivos são o conjunto total das habilidades humanas, hábitos, sistemas de conhecimento, etc., que cada um deveria possuir.

O currículo das escolas deverá buscar aqueles objetivos que não são suficientemente atingidos através da experiência não-direcionada.

O currículo do treinamento direcionado deve ser estabelecido a partir das deficiências dos indivíduos depois de terem tido tudo o que pode ser oferecido pelo treinamento não-direcionado.

Só na medida em que listamos os erros e as deficiências do desdobramento humano em cada um dos campos (de atividades) podemos saber o que incluir e enfatizar no currículo direcionado das escolas.

Na descoberta do currículo temos:

- 1 - Identificação das atividades da vida comunitária;
- 2 - Análise das atividades - identificação de tarefas para o melhor desempenho (sucesso, eficiência);
- 3 - Identificação das lacunas do treinamento não-direcionado;
- 4 - Identificação das tarefas curriculares.

3.3 - Hilda Taba (1962)

A elaboração do currículo para Hilda Taba, é um ato científico que deve estabelecer critérios e tomar decisões em relação à meta desejada. Suas bases teóricas são buscadas nos estu

dos da sociedade e da cultura; do aluno e processo de aprendizagem; da natureza do conhecimento.

Cultura, para Taba, é um todo complexo que compreende fenômenos humanos, realizações materiais e normas, convicções e sentimentos, costumes, moral, método de auto-controle e expectativas próprias.

Numa cultura que estimula a alienação, a educação deve refletir sobre a auto-realização; ajudar a alcançar autonomia numa cultura que se orienta externamente; desenvolver pensamento reflexivo e criativo para mudar o conformismo no agir e pensar de uma sociedade massificada.

Considerando o currículo como um plano para a aprendizagem, Hilda Taba enfoca a importância de sabermos como a natureza humana reage ao aprender, analisando as teorias: da disciplina mental às associacionista (gestalt e teoria de campo). Ela mostra as implicações e limitações dessas teorias no currículo, estabelecendo como se produz a aprendizagem em cada uma delas. Ao tratar o conceito de evolução indica a necessidade de entendermos as relações da aprendizagem com a capacidade do indivíduo adaptar-se ao meio, considerando o ritmo e a maturidade.

Considerando-se que a cultura pode limitar e estruturar o desenvolvimento da inteligência, a escola deve superar os efeitos de um meio estéril, desenvolvendo um currículo que eleve os níveis de aspiração e motivação para aprender.

Um currículo organizado em torno de idéias básicas pode ensinar o domínio de métodos especiais de pensamento. As disciplinas representam sistemas de pensamento e métodos de investigação. A integração das disciplinas possibilitará ao homem melhor conscientização do que ocorre num mundo dizimado pela especialização.

Analisando os conceitos citados sobre currículo, compreendemos o quanto o modo de ver o ser-do-currículo e a relação com o mestre, nestas teorias se afastam das necessidades da América

Latina. Precisamos mudar estruturas, e todos estes teóricos propõem mudanças conjunturais. Pregam a adaptação, a modelação do aprendiz ao seu meio. São omissos à necessidade de rompimento com o "status quo" da população latino-americana. Não são suficientes para nossa realidade.

Acreditamos que currículo só faz sentido se de alguma forma ele for uma mediação atual no processo contínuo da vida cotidiana. Ele só tem valor enquanto um processo de vida. E estas mediações "não são outra coisa se não aquilo que empunhamos para alcançar o objetivo final da ação".¹⁹

Para existir currículo é necessário existir a proximidade, isto é, "a imediatez do face-à-face com o outro".²⁰

Esta proximidade é que causa a sensação de segurança e calor da carne na imediatez. Suprime as angústias e ansiedade e dá o prazer de se degustar a alegria recompensadora, "a proximidade é festa, mas festa de libertação e não de exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de proximidade sem contra-revoluções, retrocessos".²¹

O face-à-face, isto é, a proximidade se opõe à cotidianidade, porque a primeira questiona, enquanto cria laços e a segunda nos torna acrílicos.

Contemplamos o mundo de dentro da nossa prisão da nossa cotidianidade, e este contemplar fechado, estreito é alienado. Nosso modo de enfrentar o educando, realmente tem sido o enfrentamento, e não o face-à-face com o ser do currículo. Estamos condicionados a nossa própria repetição. Para o mestre a vida da escola acaba por ser "natural", óbvia e vivida acriticamente. O mestre acredita que encarados são apenas os outros. Libertação só pa

19 - Op. cit. p. 35

20 - Op. cit. p. 35

21 - Op. cit. p. 27

ra o ser-do-currículo; ele mestre, não vê a prisão que o contém. Avaliar, mudar, transformar - coisas para o aluno - para ele, mestre, não.

O homem cotidiano da cultura ocidental, aceita, ingenuamente que seu conhecimento, sua cultura, sua política, seu modelo econômico são justos. De dentro de sua prisão, de sua totalidade, crê que ele expande democracia e liberdade por toda a face da terra.

O currículo, sendo processo de vida, possui a força necessária para dar novos rumos à educação na América Latina. Como processo de mudança ele é capaz de transformar esta acriticidade. É chegado o momento do currículo questionar a ingenuidade do cotidiano, para descobrir uma crítica mais crítica com relação ao processo contínuo da vida. Jamais o sentido do currículo poderá ser mera consideração teórica ou abstrata. O currículo é processo de vida capaz de transformar realidades, oportunizar o homem real. O currículo como mediação é a essência da possibilidade do Ser da América Latina, o rosto encoberto do outro pela máscara do sistema desce quando se dá espaço para o desvelamento da essência da possibilidade da mediação primeira do ser.

Na práxis da dominação pedagógica, o bom educador é aquele que reproduz a cultura dominadora. Sua práxis está em sintonia com o projeto dos dominadores. Suas virtudes são as que todos aplaudem.

O bom aluno é o repetir da conduta de seu preceptor.

É uma práxis que se utiliza de slogan, propaganda, mitos e, por isso prende a atenção da criança, do jovem, do povo. É educação domesticadora. A violência, o castigo, a repreensão impostos por esta práxis ensinam que a rebeldia é impossível. O fato de estar sempre submetido predispõe a preferir formas de vida totalizadas.

Quando o pai-Estado é sumamente rígido, da mesma forma que o preceptor, e a práxis dominante se manifesta coerentemente a criança supera muito depressa o Édipo e se identifica com o pai-Estado tirano. Sua vontade fica totalmente sujeita à paterna e tem horror pela autonomia, independência e libertação. Encontra uma insegurança ancestral diante do aberto, uma certa agorafobia. 22

Nesta práxis o educador é o que sabe, pensa, fala e disciplina. O educando é mero objeto do processo. É o que não sabe, não pensa, nem fala, apenas segue o prescrito, vive no mundo da ignorância. Estas são as injustiças pedagógicas que se manifestam pelas permanentes atitudes hipócritas e mascaradas dos educadores, os quais, na maioria das vezes, não possuem a menor culpabilidade, pois têm o projeto dominador de forma tão ingênua e acrítica que age com a melhor das intenções.

O mestre do sistema vigente não se põe, para si, a questão da ideologia como forma social de ocultação da realidade do dominado.

A visão do mundo quem a tem é a classe dominante, não o dominado. Como então, mostrar ao discípulo o sentido real se o próprio Mestre prega rigidamente os valores do dominador? Os conceitos hierarquizados?

O mestre que ensina a 'verdade' do sistema imperante, o sentido encobridor dos entes a partir do projeto perverso vigente não ensina a verdade, nem é capaz. Na realidade é o sábio do sistema, é o encarregado dos dominadores de enganar a criança, a juventude, o povo, para que aceitem o sistema como natural, eterno, sagrado. 23

O mestre libertador, é o que permite o desabrochar do outro e se põe como discípulo do futuro discípulo. É o que se com-

22 - DUSSEL, Enrique D. Para uma Ética da Libertação Latino-Americana. vol.III, São Paulo, Loyola, p.234, 1980.

23 - Op. cit. p. 243

promete com a libertação concreta do outro e sabe destruir os obstáculos que impedem o crescimento. É o que assume a libertação e no próprio caminhar vai pensando a palavra reveladora que interpela à justiça, devolvendo ao outro sua própria revelação recriada, crítica e interpelante.

Pensa-se, portanto, currículo numa proposta de libertação, porque a realidade é de dominação, e a voz do outro é exigência para um trabalho libertador.

Na pedagógica, a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do outro que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o Mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível. 24

Para alcançar o projeto ontológico novo, futuro é preciso que o outro possa exteriorizar seus valores e seja reconhecido e aceito pelo mestre, fecundador do processo educativo. Assim o discípulo assume conscientemente sem destino, torna-se sujeito ativo, criador, construtor da nova ordem.

Nesta perspectiva os conteúdos curriculares não devem ser prontos, acabados, a serem memorizados, mas sim, construídos, dialogados, intercomunicados, onde cada um ensina e aprende. Portanto, não são os poderosos que ditam as leis nem os mestres e adultos que determinam às crianças e jovens o que deve ou não ser feito. Todos, a partir da descoberta de sua realidade, formulam suas teorias e práticas. Nem por isso o mestre deixa a precisão, a exigência, a disciplina.

Descrever e desvelar o face-à-face do processo curricular de uma realidade periférica, dependente, latino-americana é incumbência das mais difíceis. A introjeção de um processo de do-

minação já se sedimentou ao longo dos anos. Os povos latino-americanos têm dificuldade para fazer o divisor de águas, isto é, separar o que culturalmente é seu do que é do dominador. O currículo deve ser o instrumento com força capaz de romper todos os diques para dar origem a um processo de educação organizado, participativo, dialético, autêntico tanto quanto possível e com vistas à transformação pessoal e social decorrente do relacionamento humano com os conteúdos vivenciais e culturais.

É neste discurso de face-à-face, da proximidade, que o currículo adquire sua significação mais real e concreta e se transforma em ferramenta de libertação.

4 - O NÃO-SER

É autêntica e verdadeira a filosofia que parte do real. Todas as filosofias tentam partir do real. Entretanto, sobre real há diversidade de discursos, oposição de métodos e paradoxos nas conclusões.

Em cada sistema filosófico o mundo e o homem são categorizados, definidos e interpretados diferentemente. Para a filosofia da libertação o ser é o outro, em contraposição ao eu da modernidade européia.

Historicamente, na globalidade para o grego, o grego é; o bárbaro não é. Para o europeu, o europeu, o cristão é; o índio, o negro, não é, por não ter a cultura européia.

A América Latina é o outro em relação ao centro, assim como o terceiro mundo é o outro em relação ao primeiro mundo e neste sentido a América Latina é o continente negado, explorado, oprimido pelas potências do primeiro mundo, pela totalidade. É o ser negado e ao mesmo tempo é o ser que sacudindo a opressão secular exige o reconhecimento de sua alteridade. A consequência da

dominação é a opressão na América Latina, objetivando a negação do ser, pois é no real que se sente a dor, a fome, a inferioridade.

A práxis de dominação é a ação perversa. É a afirmação prática da totalidade e de seu projeto, é a realização ôntica do ser. Sua realização alienante. O senhor exerce seu poder sobre o servo por meio do agir opressor. É a mediação do sistema como formação social e por meio da qual sua estrutura resiste e persiste. A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. 25

A dominação justifica-se pela ideologia do sistema que é um discurso concreto que justifica a ação dominadora ocultando-a. Tem como horizonte de significado somente a cultura imperial, ilustrada.

E que para a América Latina é uma ideologia ocidental, masculina, adulta, branca e cristã. Ideologia esta legitimadora do "status quo", é promotora da morte e do caos porque é fechamento do ser, do pensar e do criar, é negação do outro.

O outro, que não é diferente mas distinto, que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro, como outro, é uma alienação. Alienar é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser do outro. 26

Na totalidade fechada, o filho encontra o mundo pronto,

25 - DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação na América Latina. São Paulo, p. 60, Loyola, 1980.

26 - Op. cit. p. 58

acabado, da família, da sociedade na qual nasceu. Na lógica da totalidade é diferente nascer em palácio, em mansão de centro, que em subúrbio, em favela de periferia, porém, o futuro do ser em ambos os casos estará delineado. Será rei ou "não será", dominará ou "será dominado". Quando adulto será exatamente o que foram seus pais, pois, foi projetado pela totalidade que o engendrou e formou. Historicamente desde que o homem é homem sempre se transmitiu às novas gerações, através dos sistemas pedagógicos, desde os mais simples aos mais complexos, a lógica totalizante impondo formas de ver e viver sem perguntar se convém ou não. Desta forma, assim como o filho é morto no ventre da mãe pelo aborto, também o filho, o outro é morto no ventre do povo pela repressão cultural e esta repressão é realizada em nome da liberdade com os melhores métodos pedagógicos.

O filho é a exterioridade, é distinto, é o outro que deve ser executado porque sua voz é provocativa e profunda, reveladora do novo. É a própria inovação.

O ethos da libertação pedagógica exige que o mesmo saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo. Só do discipulado paciente e entusiasta do próprio mestre poderá emergir o juízo adequado da realidade na qual se encontra o povo. O discípulo, juventude e povo admitirão igualmente o mestre que em sua vida, em sua convivência, em sua humildade e serviço transmite a consciência crítica para afirmar os valores já existentes na juventude e no povo. Atitude de colaboração, convergente, mobilizadora, organizativa, criadora. A veracidade anti-ideológica é a atitude fundamental pedagógica: descobrimento dos enganos do sistema, negação ou destruição daquilo que tal sistema introjetar no povo, construção afirmativa da exterioridade cultural. Esta tarefa é hoje, na periferia, risco de morte, porque o homem crítico, enquanto anuncia um futuro mais justo, é o primeiro a ser eliminado, assassinado, encarcerado- é o testemunho daquilo que percebe. 27

A libertação do oprimido é realizada pelo próprio oprimido, pela mediação da consciência crítica do mestre que atua como intelectual orgânico.

Sua primeira tarefa libertadora é justamente responder a este desafio, partindo da detecção das distorções provocadas pela cultura dominante. A complexidade do sistema instituiu organizações destinadas à reprodução explícita e programada de comportamentos tidos como maduros para adaptação dos imaturos à sociedade para a qual foram gerados. A cultura ocidental capitalista atualmente dependente separou a pedagogia da política, considerando a educação assunto privado, a ser regido por critérios mais próximos da relação erótica que da política. A função das instituições se restringem à transmissão do saber com o exercício intelectual, alheio ao caráter dominador. O triângulo antropológico, erótica, pedagógica, política implica numa concepção pedagógica criativa, libertadora não de reprodução. O filho não é a reprodução do pai, é o novo, o diferente. É inadmissível a pretensão de que o filho reproduza o que o pai ensina, fale o que ele dita, se comporte conforme o determinado, o estabelecido.

É desafio, portanto, des-primir, dinamizar a libertação, transmitir valores que desmascarem a falsidade dos valores dominantes, possibilitar a compreensão das contradições existentes na realidade totalizante.

Compreensão que significa atualidade primeiríssima pela qual o homem se abre ao círculo, ou horizonte do mundo e, dentro dele é iluminado pela luz do ser, é capaz de captar o que os úteis são .

Um projeto pedagógico de libertação não deve ser formulado pelos mestres, ele está na consciência do povo, o mestre é apenas o que desperta o povo. Porém, enquanto não existir na práxis

do mestre a consciência crítica, o Projeto Pedagógico será elitista, dominador, e a consciência não se transforma com cursos ou discursos e sim pela ação dos homens sobre o mundo num movimento dialético de teoria e prática, prática e teoria. É isso que modifica tanto a teoria como a prática.

A ética leva ao ateísmo e o ateísmo do sistema vigente é condição para a práxis libertadora. É preciso negar a divindade do sistema, mas não se nega a divindade do sistema sem afirmar que o divino é outro, além do sistema. Afirmar-se ateuista do sistema e lutar pela justiça. O sistema é injusto, o Outro, a própria bondade é a justiça.

Começo é con-fiança, fé, no magistério e na verdade do outro: hoje é a confiança na mulher, na criança, no operário, no subdesenvolvido, em uma palavra, no pobre; ele, o aluno, tem o magistério, a pro-vocação ana-lógica; ele tem o tema a ser pensado: sua palavra relevante deve ser criada, ou não haverá filosofia e sim sofística dominadora. 28

É preciso um novo projeto pedagógico, capaz de reverter e ultrapassar o sistema dominador. O outro precisa ser pensado como manifestação, como transcendentalidade. A condição para assumir tal projeto é a capacidade de agir e refletir. Porém não há ação-reflexão fora da relação pessoa-realidade, pessoa-sociedade. Nesta perspectiva o magistério é serviço e nasce como escrita da novidade alternativa do outro. O mestre é chamado à energia e mergulhar lá, onde o outro é ameaçado, humilhado e negado como ser. Para que um projeto pedagógico educacional provoque transformações é necessário que nele esteja implícito um projeto de homem, de sociedade. Pois a escola é atravessada por tensões e conflitos. Ela é afetada pelos avanços e recuos da sociedade, mas é na complexidade do real que se deve enfrentar os desafios e contradições.

28 - DUSSEL, Enrique D. Método para uma Filosofia da Libertação. São Paulo, Loyola, p. 209, 1986.

O mestre precisa ser aprendiz ativo, cético, provocador da criatividade, oportunizando ao discípulo a criação e re-criação do conhecimento na certeza de que o aluno não é um igual, um interlocutor, é sim um dis-tinto, alguém novo a impedir que o círculo do eterno retorno ontológico, volte a impor sua férrea dominação.

É certo que as instituições educativas pagam à sociedade um elevado tributo, o servilismo. Mas guardam, também, um secreto poder libertador, porque tratam com homens, e os homens em comunidade são os únicos capazes de desviar o curso da história e dirigi-lo. Embora as estruturas sejam paralisantes há sempre oportunidade de introduzir mudanças, mesmo que estreitas, pois no sistema há brechas onde é possível transformar estruturas e conteúdos sem cair no reformismo. Sempre é possível educar a partir do cativo, elaborando o necessário para o momento da ruptura, a libertação.

5 - EDUCAÇÃO POPULAR - UM COMPROMISSO COM A LIBERTAÇÃO

Afirma Dussel, que o ponto de partida da pedagógica é a práxis, mas não qualquer práxis - por exemplo:

- práxis de dominação versus práxis de dominado;
- práxis passiva do oprimido versus práxis libertadora do dominado.

Abstratamente pode haver práxis de classe e concretamente, práxis popular. O ponto de partida de qualquer ação, seja ela educativa ou não, é a PRÁXIS POPULAR - categoria central que não pode ser confundida com ambigüidades populistas.

Segundo o Pe. Agostinho Castejon, a Educação popular pode ser entendida de três maneiras básicas:

- 1º) Num primeiro nível entende-se que educação popular

é aquela que é produzida pelo próprio povo na preservação e transmissão de sua cultura, na defesa de seus interesses. É produzida pelo próprio povo e para o povo como expressão e comunicação de sua vida, sem que haja qualquer interferência de agentes externos no processo educativo.

2º) Num segundo nível, entende-se que educação popular é aquela que é produzida pelas pessoas que claramente se propõem a servir ao povo, entendido como os menos favorecidos, os pobres. Está implícita a participação do agente ou agência externa, como os possuidores do saber.

É apoiada pelo sistema porque melhora a capacitação de mão-de-obra e torna o indivíduo uma ferramenta de maior produtividade. Nela cabe qualquer proposta filosófica, ideológica ou metodológica. É uma concepção genérica de educação com a mais variada gama de ações "sobre" e "para" o povo. Talvez o vício mais radical dessa concepção de educação popular, seja a suposição implícita da neutralidade da ação educativa sobre o povo.

3º) O terceiro nível de compreensão da educação popular inclui também a participação do agente ou agência externa, mas concebe o termo "educação popular" como aquela que é produzida a serviço dos reais interesses das classes populares. Nesta concepção está introduzida a semente de uma filosofia de ação, de uma metodologia e mesmo de uma visão e posicionamento global diante da realidade social.

A ênfase é colocada nos reais interesses, ou interesses objetivos das classes populares, mais que na intenção explícita do agente ou agência educadora, por mais sincera que seja. Trata-se de reconhecer de um lado, a limitação do saber do agente externo ou da agência que ele representa, e, de outro lado, reconhecer o saber das classes populares e o direito que elas tem de conduzir o seu processo educativo.

Dentro da proposta de Educação Popular, 3º nível temos os seguintes conceitos para:

a) Professor - atuar num terceiro nível de educação popular é colocar-se em situação incômoda e inquietante, pois trata-se de opção de vida cujas consequências ultrapassam os muros da escola e encontram resistências nos níveis psicológico, institucional e social. Neste nível o professor deve viver o conflito, ter consciência das próprias limitações, estudar e buscar constantemente no e com o grupo os caminhos, as brechas para a práxis transformadora.

Toda a atividade histórico-cultural é ao mesmo tempo fazer e saber. O mundo, a consciência desligados são abstrações; no concreto, a consciência do mundo é o mundo consciente. Nesta ótica o professor concebe o saber não como luz vinda de fora, pronto, acabado, mas construindo de forma participativa e criadora pelos sujeitos do processo.

Na busca de relações pedagógicas novas, ensaia um novo modo de conviver a partir do povo, da marginalidade. O mestre popular, antes de dizer sua palavra sabe escutar a palavra do outro "como outro" em sua exterioridade de onde surge o novo que põe em questão o já dado. Sem julgar-se dono da verdade, percebe a tragicidade que a "verdade" representa na vida do povo, quando vinda do sistema. Por isso, firma suas relações pedagógicas no diálogo, na colaboração mobilizadora e organizativa. A verdade é subjetiva e caracteriza-se pela colaboração que pressupõe a confiança nas pessoas, no outro, no aluno, que tem menor experiência de vida, mas sabe dizer sua palavra, provavelmente, menos marcada pela ideologia dominante.

A libertação parte de cada ser, de cada pessoa e implica na superação das limitações e dos condicionamentos reais, das situações de opressão, sem descuidar do diálogo e do comunitário.

Cabe ao mestre ajudar o aluno a situar-se, a superar-se

e a caminhar além, em busca da alteridade.

b) Aluno - aprender não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo, é o esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas das situações históricas em que se vive. A ação educativa busca criar com o poder do saber um homem criador, liberto, novo de dentro para fora. O aluno, portanto, seu crescimento integral, é ponto de partida da educação e do educador. Libertar o filho, deixar que ele seja, que cresça como "outro" é tarefa pedagógica. Sendo Sujeito do processo educativo, o aluno não é visto como indivíduo isolado e sim como Homem, como ser em relação, como pessoa concreta, capaz de participação real no poder de decidir sobre as coisas que lhes dizem respeito.

Afirma-se que muitas vezes a criança não sabe escolher e escolhe-se por ela. Equívoco! É na participação que se forma o cidadão disposto a participar e a reivindicar seus direitos, e os direitos de todos a participarem em todos os níveis, sócio-econômico e político-cultural da sociedade.

Partindo do pressuposto de que: ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. De um lado e de outro em todo o processo educativo há sempre educadores e educandos, que lado a lado ensinam e aprendem, constroem o conhecimento, condição básica para a leitura, compreensão e transformação da realidade. Os fundamentos, portanto, no processo educativo é que o aluno consiga construir um conhecimento que lhe permita conhecer o mundo e conhecer-se como sujeito capaz de agir neste mundo transformando-o.

c) Escola - para ser instituição a serviço das classes populares a escola deve ser pensada e organizada em sua totalidade pela comunidade onde está inserida.

Os envolvidos no processo educacional sabem, que tipo de educação, que tipo de escola, e que tipo de programas de ensino lhes interessa e é necessário.

Para atender os interesses e necessidades do povo a instituição escolar precisa ser um espaço democrático, onde a liberdade favorece a criatividade, a auto-expressão, o desenvolvimento do espírito crítico, condições indispensáveis para que o HOMEM possa ler, compreender e transformar sua realidade.

Como centro educativo, é função da escola desenvolver um projeto pedagógico que ajude a comunidade a interpretar criticamente o processo histórico e a apropriar-se de instrumentos de participação necessárias para o desenvolvimento de sua consciência política, para que pais, alunos e comunidade possam criticar, apresentar alternativas e sugestões. Para que realmente sejam agentes condutores do processo educativo.

d) Conteúdos - a sociedade, a escola, a prática docente e o próprio ser humano são historicamente produtos e produtores da cultura, mas a aquisição e o domínio teórico-prático do saber sistematizado é necessidade integrante das demais condições de sobrevivência humana. O conhecimento, portanto, não deve ser privilégio ou monopólio de cientistas e intelectuais, mas labor coletivo.

No 3º nível de educação popular é fundamental a construção de um saber que esteja a serviço das classes populares e seja suporte e impulso para a transformação. Para isso é importante o questionamento sobre o projeto pedagógico dos educadores. Que conteúdos e como são trabalhados? Porque são priorizados como necessários?

Objetivos, conteúdos e metodologia são inseparáveis. A forma como são trabalhados os conteúdos é tão importante e tem tantos efeitos sobre a consciência quanto o próprio conteúdo. Imperceptivelmente veicula-se nas aulas, livros didáticos e exercícios mecânicos, conteúdos que transcendem os conteúdos específicos e desenvolvem estruturas mentais alienantes que emperram a sensibilidade e embotam o espírito crítico, a criati-

vidade.

A escola como um todo deve estabelecer princípios para a escolha e organização dos conteúdos, incentivar a participação de todos, professores, alunos e comunidade para que a partir de objetivos claros influam no sistema Escola como um todo, garantindo um processo educativo concreto, significativo e libertador.

Tal perspectiva permite ao professor repensar seu trabalho, revisar os conteúdos que leciona, dar-lhe um enfoque adequado à globalidade e escolhê-los em função de objetivos mais amplos.

e) Avaliação - quando alunos, pais e comunidade opinam sobre o trabalho do professor, avaliam sua capacidade como orientador da aprendizagem, o professor como outros profissionais, observará e avaliará com maior responsabilidade os resultados de seu trabalho. Estará em permanente processo de crítica e aperfeiçoamento.

A avaliação, portanto, deve ser o "feedback" mantenedor da eficiência e produtividade do mestre. Jamais mecanismo de coação e atemorização. O processo de avaliação escolar deve estimular o desenvolvimento mental fazendo desaparecer a categoria "autoridade" de quem se valem os mestres para não se submeterem à avaliação dos alunos. O mestre autêntico tem curiosidade sobre a repercussão de seu trabalho na atividade do aluno, na sociedade.

A educação libertadora valoriza o processo de transformação do ser humano enquanto agente transformador de sua realidade.

A avaliação enquanto instrumento que garante o desenvolvimento visa prioritariamente verificar se os objetivos do projeto pedagógico estão sendo alcançados. Se o projeto é li-

bertador a prática necessariamente terá que ser emancipatória, tornando os homens mais humanos, mais críticos, livres e justos.

É na relação com os outros, vendo, ouvindo, falando, escrevendo, concordando, duvidando que as provas se auto-avaliam, descobrem suas possibilidades e limites. Todo o encontro entre pessoas constitui-se em encontro de avaliação. Sob esta ótica não há o conceito de erro, desestimulador, criador da auto-imagem negativa. Tudo o que se faz são tentativas de aproximação do ideal. Ninguém é "reprovado" ainda que apresente dificuldades na realização de sua proposta de construção do ser humano. O que ocorre é a promoção ou não do aluno para atividades mais complexas, mais adiantadas.

A avaliação do aproveitamento escolar deve, portanto, fazer com que professor e aluno cresçam, colaborem para o enriquecimento individual e grupal e não para medir o saber, o saber não é mensurável. É sempre o ser humano, sujeito do seu próprio desenvolvimento que deve avaliar-se, identificar sua real situação, direcionar concretamente sua ação com vistas à transformação pessoal e social.

III - DIAGNÓSTICO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

Os primeiros habitantes do Oeste foram os índios guaranis.

A exploração e colonização do Oeste do Paraná foi iniciada pelos espanhóis em meados do século XVI, uma vez que o Tratado de Tordesilhas lhes garantia o direito sobre aquelas terras.

O primeiro núcleo populacional foi fundado por Diego Vergara, em 1554, um pouco acima da Foz do Iguaçu: Ontiveros. Em 1557 foi transferido para a Foz do rio Piquiri, surgindo acima a Ciudad Real Del Guairá.

Em 1881 são detectadas as primeiras penetrações no Extremo Oeste do Paraná pelo sistema de obrages.

Aos poucos, através de empresas imobiliárias, as obrages vão sendo substituídas pelas pequenas e médias propriedades.

Em 1905 teve origem a Fazenda Britânia com 250.000 ha, pertencente à companhia inglesa The Alto Parana Development Company Ltda. Com a Segunda Guerra Mundial, os ingleses resolveram vender a Fazenda Britânia e em 1946, a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S.A. - MARIPÁ, com sede em Porto Alegre, a adquire. Seu escritório central é instalado em Toledo.

A MARIPÁ foi a principal colonizadora do Oeste paranaense. Optou pela pequena propriedade, vendendo lotes urbanos, chácaras de 2,5 ha ao redor das cidades e propriedades rurais,

de 25 ha.

Atualmente o Paraná está dividido em quatro mesoregiões e uma delas denomina-se Oeste Paranaense.

A Região Oeste Paranaense subdivide-se em sete microrregiões homogêneas. Cada uma compõe-se de municípios que apresentam características naturais e econômicas semelhantes e integradas.

A Região Oeste está situada no Terceiro Planalto - Planalto de Guarapuava. Tem solo do tipo latossolo roxo, básico, derivado de derrames basálticos de grande fertilidade.

A altitude da região varia entre 300 e 800 metros.

Quanto à hidrografia temos como divisores de águas os rios Iguazu e Piquiri no sentido Leste/Oeste, pertencentes à bacia do Paraná.

O clima da região é subtropical com verão quente.

Predomina a agricultura e pecuária extensiva para a exportação.

1 - CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE DESENVOLVEU A EXPERIÊNCIA

1.1 - Dados gerais do Município

O Município de Toledo é considerado polo da microrregião 288 do Extremo Oeste Paranaense.

Sua emancipação política deu-se em 14 de novembro de 1951, através da Lei nº 790, sancionada pelo Governador do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto.

A primeira eleição foi levada a efeito no dia 9 de novembro de 1952 e a instalação oficial do Município ocorreu em dezembro do mesmo ano.

Seu primeiro prefeito foi o Dr. Ernesto Dall'Oglio (1952/56), a ele seguiram Egon Pudell (1956/60), Willy Barth/

Ernesto Dall'Oglio (1960/64), Dr. Avelino Campagnolo (1964/69), Egon Pudell (1969/73), Dr. Wilson Carlos Kunh (1973/77), Duilio Genari (1977/83) e Albino Corazza Neto (1983/88).

Sobre o aspecto demográfico, é importante observar alguns fatores que determinaram grandes transformações no quadro evolutivo da população toledana.

De março de 1946 a 1949, ocorreram poucas variações numéricas em decorrência das dificuldades iniciais e da falta de infra-estrutura. A partir da abertura de estradas, vendas de pequenas propriedades, pela Empresa Colonizadora MARIPA, e propalação dos planos de colonização, no início dos anos 50, tornou-se evidente um grande aumento de moradores toledanos.

É importante frisar uma característica peculiar quanto à formação étnica do povo. O que era uma comunidade formada quase que exclusivamente por descendentes de alemães e italianos, oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, passou a se constituir num local de intensa miscigenação racial, como consequência direta da chegada de outros grupos estrangeiros, além das levas de migrantes oriundos de diversas regiões do País.

Apesar de todas as transformações continua o predomínio das duas primeiras etnias - descendentes de alemães e italianos. De acordo com dados levantados por estimativa, em cima dos dados do IBGE, no ano de 1984, Toledo possuía uma população de 96.844 habitantes, assim distribuídos:

População economicamente ativa

- Setor Primário - 18.397 hab.
 - Setor Secundário - 17.175 hab.
 - Setor Terciário - 32.314 hab.
- Total - 67.886 hab.

População não ativa (menos de 10 e acima de 65 anos)

Total - 28.958 hab.

A área do município é de 1.904 km² e apresenta a seguinte densidade demográfica: no meio rural 19,85 hab/km²; no meio urbano 29,17 km².

2 - DADOS GERAIS DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

A situação educacional do Município de Toledo não pode ser vista isoladamente. Para compreendê-la, é preciso localizá-la num contexto. A educação faz parte de uma sociedade concreta, historicamente situada e desta forma ela toma características e funções específicas como esta sociedade.

A Educação de Toledo, assim como no País todo, sofria os reflexos do regime autoritário vigente. As escolas eram governadas por diretores escolhidos pelos mandatários políticos. Dirigiam sua escola de acordo com uma hierarquia linear, obedecendo e transmitindo "ordens".

Os planejamentos escolares, a divisão dos conteúdos por bimestre, a metodologia de trabalho eram enviadas às escolas em "pacotes".

A Educação do Município não possuía uma proposta clara e definida a nível local, estendendo-se às escolas que também não tinham o seu projeto pedagógico.

Os "pacotes" eram aplicados sem uma crítica ou contestação. As escolas eram, enfim, submissas e subservientes ao poder local.

Os conteúdos curriculares eram vazios de significado; os livros didáticos eram os manuais constantes dos professores.

Os docentes eram preparados, de acordo com o sistema, numa linha ditatorial. A reprovação escolar era atribuída, apenas à falta de inteligência ou desinteresse dos alunos. A evasão escolar era vista como desinteresse de família.

Os educandos eram vistos como meros receptores dos conteúdos e a comunidade, era chamada a participar, só para contribuir para a manutenção física e com cunho assistencialista.

Não se visava a qualidade do ensino, o senso crítico e muito menos se relacionava a educação com a realidade e suas contradições.

2.1 - A situação das Escolas, Professores e Alunos

Há no município uma população de 22.125 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. A matrícula inicial de 1º grau, no ano de 1988, no município, de acordo com o Setor de Estatística e Documentação Escolar da SMED, foi de 10.520 alunos, sendo:

- zona rural - 2.012 alunos;
- zona urbana - 8.508 alunos.

Em 1988, o número de funcionários da Secretaria Municipal da Educação era de 777. Destes, 509 professores formavam o quadro docente, assim distribuídos:

- professores habilitados com magistério - 264;
- professores com licenciatura - 133;
- professores não habilitados - 112.

A rede municipal de ensino era formada por 108 escolas, sendo 90 da área rural, composta em sua grande maioria de classes multisseriadas; uma Escola Agrícola de 1º Grau, com terminalidade em agropecuária, implantada em 1988; e 19 escolas urbanas de médio e grande porte, localizadas nas sedes de dis-

tritos e periferia da sede do Município.

A clientela das escolas urbanas é composta em sua grande maioria de filhos de operários, de bóias-frias e desempregados, pertencendo, portanto, à classe baixa.

3 - EVOLUÇÃO ECONÔMICA

A evolução econômica de Toledo apresenta aspectos análogos em relação às diversas fases periódicas e sistemáticas de desenvolvimento. Baseado na policultura para autoconsumo, surgiram ao longo dos anos, etapas específicas ou ciclos econômicos, considerados fatores fundamentais de progresso e melhoria das condições de vida da população.

Apesar da existência desses ciclos e apesar dos movimentos de crescente tecnificação e especialização, continuou havendo a participação de produtos subsidiários e diversificados, incluindo, além do consumo próprio, a comercialização, em bora pouco significativa.

No quadro evolutivo em questão, sobressaíram-se os seguintes ciclos econômicos: ciclo da erva-mate, da madeira, das terras agrícolas, do café, da suinocultura e o ciclo do trigo e da soja, ainda em evidência.

Dos elementos de alternativas de produção mais significativo e que ainda mantém em evidência é a suinocultura, responsável por um dos maiores rebanos do País.

Comercialmente a produção teve início a partir de 1953. O grande impulso e modernização da suinocultura e, acima de tudo, a melhoria de qualidade de rebanho verificados nas dé cadas seguintes foram consequências diretas da instalação da Cia Brasileira de Frigoríficos - FRIGROBRÁS - SADIA, ocorrida

em 1964.

Com o esgotamento dos recursos naturais do extravis-
mo, experiências frustradas, decadência e desestímulo de várias
fases econômicas na conjuntura regional e ainda com o advento
da mecanização agrícola, surgiu o maior ciclo econômico de To-
ledo, ainda em plena atividade, constituído de soja e trigo.

Neste contexto econômico surgiu em Toledo o coopera-
tismo, iniciando sua atuação em Toledo, em 1970, com a cria-
ção da COOPAGRO.

A cooperativa, além do recebimento de soja, feijão,
trigo e sorgo e na correspondente comercialização destes, pres-
ta assistência técnica e financeira aos seus associados.

A empresa evoluiu, criando várias unidades em Distri-
tos do Município, rede de supermercados e lojas.

A diversificação dos produtos levou a COOPAGRO a in-
corporar-se à Cooperativa Agropecuária Piquiri Ltda. Em 1981
iniciou-se a produção de mudas e a beneficiar café e algodão. Em
1986, instalou-se a Indústria de Fiação de Algodão.

A industrialização permaneceu ligada à indústria ma-
deireira e a produção agropecuária, principalmente na área de
suínos (FRIGOBRÁS), por um longo tempo. No início da década de
1980, centraram-se as preocupações com a industrialização. A
idéia de industrializar o Município de forma segura, com pou-
pança, utilizando a matéria-prima e mão-de-obra local foi o su-
porte para o surgimento das indústrias comunitárias, incentiva-
das pela ACIT (Associação Comercial e Industrial de Toledo), com
o objetivo de investir e crescer com Toledo.

Atualmente, temos uma economia voltada para a agrope-
cuária e indústria, sendo que o comércio é o setor mais dinâmi-
co.

IV – RELATO DA EXPERIÊNCIA

1 - DISCUSSÃO DE UMA PROPOSTA FILOSÓFICA E METODOLÓGICA PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TOLEDO

Inserida numa sociedade complexa, a instituição escolar vive a crise do mundo em mudança, indagando sobre a sua função e ao realizar o seu exercício de abrir possibilidades de ser, aprofunda o processo educacional em busca do homem novo, isto é, o homem visto como um ser de múltiplas relações. Nesse processo dialético a escola elabora uma nova concepção de educação, dando uma resposta criativa à pressão que o povo faz sobre ela.

Esta escola, que deveria intervir na sociedade, criando espaços para o desenvolvimento de relações, desenvolvimento de senso-crítico, capacidade de reflexão, criatividade e treino para ser, perdeu-se nas "perfumarias didáticas", sem uma proposta real e autêntica.

Neste contexto as escolas toledanas não conseguiram ficar imunes a esta situação caótica e no primeiro espaço conseguido, cobraram para si, uma filosofia que lhes atendesse e propiciasse o surgimento da escola que precisavam. Urgia a necessidade de um posicionamento filosófico e metodológico diante da realidade existente.

Este novo posicionamento foi o instrumento utilizado como possibilidade ou mediação para a superação da marginalida-

de. Entendeu-se que a função da educação não pode ser a da reprodução das desigualdades sociais. Entendemos que marginalizados são os povos oprimidos da América Latina, reunidos em grupos ou classes. Marginalizados socialmente porque não possuem capital e estão inseridos num sistema capitalista, e marginalizados culturalmente porque são alienados em relação ao seu capital cultural, sua identidade real. Marginalizados em relação ao conhecimento por falta de escolas com qualidade.

A Secretaria Municipal da Educação optou pelo discurso da Filosofia da Libertação na América Latina, de Enrique Dussel, como instrumento capaz de levar o povo à reflexão dos seus problemas e buscar, de modo participativo, as soluções para os mesmos.

O processo de educação libertador tem o HOMEM como o centro e a metodologia de educação popular como o modo mais adequado para fazer o HOMEM livre, crítico e em busca permanente da "alteridade".

Houve por parte das autoridades envolvidas (Prefeito do Município e Secretária Municipal da Educação) uma decisão de implantar um processo de mudança, tão sonhado e esperado pelos profissionais da educação e povo em geral. A decisão foi tomada para possibilitar o surgimento de grupos, onde a participação de todos fosse a grande linha da metodologia.

Passou pelo crivo do grupo de trabalho da Secretaria Municipal da Educação se a pretensão de uma transformação era apenas tecnológica ou social também. Definir este posicionamento se fez necessário porque para a mudança apenas tecnológica, outros procedimentos não fariam sentido.

Mas como traçar objetivos, sem clareza da realidade em questão?

O grupo de trabalho da Secretaria Municipal da Educação, sob nossa coordenação, realizou um completo diagnóstico da

realidade sócio-econômico-política global da área educacional do Município de Toledo e a potencialidade da própria equipe designada para o desenvolvimento dos trabalhos. O desencadeamento de um processo libertador e de transformação exige conhecimento claro das condições do grupo.

Antes da equipe ir a campo, foi traçado um plano para preparação de todos seus componentes. Foram proporcionadas leituras, conferências, estudos da filosofia de Dussel, cursos, debates, etc. Nesta fase, o objetivo maior, foi contribuir para que os elementos do grupo da Secretaria Municipal da Educação (SMED) se relacionassem numa construção de um trabalho em conjunto, e tivessem clareza do discurso dusseliano e da metodologia de educação popular.

Agora sim, vencida esta etapa, o grupo da SMED, conosco na direção dos trabalhos, traçou os objetivos a longo, médio e curto prazo para o período de 1984 a 1988. Definiram-se os fins e os meios em termos de homens e sociedade desejados.

O objetivo geral a ser atingido a longo prazo, passou a ser: fazer currículo com as escolas municipais de Toledo.

Esse objetivo geral deu origem ao projeto: "Fazendo Currículo com as escolas municipais de Toledo".

Os demais objetivos traçados foram:

- Resgatar uma filosofia para as escolas municipais;
- Explicitar um método adequado ao desenvolvimento curricular;
- Apoiar o professor municipal no trabalho que realiza;
- Fazer qualidade no ensino;
- Provocar mudanças na realidade escolar;
- Definir objetivos com as escolas municipais visando a transformação curricular;
- Resgatar e publicar a história de fundação dos dis-

tritos do município de Toledo;

- Discutir, com os professores municipais, conteúdos possíveis de adoção nas escolas do município;

- Definir, com os professores municipais, procedimentos didáticos compatíveis com a filosofia da escola.

2 - DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Envolvidos nesta caminhada, a SMED foi a campo, sem levar consigo receitas prontas.

Por vezes, ouvimos falar num método que se chama: ver, julgar e... adiar. Não se deve adiar. É necessário agir. Não fale sobre as coisas, aja! Depois, sim, pode falar sobre o que fez, para entender, prever e programar ações futuras. A ação só faz sentido quando a teoria e a realidade são claras. Teoria sem ação não satisfaz e vice-versa.

Percorremos cada escola, cada comunidade, encarando-os como o "Outro". Aquele que é o oprimido, que precisa descobrir-se e desvelar sua realidade para agir sobre ela, transformando-a.

Nesta proposta, tornou-se indispensável rever os papéis da escola, do educador, professor, diretor, coordenador, supervisor e da própria comunidade onde a escola está inserida. O mestre compreendeu que ele não só ensina, mas aprende. Ele não é o repetidor, mas é criador, é o que se coloca ao lado do "Outro", à disposição para a caminhada em busca do conhecimento que levará à libertação. Como profissional da educação, o mestre deu início à busca de sua competência e organização para chegar à autonomia.

A escola, nesta perspectiva, é o espaço onde a liberdade favorece a criatividade, a auto-expressão, o espírito crí

tico e onde o conhecimento é elaborado participativamente. A escola assume novos compromissos: resgata o meio como o instrumental didático mais interessante e capaz de interessar efetivamente o esforço para aprender e acumular ciência. E ainda mais: organiza-se, o mais habilmente possível, como o ambiente onde se dá o conhecimento do mundo, como espaço de expressá-lo e comunicá-lo. A produção da ciência é o trabalho participativo, o esforço interessado dispendido para superar as barreiras interpostas pela ânsia de resolver uma situação dada como problemática, para dar vazão à gana de responder às questões oriundas do meio, ao interesse de ter o domínio da informação tida existencialmente como necessária, ao desejo de andar com desenvoltura em qualquer encruzilhada.

Os cursos escolares trabalhavam muitos conteúdos com prometedores da plástica do homem-livre. Ensinavam o aprendizado da competição, do sentimento de uns serem inferiores a outros da submissão incontestada à ordem oficial, do medo do conflito. A nova proposta traz no seu bojo o compromisso político de alterar esse quadro. Os conteúdos devem privilegiar as competências capazes de resgatar a capacidade de trabalho, de criação, de inventividade, de vivência e construção coletiva das relações sociais, devem resgatar a competência de ver criticamente a realidade, de poder imaginar e inventar saídas, alternativas às dificuldades e problemas.

Nas reuniões e debates com as comunidades escolares, estabeleceram-se as seguintes alternativas como imprescindíveis à formulação adequada dos currículos:

2.1 - A vida escolar deve se organizar em torno das atividades dos alunos, para gerar um ambiente rico em questionamentos e situações que exijam criatividade e oportunizem aos educandos meios de construir suas próprias noções de desenvolvi

mento global.

2.2 - A escola deve propor alternativas de ensino, reinventando a sua prática e respeitando os estádios de desenvolvimento infantil. O motor do processo de desenvolvimento deve ser a afetividade.

2.3 - Os interesses deverão partilhar da construção da prática escolar, em todas as suas etapas: encaminhamento, exercício, definição de critérios de avaliação, reprogramação e reinvenção.

2.4 - O universo de conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade é significativo. Mas, importante também é o educando incorporar o conhecimento das regras de funcionamento da sociedade, sua origem, formação e reprodução. É preciso entender como, nesse processo, se dá o domínio do saber, a quem serve a ciência, como se dão as relações de dominação e libertação e o domínio das aptidões científicas e técnicas. É importante a superação de qualquer limite posto ao exercício da liberdade e da vida.

2.5 - Deve-se levar em conta no novo perfil do educador: a capacidade de trabalhar politicamente com outros educadores e animadores sociais; a visão pedagógica global e não apenas a de especialista; a capacidade de se colocar ao lado do "Outro" para construir, com ele, o ensino, etc.

Nesta fase dos trabalhos, deu-se a implantação e implementação definitiva ao projeto: "Fazendo currículo com as escolas municipais de Toledo". Dentro deste projeto maior, foram desenvolvidos outros projetos mais específicos: Aperfeiçoamento de docentes municipais, Repensando os distritos de Toledo, Aperfeiçoamento para diretores e coordenadores pedagógicos, Papel das associações de pais e mestres e outros.

O projeto "Aperfeiçoamento para docentes municipais", atingiu todos os professores da rede municipal neste período de 1984 a 1988, oferecendo 4.200 (quatro mil e duzentos) de: cursos nas áreas de História, Geografia, Ciências físicas e biológicas, Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática; encontros de professores para debates e trocas de experiências; conferências sobre História da Educação no Brasil, Filosofia da Libertação na América Latina-Dussel, Correntes filosóficas atuais, História do Brasil, Planejamento Escolar, etc.

"Com licença, somos distritos de Toledo" é o título que demos ao livro que culminou o projeto "Repensando os distritos de Toledo", atendendo o objetivo de resgatar e publicar a história da colonização distrital. Foi um trabalho participativo realizado sob nossa coordenação (volume anexo).

Os professores, como prova de compreensão de sua função, conseguiram organizar-se como classe, elaborar um estatuto próprio e estabelecer um plano de carreira.

Aconteceram nestes 5 anos de trabalho, 116 reuniões para discutir com as comunidades escolares, inclusive A.P.Ms., todo o processo educacional: planejamento escolar, desempenho do educando, avaliação escolar e critérios de avaliação.

Neste mesmo contexto aconteceram vários encontros pedagógicos com formação espontânea de grupos de estudos. Os encontros pedagógicos tiveram como objetivo maior, discutir a política educacional, avaliar o processo desencadeado e replanejar as futuras ações. A partir da auto-organização, os professores assumiram a reformulação do currículo, com a adequação à realidade regional. Parte componente deste currículo, o conteúdo programático, foi devidamente analisado, selecionado e graduado pelos mestres, visando definir com os interessados, o que seria estabelecido como conteúdo curricular e o que deveria ser reelaborado.

V – POSSIBILIDADES QUE SURGIRAM

Apesar da gama de dificuldades encontradas como: acomodação dos professores, falta de interesse dos alunos e dos pais pela educação, grande extensão da rede municipal, muitas escolas multisseriadas isoladas, resistência à mudança, falta de pessoal no órgão, as possibilidades abertas validaram a realização e desenvolvimento da pesquisa.

Entendendo a educação como um processo de libertação, ou seja, um abrir caminhos em busca do novo, não falamos em resultados obtidos, mas em possibilidades surgidas que levam a libertação. Por este motivo é que trocamos o título deste capítulo por possibilidades que surgiram ao invés de resultados obtidos.

Após as primeiras reuniões e palestras a acomodação começou a ceder e o interesse pela educação cresceu. Observamos estes fatos pelo interesse na presença do grupo de trabalho da SMED, nas escolas. Após a primeira reunião, de 108 escolas, 86 apoiaram e solicitaram a continuidade dos trabalhos iniciados.

O critério adotado para racionalizar a pesquisa foi: escolas de porte médio e grande eram trabalhadas sozinhas; escolas pequenas e multisseriadas foram agrupadas em 5 turmas. O grupo da SMED se subdividia em duplas para as reuniões, debates ou palestras. Após cada rodada, reuníamos a equipe para avaliação e determinar os passos seguintes. Durante o primeiro

ano de trabalho, 1984, tentamos e conseguimos fazer com que re_fletissem sobre sua situação perante o mundo e em particular, diante da comunidade na qual a escola está inserida. Discutir seu papel, defini-lo dentro do contexto atual e descobrir o seu potencial de transformação foi um dos nossos principais ob_jetivos. Como resultado, descobrimos nos debates e discussões que o povo periférico é capaz de filosofar. O certo é que a fi_losofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessida_de de se pensar a si mesma perante o centro e perante a exte_rioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação.

Quando assumimos a pesquisa, era hábito os professo-res receberem prontas as listas de conteúdos a serem trabalha-dos, bem como os projetos a serem desenvolvidos. Eliminamos es_te costume pernicioso e passamos a discutir planejamentos, mo-delos de planejamento, conteúdos, estratégias, com os professo-res e os coordenadores pedagógicos municipais. Investimos em planejamento globalizado com História do Brasil, porque desco-brimos que era uma maneira de fazer o professor sentir que ele precisava, urgentemente, estudar e muito. O planejamento globa_lizado com História do Brasil foi um marco importante, porque criou a necessidade de estudo nos mestres, ao mesmo tempo em que despertou o interesse dos alunos. Este tipo de planejamen-to deu novo alento às escolas, originando a necessidade de se frequentar cursos não só de História do Brasil, mas de todas as outras áreas como: Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Artís-tica e até de Ensino Religioso. A SMED quase não venciaso licitações de cursos e conferências. Houve conferências sobre: "Filosofia da Libertação" à luz do pensamento de Enrique Dussel; "Brasil Colônia" e "Brasil Império", conferências pronunciadas pelo professor Erneldo Schallenberger, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Dom Bosco" de Santa Rosa-RS;

da História da Educação no Brasil, pelo professor Elpídio Marculino Cardoso, professor da Universidade do Paraná, Curitiba-PR.; Educação Popular, trabalho realizado em duas etapas pela professora Cristina Simeão da ADITEP de Curitiba-PR.; e muitas outras palestras e conferências sobre outros assuntos.

Resultado é que os professores passaram a cobrar da SMED, a biblioteca do professor em cada escola, com livros sobre Filosofia da Educação, História da Educação no Brasil, História Geral e do Brasil, Sociologia, Psicologia Geral e Infantil, etc. A Secretaria da Educação comprou os livros, sempre observando que fossem manuais a nível de segundo grau, e em número suficiente para atender a todas as escolas de porte médio, grande e multisseriadas.

Outra constatação resultante da retirada do planejamento pronto é a compreensão, pelos mestres, do espaço que lhes estava sendo aberto, e passaram a lutar para conquistá-lo e preservá-lo. No final de 1988, mais ou menos 80% dos professores municipais não admitiam interferências da SMED no seu trabalho. Bem ou mal, traçavam seus projetos junto com as comunidades.

A fé depositada na proposta da pesquisa, a vontade e a garra dos que entenderam e iniciaram um trabalho visando a transformação, tornou possível discussões sérias sobre os problemas educacionais, resultando na elaboração de propostas pedagógicas novas nas escolas municipais. Propostas curriculares em que cada escola registrou seu próprio trabalho. Propostas diferenciadas, que respeitam a localização, a cultura e os interesses da comunidade e sempre com vistas à socialização do conhecimento, à qualidade do ensino e à busca do novo.

Algumas escolas e suas propostas:

1 - Escola Municipal Duque de Caxias - Ensino de 1º

Grau - Vila de Nova Concórdia.

Adotou princípios filosóficos numa linha libertária. A administração é voltada para a autogestão com envolvimento da comunidade.

O planejamento escolar é participativo, onde se integram a escola e a comunidade.

"A comunidade participa à medida que é ouvida e valorizada pelos agentes da educação". (Depoimento do Diretor-Prof. Luciano Engelsing).

Criou gincanas culturais, realizou trabalhos com os pioneiros. Fez mutirões para cuidar da parte física da escola, etc. O cronograma de atividades é feito junto com as outras associações locais.

É uma comunidade onde a mulher era muito discriminada, não sendo admitido o voto feminino nas agremiações. A partir de 1984, conquistaram o direito ao voto na A.P.M. (Associação de Pais e Mestres).

O planejamento escolar é participativo e globalizado com História do Brasil. Com o trabalho da SMED, desde 1984, abandonaram-se os antigos esquemas e passaram-se a discutir os problemas com a comunidade. Inclusive, deixaram-se de lado os livros didáticos de 1ª a 4ª séries e utilizam, com critérios, os livros de 5ª a 8ª séries.

Criou-se um sistema de avaliação participativo, que envolve aluno, pais e professores, com critérios próprios.

Os conteúdos foram selecionados e divididos em essenciais e secundários.

A concepção que têm da escola é que ela é um centro irradiador de mudanças na comunidade (tradicional, formada por alemães e italianos gaúchos e catarinenses) que não impõe idéias, mas respeita a caminhada do outro e tem a preocupação

de fixar o homem no interior para que não venha a ser o favelado na cidade grande.

2 - Escola Municipal "Oswaldo Cruz" - Ensino de 1º Grau - Distrito de Vila Nova

A escola "Oswaldo Cruz" tem como visão da realidade a situação de dependência que vive o Brasil, um país periférico, e que Vila Nova está inserida neste contexto. Entende o homem como um ser histórico aberto à transcendência e que busca uma sociedade justa, livre, crítica, participativa e democrática.

O objetivo considerado fundamental pela escola é o de propiciar aos educadores desenvolvimento pessoal e social, participação e trabalho descentralizado.

O planejamento também é participativo, com as tomadas de decisão realizadas em conjunto. O eixo temático de globalização também é a História do Brasil, entendida como fator de globalização capaz de propiciar o conhecimento da sociedade e suas relações.

A avaliação é contínua e com alguns critérios próprios. A avaliação é conhecida como processo de validação do ensino.

O professor deve ser um incentivador, provocador de situações novas, dinamizador do processo educativo, com condições de buscar novos caminhos e gerar situações de desafio que auxiliem na formação do senso crítico.

3 - Escola Municipal "São Luiz" - Ensino de 1º Grau - Distrito de São Luiz d'Oeste

Esta escola está lutando para construir seu próprio caminho, mas com muita dificuldade porque seus professores são muito fracos e mal preparados. Tem procurado freqüentar os cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo projeto dessa pesquisa, mas o progresso tem sido lento.

Esta escola, até meados de 1987, era dominada por um pequeno grupo da comunidade. Através do trabalho da SMED, entendeu-se a dominação que a vitimava e se posicionou em busca de autonomia.

Os planejamentos, comparados ano a ano, demonstraram crescimento, porém, ainda são muito fracos.

Não conseguiu criar novo processo de avaliação, apesar das diversas discussões sobre o assunto.

4 - Escola Municipal "Orlando Luis Basei" - Ensino de 1º Grau - Distrito de Novo Sarandi

Os mestres estão constantemente em conflito e apresentam contradições de posturas. Preocupam-se em não deixar estes fatos transparecerem para a comunidade. O confronto existe porque há alguns professores ligados à escola tradicional, são individualistas e não conseguem fazer a globalização de conteúdos e outros buscam a transformação fazendo um trabalho participativo e integrado.

Apresentam algum progresso na seleção de conteúdos.

5 - Escola Municipal "Alberto Santos Dumont" - Ensino de 1º Grau - Jardim Porto Alegre

Conseguiu planejar em conjunto, fazer uma seleção de conteúdos com boa sequência.

Desta escola saíram vários professores para integrar a equipe da SMED.

A grande rotatividade de mão-de-obra e uma direção centralizadora dificultou os trabalhos acarretando atrasos no processo.

A avaliação é participativa e constante.

6 - Escola Municipal "Dr. Borges de Medeiros" - Ensino de 1º Grau - Centro.

Não conseguiu definir com clareza, uma proposta pedagógica. Julga-se auto-suficiente, preocupa-se com os conceitos morais e éticos.

Os conteúdos foram selecionados e graduados. A História do Brasil, como fator de globalização, deixou a desejar da do o grau de detalhamento a que desceu na seleção dos assuntos.

Não definiu objetivos próprios e a avaliação não sofreu revisões.

7 – Escolas Multisseriadas

Constituem o grupo de professores mais ativos e interessados nos cursos de aperfeiçoamento. Este fator demonstra muita necessidade de crescer e produzir mais. São mais abertos às críticas da comunidade no sentido de que ela tem clareza do que esperam da escola.

Formaram grupos para estudos espontaneamente. Nestes grupos, além de estudarem e discutirem conteúdos, elaboram os planejamentos.

O livro didático, para muitos, é usado apenas como um ponto de apoio na elaboração dos planos de aula.

Na seleção de conteúdos atrapalham-se com o que é essencial e o que é secundário.

Encontram dificuldades grandes no momento de transferir os resultados dos estudos e dos cursos para a sala de aula. Alguns têm o livro didático como uma Bíblia que não pode sofrer modificações e muito menos, deixar de ser usado.

Não conseguem construir, de um modo geral, conceitos com os alunos. Utilizam-se do sistema baseado na memória, isto é, as crianças precisam decorar os conceitos dos livros, mesmo que não os compreendam.

O professor municipal mudou sua postura. Adquiriu consciência do seu papel como educador e principalmente, como

aquele que deve postar-se ao lado do outro, para ouvi-lo e junto, lado a lado, buscar novos caminhos. Têm consciência do grau de dominação a que estão submetidos os países periféricos e a difícil tarefa que começaram a empreender para atingir a libertação. Entendeu que quem não domina o saber não tem condições de conquistar a liberdade.

As conquistas são difíceis, mas não impossíveis. O mais importante é o tempo. É preciso tempo para se atingir a maturidade. Um processo educacional com vistas à libertação só pode dar resultados positivos se for realizado a longo prazo.

Para nós, a descoberta mais importante, foi saber que o povo faz filosofia e reconhece seus intelectuais e principalmente, que mudando o currículo e o modo de concebê-lo, mudamos a realidade.

MEDIAÇÕES FINAIS

Quando a mera coisa assume um sentido e valor, transforma-se em mediação. Mediações finais foi o título escolhido para a conclusão final porque a pesquisa adquiriu, no seu desenvolvimento, uma significação profunda para todos que com ela se envolveram. Também porque a libertação é caminho que faz sentido e a mediação é a sua possibilidade para a liberdade. Se encontramos caminhos é preciso avançar e não concluir.

Após o desvelamento e a compreensão de todo o trabalho realizado sentimos alegria por tantas possibilidades surgidas desta pesquisa.

A Filosofia da Libertação, no discurso de Enrique Dussel, não é fácil de ser captada porque ele é um filósofo profundo e quase erudito no uso dos termos técnicos. Resolvemos parte do problema, quase que traduzindo seu discurso para os professores. Ler a sua obra, foram raros os que conseguiram. Este fato não prejudicou o andamento dos trabalhos.

Todo processo educacional que teve início a partir desta pesquisa, foi marcado por inúmeros conflitos pessoais, institucionais e educacionais. Isto porque as pessoas envolvidas vivenciaram um regime repressivo e didatorial por um período de duas décadas. Após 20 anos de ditadura buscar transformação social, modificar posturas e conceitos arraigados confrontando-se no cotidiano com as contradições de seu próprio discurso e sua ação, é motivo suficiente para gerar angústia e so

frimento. O trabalho exigiu mudança até da própria estrutura mental e psicológica de cada um. Foi substituído todo um processo educacional baseado no ajustamento social por uma educação dialética com vistas à transformação pessoal e social.

Descobrimos que a Filosofia da Libertação tem força suficiente para motivar os povos periféricos na luta para escapar, destruir o processo de dominação que os países de centro exercem. Os professores municipais, os alunos e as comunidades, tomaram novo alento após o discurso e discussões. Foram a campo, procurando soluções, com ânimo e vontade, apesar de todas as barreiras. Compreenderam e desvelaram a própria realidade de dominados e os meios pedagógicos capazes de produzir as mudanças.

É difícil implementar um processo pedagógico à luz do discurso dusseliano, mas a longo prazo é viável e o poder de retrocesso é impossível. As escolas municipais, junto com a SMED, comprovaram este resultado. Quando um povo desperta para o mundo, como ser, ele acredita em si, na sua capacidade e faz.

A busca do novo é marcada por percalços. A ruptura com o tradicional, o desafio de traçar seu próprio rumo, o compromisso com os oprimidos e em especial com o ser-do-currículo, não possui uma única meta de chegada. É um processo aberto a inúmeras possibilidades. É uma busca de respostas sem receitas pré-estabelecidas. O educador neste processo está em constante conflito. De um lado, a facilidade da acomodação, de retornar ao que é estabelecido pelo sistema ou de envolver-se em algum projeto da moda. Por outro, o compromisso ético manifestado na inserção e na ação transformadora junto à comunidade escolar.

O trabalho participativo, que viabiliza as tomadas de decisões conjuntas, significa, no mínimo, uma forma de resistência à tendência que conduz ao ajustamento social. Por outro lado é uma das mediações no processo de transformação social,

que pode germinar a partir do espaço escolar, através de uma educação libertadora.

Ao ser criticado por buscar mudanças, ou caminhos não trilhados anteriormente e que podem gerar uma ilusão de caos ainda maior, o professor sente uma desestabilização que gera ansiedade e até um certo receio de continuar o processo. À medida que se tem maior clareza, os discursos e práticas de ajustamento social que levam à manutenção do "status quo" servem como reforço, como estímulo à transformação, afirmando a necessidade de se romper com a dominação. Durante cinco anos vivemos nossas contradições e angústias. O desânimo bateu às portas, mas não o ouvimos para conseguir alcançar as proposições colocadas como objetivo da pesquisa. E como última constatação descobrimos que uma proposta pode ser fácil de se levantar, mas a práxis constante, por anos a fio, requer coragem, dedicação e disponibilidade para o outro.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Planejamento da Escola Municipal osvaldo Cruz.....	65
ANEXO 2 - Plano de Trabalho da Escola Municipal Alberto Santos Dumont.....	76
ANEXO 3 - Planejamento da Escola Municipal Orlando Luiz Basei.....	79
ANEXO 4 - Modelo de um planejamento semanal do 2º Bimestre da Escola Municipal São Luiz.....	86
ANEXO 5 - Filosofia da Libertação - Referencial Teórico para uma prática pedagógica.....	94

ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ - ENSINO DE PRÉ ESCOLAR E DE 1º GRAU
VILA NOVA - TOLEDO - PARANÁ

PROCESSO EDUCATIVO

PLANEJAMENTOS - 1988

PLANEJAMENTOS BIMESTRAIS - 3º BIMESTRE DE 1988

Vila Nova, 15 de agosto de 1988

ÍNDICE

I -	INTRODUÇÃO.....	01
II -	DESENVOLVIMENTO.....	03
	1 - Visão da realidade.....	03
	2 - Visão de homem.....	04
	3 - Visão da sociedade.....	04
	4 - Diretrizes Básicas da Escola.....	05
	4.1 - Conteúdos.....	05
	4.2 - Metodologia.....	05
	4.3 - Avaliação.....	06
	4.4 - Agente Educativo.....	06
	5 - Objetivo Geral.....	06
	5.1 - Objetivos específicos.....	06
	5.2 - Objetivo geral da APM.....	07
III -	CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	08
IV -	PLANEJAMENTOS ANEXOS: - Planejamento da APM	
	- Planejamento da Direção	
	- Planejamento da Coordenação	
	- Planejamento do Pré Escolar e de	
	1ª a 4ª séries para o 3º Bimes-	
	tre de 1988	

I - INTRODUÇÃO

O primeiro passo para este trabalho aconteceu na reunião de início de ano, realizada no dia 29 de fevereiro de 1988, quando discutimos as diretrizes para o ano em curso, onde sentimos a necessidade de teorizar aquilo que fazemos na prática, isto é, elaborar a filosofia da escola.

Como 2º passo marcamos uma reunião sobre o assunto com as supervisoras da SMED (Secretaria Municipal de Educação) Salete Dalignol e Marlise Zanini para nos orientar na elaboração dessa filosofia. Na oportunidade questionamos: O que é Filosofia? O que é ser filósofo? Qual é a minha filosofia? (Conclusões na Ata nº 71/88, do dia 25/03/88, ocasião da reunião, no livro de atas referentes ao ensino da Escola). Após esse questionamento traçamos um esquema para facilitar a execução desse trabalho.

Num 3º momento foi feito um estudo do texto: "Característica de alguns elementos do processo educativo em diferentes concepções de Educação" - Educação Tradicional - Educação Tecnicista e Educação Libertadora, onde foram feitas comparações entre as características de cada uma e da nossa escola.

Como 4º passo elaboramos o Processo Educativo que será assumido pela Escola Municipal Osvaldo Cruz - Ensino de Pré Escolar e de 1º Grau, a partir do ano de 1988, onde primeiramente fizemos um levantamento da realidade atual a nível global e nacional e a partir dessa realidade traçamos um perfil

filosófico humano ideal e uma visão ideal de sociedade. Para atingir esse ideal colocamos nossas propostas de trabalho, conteúdos, metodologia, papel do Agente Educativo, Objetivo Geral da Escola e Objetivos Específicos.

II - DESENVOLVIMENTO

1 - VISÃO DA REALIDADE

A nível global vemos o mundo dividido em países de centro e países periféricos.

Os países de centro são detentores não só do poder econômico como do tecnológico, ao passo que os países periféricos são dependentes dominados e explorados nos aspectos: social, econômico, político, cultural, religioso e educacional.

Dentro deste contexto global, vivemos a nível nacional, um sistema autoritário que mantém uma situação de injustiça social, com uma política de produção voltada à exportação, onde o Estado e as multinacionais são os principais concorrentes do produtor, provocando descontentamento do povo, causando descrédito e descompromisso da população e dos órgãos competentes.

Neste contexto desenvolveu-se uma educação instrumentalizada ideologicamente, desvinculada da realidade e dos reais interesses das classes populares. Observa-se ainda grande evasão, repetência e a falta de acesso à escola para crianças em idade escolar, para manutenção do sistema, que usa meios como: pouca e má distribuição de verbas, tentativas de monopolização do Ensino, ausência de tecnologia dificultando um posicionamento do professor como categoria profissional em prejuízo dos alunos, afastando-os do contexto sócio-político-cultural-reli-

gioso-econômico.

Os meios de comunicação social são os fatores de mentalização de todo este processo ideológico e consumista, tornando impraticável a autêntica expressão cultural e religiosa do povo, tornando ineficaz a ação da Igreja e da Escola na defesa dos valores humanos e cristãos.

Diante desta realidade global, conflitiva, injusta e contraditória, precisamos nos posicionar organizadamente em vista de uma mudança e transformação.

Face a realidade descrita, propomos uma visão de Homem e Sociedade que expresse a proposta a ser buscada.

2 - VISÃO DO HOMEM

O Homem precisa ser livre, justo, crítico, participativo e criativo, podendo escolher os seus caminhos individualmente e em comunidade, comprometendo-se como agente liberto e libertador, construtor da História em colaboração com outras pessoas em busca de um crescimento pessoal e social que o torne competente. Crescimento que só será possível quando o Homem puder expressar-se na crescente compreensão da realidade, no exercício da liberdade responsável, na convivência solidária, na prática de relações democráticas, na busca de uma identidade cultural.

Precisa ainda ser honesto, responsável, dinâmico, capaz de posicionar-se diante da realidade, em vista de uma transformação, aberta a transcendência.

3 - VISÃO DE SOCIEDADE

De acordo com essa visão de Homem, queremos uma sociedade livre, crítica, participativa, democrática, sem dependência econômica, política, social e cultural, onde o homem é

o centro de todas as ações, visando o SER e não o TER; capaz de discutir criticamente seus problemas, sendo agente e construtor de sua própria história e do processo educativo; que ame e respeite a si mesmo, aos outros, a natureza e a Deus. Como um Corpo Orgânico, agindo entrelaçado, onde a autoridade, o saber, os bens da natureza e os produzidos pelo esforço do homem estejam a serviço do bem comum para a transformação da sociedade como fator de sua libertação.

4 - DIRETRIZES BÁSICAS DA ESCOLA

A Escola Municipal Osvaldo Cruz - Ensino Pré Escolar e de 1º Grau está caminhando para uma Educação Libertadora que propicie a todos os seus integrantes serem sujeitos de pleno e integral desenvolvimento pessoal, comunitário, social.

A Escola Municipal Osvaldo Cruz quer ser uma Comunidade Educativa, Cultural, Religiosa, Recreativa e Informativa da comunidade de Vila Nova, proporcionando atividades informativas de estudo para desenvolver os senso crítico, pesquisas, palestras e debates.

A Escola em todos os aspectos de sua organização dará sempre máxima importância a participação e a descentralização.

Enfatiza por isso:

- Planejamento participativo com tomada de decisões conjuntas;
- Valorização dos diversos setores de atividades;
- Avaliação periódica de todo o processo.

4.1 - Conteúdos

O currículo da Escola ainda está bastante centrado em conteúdos, porém voltados à realidade a ser transformada.

4.2 - Metodologia

Metodologia com ênfase na globalização dos conteúdos, tendo como eixo temático a História como base de um constante questionamento da realidade a ser transformada.

4.3 - Avaliação

A avaliação é feita considerando o conhecimento do aluno, participação, assiduidade, cooperação, criatividade, responsabilidade, solidariedade com o grupo com o qual trabalha.

4.4 - Agente Educativo

O Agente Educativo deve ser incentivador, provocador, dinamizador do processo, procurando abrir novos caminhos com o educando, criando situações desafiadoras para a transformação da realidade.

5 - OBJETIVO GERAL

"Ensinar para a vida", isto é, preparar o educando, através do processo educativo, para a sua auto condução como Ser Social, oferecendo condições para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, ajudando-o a se comprometer no processo de transformação da realidade.

5.1 - Objetivos específicos

- Proporcionar formação contínua a todos os elementos que constituem a comunidade educativa promovendo: reuniões de estudo e debate, repasses de cursos, palestras, elaboração de material de apoio;

- Planejar em conjunto todas as atividades escolares, visando troca de experiências para um crescimento mútuo;

- Avaliar periodicamente o trabalho com todos os elementos integrantes do processo educativo;

- Proporcionar atividades comunitárias e religiosas, envolvendo setores ligados a comunidade em geral;

- Realizar atividades extra classe com os alunos para uma maior integração e conhecimento da comunidade, conduzindo-os a uma crescente participação na vida da escola e da comunidade;

- Avaliar periodicamente, ou seja, sempre que necessário os trabalhos da escola com a APM com propostas para o ano e anos seguintes;

- Proporcionar momentos para rever a Filosofia da Escola para possíveis adaptações, ou seja, atualização da mesma, bem como a sua execução.

5.2 - Objetivo Geral da APM

Dar um respaldo ao corpo docente e discente da Escola, ajudando também na parte cultural, financeira e administrativa.

III - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Participaram da elaboração deste documento e assumem esta Filosofia para a Escola Municipal Osvaldo Cruz - Ensino de Pré-Escolar e de 1º Grau, os seguintes professores:

- Ari Arcássio Gossler, professor da 3ª série B;
- Eliane Basso, professora do Jardim de Infância e bibliotecária;
- Evanir Ermelinda Kich, Diretora;
- Ilonice Motim Schossler, professora da 2ª série B;
- Inez Maria Vincenzi, professora da 2ª série A e substituta;
- Inêz Valandro Pimenta, Secretária;
- Márcia Terezinha Puntel, professora da 4ª série A e coordenadora;
- Marilene Sfalcin Viera, professora do Pré-Escolar;
- Núncia Maria Iappe, professora de 1ª série A e 1ª série B;
- Olga Schnorremberger Scarparo, professora da 4ª série B;
- Selita Tereza Huff, bibliotecária;
- Lori Kolberg, professora da 3ª série A.

OBS: Estão anexos a este documento os planejamentos dos setores de atividades da Escola: Planejamento da APM; Planejamento da

Coordenação; Planejamento da Direção; Planejamentos do Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries para o 3º Bimestre de 1988.

Vila Nova, 10 de agosto de 1988

ESCOLA MUNICIPAL ALBERTO SANTOS DUMONT - ENSINO DE 1º GRAU
JARDIM PORTO ALEGRE - TOLEDO - PARANÁ

PLANO DE TRABALHO DE 1988

Toledo, 08 de agosto de 1988

I - FILOSOFIA DA ESCOLA

Oportunizar situações de crítica em cima dos reais interesses da classe popular para que com a tomada de consciência, possa agir livremente. Buscar um homem livre capaz de transformar sua própria realidade, ou seja buscar a libertação e auto-construção.

1 - OBJETIVO GERAL

Despertar o senso crítico para que cada um se sinta construtor da história e agente transformador da sua realidade.

2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Orientar os professores na elaboração dos planejamentos dentro da filosofia da escola;
- Estimular o contínuo aperfeiçoamento, buscando novas técnicas de ensino;
- Acompanhar o rendimento escolar dos alunos procurando descobrir as causas do aproveitamento insuficiente;
- Analisar os resultados obtidos junto ao professor, buscando novos meios para assim atingir a nossa filosofia;
- Atuar junto as famílias para que haja um bom relacionamento entre escola e comunidade.
- Organizar juntamente com os professores visitas, pas-

sejos para melhor compreensão dos conteúdos trabalhados;

- Oferecer condições favoráveis para que possamos desenvolver nossas potencialidades e manifestar-nos livremente, valorizando as potencialidades individuais;

- Dar assistência as atividades desenvolvidas pela biblioteca;

- Proporcionar um bom relacionamento entre todas as pessoas que atuam na escola.

3 - FUNÇÃO

A coordenação atua dentro da escola procurando da melhor maneira possível, atender ao que lhe for solicitado dando oportunidade para que cada uma realize um trabalho livre e consciente dentro da filosofia da educação popular.

ARMELI MARIA HEISS FORNARI
COORDENADORA

ESCOLA MUNICIPAL ORLANDO LUIZ BASEI - ENSINO DE PRÉ-ESCOLAR E DE 1º GRAU

PLANEJAMENTO

- . Objetivos gerais
- . Papel da Escola
- . A escola
- . Coordenação
- . Direção

Novo Sarandi, setembro de 1988

I - PLANEJAMENTO DA ESCOLA

1 - OBJETIVOS GERAIS

- Procurar desenvolver no indivíduo suas potencialidades naturais;
- Orientar e dar condições para enfrentar as dificuldades da vida;
- Despertar o hábito pela descoberta, pela pesquisa;
- Situar o aluno dentro do seu contexto, levando-o a conhecer a sua realidade, para assim entender o seu passado e ter perspectivas de futuro;
- Preservar os valores culturais e morais do indivíduo.

2 - PAPEL DO PROFESSOR

- Orientar a aprendizagem;
- Transmitir conhecimentos;
- Possibilitar ao aluno crescer e se identificar como pessoa (que vive) no meio em que vive;
- Ajudar a modificar e transformar a realidade que cerca o seu educando, levando-o a uma vida melhor, mais justa e digna;
- Ser uma pessoa criativa, capaz de liderar e influenciar o grupo sob sua responsabilidade.

3 - A ESCOLA

A escola, como um todo, deve motivar a população ao deba

te dos problemas que envolvem a educação dos seus filhos, compartilhando assim a responsabilidade dos erros e acertos.

4 - PANEJAMENTO ANUAL DA COORDENAÇÃO

Atividades a serem realizadas durante o ano letivo, juntamente com alunos, professores e comunidade:

- Matrículas;
- Divisão das turmas;
- Elaboração juntamente com os professores do planejamento anual;
- Acompanhar os professores na divisão dos planejamentos em: bimestre, semana e diários;
- Incentivar o uso do método globalizado partindo da história;
- Auxiliar os professores de 1ª série na elaboração de um método novo, com palavras geradoras, partindo da matéria de história;
- Sempre que possível reunir os professores para debater e elaborar planejamentos ou assuntos de interesses pedagógicos;
- Visitar as salas periodicamente, para acompanhar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno;
- Sondagem dos alunos que não conseguiram aprendizagem suficiente e encaminhá-la à recuperação;
- Organizar encontro com fins de estudos, debates;
- Zelar pelo ambiente escolar;
- Trabalhos mimeografados para os alunos conforme necessidade como: Páscoa, Natal, modelos de coelhinhos, cestinhas, etc.;
- Dispor de material de pesquisa para o professor se orientar conforme datas comemorativas;

- Elaborar cartazes com escala de Educação Física, com escala de professores para cuidar o recreio, com escala para sessão cívica, com escala de trabalho na horta;
- Observar os cadernos dos alunos, ajudando nas dificuldades como: caligrafia, ortografia, ordem, espaços, margens, e outros;
- Avaliar leitura e tabuada dos alunos;
- Organização de festas como: dia das mães, professores, semana da criança, semana da Pátria e festin, etc.;
- Organizar palestras ou entrevistas para os alunos sobre: higiene, saúde, trânsito, conservação do solo, fraternidade, dentes e outros;
- Organizar palestra de interesse dos pais e comunidade, escolhidas por eles, conforme sondagem feita;
- Organizar passeios e visitas conforme atividades realizadas em classes;
- Orientar os professores no sistema de avaliação;
- Remanejar alunos sempre que se fizer necessário;
- Ajudar na distribuição e controle de livros pedagógicos para o aluno, bem como cadernos, lápis, borracha, cartolina e outros;
- Campanha junto as firmas conseguir alimentos, roupas usadas, doces de páscoa, semana da criança aos alunos;
- Elaborar e organizar juntamente com direção e professores: semana da criança, rua do recreio (com diversos jogos, brincadeiras, pinturas e modelagens), culto ecumênico, almoço festivo, passeio ecológico;
- Proporcionar intercâmbio de experiências com outras escolas;
- Auxiliar na dinamização da APM.;
- Orientar os planejamentos bimestrais, semanais e diários;

- Coordenar campanhas beneficentes, culturais e recreativas, etc.;
- Colaborar na parte de assistência de saúde ao educando quando necessário;
- Participar de encontros de diretores, coordenadores e secretárias quando chamados;
- Promover por todos os meios, a melhoria do ensino da na escola;
- Organização de festas para homenagens às mães, professores, serventes, semana da criança, semana da pátria, festin, jogos, cantos, etc.;
- Preparar e organizar reuniões de âmbito pedagógico com os pais e professores;
- Acessorar direção e professores quando necessário em sua ausência;
- Encerramento do ano letivo.

Novo Sarandi, setembro de 1988

5 - A POLÍTICA EDUCACIONAL

A Escola Municipal Orlando Luiz Basei, está procurando desenvolver um trabalho voltado para as reais necessidades do educando, buscando sempre a libertação do ser humano, mediante a formação de um senso crítico que possibilite o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

Para alcançar estes objetivos, a direção e professores procuram democratizar sempre mais a atuação da escola.

No início do ano letivo os professores tiveram oportunidades de escolher, através do voto secreto a sua coordenadora, permitindo com isso um melhor entrosamento entre professores e a direção da escola. Uma vez por mês em data previamente combinada, os professores se reúnem para avaliar o trabalho realizado e traçar os novos rumos a serem seguidos. Ao final de cada bimestre, cada professor realiza uma reunião com os pais dos alunos, também com o intuito de avaliar a atuação da escola e da própria família no processo educacional.

Pela diminuição de queixas dos pais e dos próprios professores, pode-se notar que a escola está encontrando o seu caminho, embora ainda tenhamos muito que fazer.

Iniciou-se também recentemente um trabalho de integração entre a escola e as diversas crenças religiosas existentes em Novo Sarandi, os primeiros contatos já foram feitos e espera-se bons resultados num futuro próximo.

Na área de promoções, além dos eventos costumeiros como: dia das Mães, dia dos Pais, Tiradentes, etc., a escola promove outras atividades destinadas a angariar fundos para cobrir as despesas de manutenção. Este ano tivemos três eventos assim: uma janta no mês de maio, o festival da canção com noite cultural em junho e a festa com desfile dos alunos no dia 04 de setembro.

Para a semana da criança estamos organizando atividades diferentes das habituais, como a rua do lazer e atividades culturais diversas.

Em todas as atividades a Escola Orlando Luiz Basei, age em conjunto com a Escola Carlos Gomes, procurando assim desenvolver um trabalho de continuidade, evitando que o aluno ao sair da 4ª série sinta aquele choque tão habitual ao ingressar na 5ª série.

Esperamos que ao final do ano, a escola tenha efetivamente alcançado os objetivos propostos, que é a valorização do ser humano através da libertação ideológica. Que a escola não seja vista pelo educando como um jogo, mas como um instrumento de orientação, capaz de desenvolver-lhe as habilidades nele inerentes.

Temos certeza que se assim for a escola terá cumprido o seu papel que é EDUCAR.

MILTON KREUZ

Diretor

ESCOLA MUNICIPAL SÃO LUIZ - ENSINO DE 1º GRAU

ANO: 1988

DIRETORA: NELI REGUERA MARTINEZ SENGER

MODELO DE UM PLANEJAMENTO SEMANAL DO 2º BIMESTRE

Professores que desenvolveram o trabalho:

- Nadir Amanda Schöninger Wille, coordenadora
- Salete Maria Schenkel, professora de 4ª série
- Janete Maria Eckstein, professora da 3ª série
- Dirce H. Rech, professora da 2ª série
- Lori Kloh, professora da 1ª série

I - MODELO DE PLANEJAMENTO GLOBALIZADO

2º BIMESTRE

1 - UNIDADE DE GLOBALIZAÇÃO: A HISTÓRIA

- Expedições exploradoras e colonizadoras;
- O índio;
- Fundação da 1ª vila;
- Capitânicas Hereditárias;
- Governadores gerais.

1.1 - Objetivos:

Possibilitar uma visão global de alguns fatos que ocorreram na história do Brasil e desenvolver habilidades e aquisição de conhecimentos.

2 - ATIVIDADES ESPECÍFICAS

2.1 - Área de História:

- Aspectos econômicos;
- Aspecto histórico;
- Aspectos educacionais e culturais.

2.2 - Área de Geografia

- Aspectos físicos;
- Aspecto político.

2.3 - Área de Português

- Elaboração de textos sobre a história. Desses mesmos trabalhar: acentuação e pontuação, sinônimos e antônimos, emprego do m, numerais, pronomes, dígrafos, verbos.

2.4 - Área de Matemática

- numeração;
- quatro operações;
- frações de dados significativos da história.

2.5 - Área de Ciências

- Água;
- Ar;
- Solo.

2.6 - Área de Educação Artística

- As manifestações folclóricas;
- Expressão plástica;
- Geometria.

2.7 - Área de Educação Física

- Expressão corporal;
- Expressão musical;
- Exercícios: coordenação, equilíbrio, agilidade, lateralidade, percepção e resistência.

2.8 - Área de Ensino Religioso

- Campanha da Fraternidade;
- Primeira religião;
- Divisão das religiões e suas crenças.

ESTRATÉGIAS: Apresentação de todo estudo feito em forma de: organização de textos, trabalho em grupo, debate, dramatização, observação direta, comparações, conversação, exercícios orais e escritos, confecção, colagens, questionários, reprodução, aula

expositiva, diálogo, compreensão, interpretação, troca de idéias, relatos, visitas, jograis, etc.

3 - PLANO DE AULA

3.1 - História

Conteúdo: Expedição Colonizadora

Estratégias: - Explanação oral;

- Conversação;

- Elaboração e Montagem do texto.

3.2 - Português

Texto elaborado em sala pelos alunos

A Colonização do Brasil

O Brasil foi colonizado em 1530, quando Portugal enviou a expedição de Martim Afonso de Souza.

A finalidade dela era combater o contrabando de pau-brasil.

Os portugueses capturaram 3 navios franceses carregados de pau-brasil.

Martim fundou em São Paulo as vilas de: São Vicente e Santo André da Borda do Campo.

As realizações de Martim foram: atacou os piratas em Pernambuco, explorou o litoral maranhense, o naufrago Caramuru foi encontrado na Bahia de todos os santos.

Martim iniciou a plantação de uva, trigo, cana-de-açúcar, e com o cultivo da cana, foram construídos os primeiros engenhos.

Martim pos para administrar São Vicente, Gonçalo Monteiro, Santo André, João Ramalho.

Conteúdo: A colonização do Brasil

Estratégias: - Passos da leitura;

- Paragrafação;

- Compreensão do texto;
- Cópia.

3.3 - Geografia

Conteúdo: Localizar a região Nordeste

- Estratégias: - Uso de mapas;
- Localização no mapa da região que iniciou a colonização do Brasil;
 - Conversão;
 - Exercícios no caderno de fixação.

3.4 - Matemática

Conteúdos: Problemas

Estratégias: Resolução de problemas envolvendo datas e fatos históricos.

4 - PLANO DE AULA - 3ª SÉRIE

4.1 - História

Conteúdo: O índio

- Estratégias: - Conversação;
- Elaboração de textos;
 - Leitura do melhor texto formulado pelos alunos;
 - Hábitos e costumes dos indígenas.

Texto da aluna: Marisa Ivana Heinle

Os primeiros habitantes do Brasil

Os primeiros habitantes do Brasil foram os índios. Estes se comunicavam com gestos e expressões. Além de andarem quase despidos, comiam mandioca, frutas do mato, caçavam e pescavam.

Em festas que gostavam muito, preparavam uma bebida chamada

cauim feita com cajú e milho.

Moravam em ocas e quando relampeava ou trovejava eles ficavam muito assustados.

Entre o mais forte, mais valente da tribo, escolhiam o cacique, que era o chefe.

Os índios tinham muito amor para com a família e respeito para com os mortos. Como Deus, eles adoravam o Sol e a Lua.

4.2 - Português

Conteúdo: Acentuação e Pontuação

Estratégias: - Conversação;
 - Paragrafação;
 - Uso correto dos acentos e pontos no texto trabalhado sobre o índio;
 - Compreensão do texto;
 - Cópia;
 - Exercícios de fixação.

4.3 - Ciências

Conteúdo: Água poluída, potável e contaminada.

Estratégias: - Experiências;
 - Cartazes;
 - Conversação sobre a água hoje e nos tempos do descobrimento;
 - Exercícios de fixação.

5 - PLANO DE AULA - 2ª SÉRIE

5.1 - História

Conteúdo: O Governo Geral

Estratégias: Através da conversação levar a criança a elaborar texto sobre os Governadores Gerais que o Brasil teve.

5.2 - Português

Conteúdos: Alfabetização e numeral.

Estratégias: - Cópia e leitura do texto elaborado;
- Ditado;
- Números ordinais.

5.3 - Ciências

Conteúdo: o solo

Estratégias: Através do diálogo fazer a comparação do solo existente na época do Governo Geral com o que temos hoje; as principais culturas da época passada e atual e as experiências de plantio de milho com a germinação em solo fértil.

5.4 - Educação Artística

Conteúdo: Expressão plástica

Estratégias: Recortes, colagens sobre as principais culturas e cartazes.

5.5 - Ensino Religioso

Conteúdo: Catequização dos índios

Estratégias: Conversação sobre a vinda dos jesuítas e fundação de colégios e igrejas.

6 - PLANO DE AULA - 1ª SÉRIE

6.1 - História

Conteúdo: O Homem

Estratégias: Através do diálogo com as crianças sobre as descobertas, chegaram a conclusão que o homem é um ser racional. Que ele possui uma inteligência. Partindo disso surge a palavra chave INTELIGÊNCIA. Neste plano trabalharemos o GE e GI.

6.2 - Português

Conteúdo: Pontuação e acentuação

Estratégias: - Recapitulação de sílabas já conhecidas;
- Levantamento de palavras;
- Formação de frases;
- Elaboração do texto;
- Cópia do mesmo;
- Leitura.

TEXTO: A geada

Ontem, a lua era linda e geou.

Laura tirou o leite e lá tudo era gelado.

O Getúlio viu a geada.

6.3 - Ciências

Conteúdo: Fenômeno da natureza

Estratégias: Conversão de como e quando ocorre a geada.

6.4 - Educação Artística

Conteúdo: Desenho

Estratégias: Após dialogar sobre o inverno, tipos de roupas que usamos nessa estação, levar as crianças a desenharem sobre o frio. (árvore sem folhas, vestuário utilizado na época).

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS ARNALDO BUSATO

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO - REFERENCIAL TEÓRICO

PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARLISE HOFSTAETTER ZANINI

Filosofia

Prática de Ensino de Filosofia

Toledo, novembro de 1988

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho é a síntese de uma proposta pedagógica fundamentada na Filosofia da Libertação, segundo Enrique Dussel. Busca mudanças estruturais, tem por fim a formação do homem crítico que possua consciência e clareza política necessária para compreender a realidade conflitiva e contraditória da nossa sociedade e ser capaz de transformá-la.

Desenvolvida a partir de uma posição e visão pessoal, tem por base o trabalho da Secretaria de Educação do Município de Toledo durante a gestão 1984 - 1988.

A Secretaria Municipal de Educação realizou a proposta em várias etapas, que surgiram decorrentes da necessidade e caminhada de diferentes grupos que assumiram o desafio de transformar.

Este trabalho, assim como o da Secretaria Municipal de Educação, inicia com uma análise da situação da educação brasileira, seus problemas e sua relação com a manutenção do sistema de Poder vigente.

Conscientes da necessidade de mudar, transformar, de não continuar como está, surge uma proposta que se compromete em buscar uma saída dessa situação de opressão, embasada numa filosofia Latino-Americana, a Filosofia de Libertação.

2 - FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

É um movimento de busca de um novo homem, de uma nova sociedade e de um novo quadro de valores, tendo por base a identidade Latino-Americana. Filosofia da Libertação é uma reflexão sobre o processo histórico da consciência, da opressão, da escravidão, da dependência, fome e miséria generalizadas, provocadas por uma dominação.

Dussel diz: "Chamamos 'Filosofia da Libertação' ao discurso estritamente filosófico, saber científico-dialético, que dá prioridade temática à práxis de libertação do oprimido (histórico social como classe, geopoliticamente como nação, sexualmente como reprimido pela ideologia e práticas machistas, pedagogicamente alienado e todo fechado num fetichismo idolátrico), e prioridade enquanto origem e fundamentalidade à libertação da filosofia da ingenuidade de sua autonomia absoluta como teoria. A 'filosofia da libertação' é um saber teórico articulado à práxis de libertação dos oprimidos. Para Dussel, a base da filosofia da libertação é a "práxis da libertação" do povo, mais através da prática do que da teórica.

Surge da real opressão sofrida pelo povo que é rejeitado pelas "totalidades", negado, indicado como o não-ser e assim se assume. Aparece no momento de ouvir o oprimido, seus desejos, suas necessidades. Necessidade de saber quem somos, de nos identificar e buscar a identidade Latino-Americana.

A Filosofia da Libertação não é uma justificação da

situação de dominação sofrida pelo povo, porém deve ser uma "práxis de libertação". É um novo modo de fazer filosofia, "este novo modo de fazer filosofia ajuda o povo a tomar consciência de seu próprio destino e de sua história". Parte real, concreto. Baseia-se na dialeticidade da vida histórica marcada pela contradição "e é sob o signo da contradição que nasceu a tentativa da Filosofia da Libertação" (Dussel).

A proposta da Filosofia da Libertação é ouvir os "gritos de libertação" dirigidos aos homens e a nós mesmos. É criticar e transformar a filosofia da "periferia" ditada pelo "centro". É tornar-se um com eles (Outro) e assumir um compromisso de com os oprimidos de sair dessa situação.

Segundo Zimmermann, cabe à Filosofia da Libertação dar criticidade e organicidade ao discurso que o povo já fala, pois a solução não está apenas num indivíduo e sim numa massa conscientizada, reproduzindo discursos progressistas.

Dussel parte, para concretizar a libertação do povo, daquilo que ele tem de "exterioridade" em relação ao sistema vigente: a cultura popular é, no dizer de Dussel, a cultura real, aquela que foi criando os símbolos e estruturas de um modelo onde o povo se sente "em casa". Essa criação cultural se exprime historicamente por uma arte popular, música e língua próprias, tradições, folclore e símbolos".

"A cultura popular, por ser a Exterioridade da cultura vigente (dominante), possui um projeto pedagógico de libertação. Como, porém, o povo assimilou grande parte da cultura de massas do sistema vigente, introjetou o opressor. Por isso, não pode construir sozinho sua ação libertadora. "Somente no encontro deste com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, se constitui esta teoria" (EL, III, 228).

Em seu projeto pedagógico de libertação, Dussel cita três momentos fundamentais da "pedagogia analética":

1º - Mestre aquele que ouve a voz do Outro;

2º - Mestre é agora aquele que aparece como Outro, isto é, assume o outro do discípulo e "falar diante", anuncia o caminho crítico da realidade.

3º - "A recíproca relação do mestre e discípulo".

A Filosofia da Libertação nasce como fruto de um desejo profundo de criar algo próprio.

2.1 - EDUCAÇÃO POPULAR

Para viabilizar o trabalho proposto e concretizar a práxis da filosofia libertadora, utiliza-se uma metodologia de Educação Popular, baseada nos estudos do Padre Agostinho Castejón.

Segundo o Padre Agostinho Castejón, há três níveis ou três maneiras básicas de entender a educação popular.

1º Nível: Educação Popular num primeiro nível é aquela que é produzida pelo próprio povo na preservação e transmissão de sua cultura e seus interesses; ou então aquela que é produzida pelo próprio povo e para o povo como comunicação de sua vida, sua cultura, suas lutas, como expressão de sua existência e mesmo de sua resistência. Caracteriza-se por não haver qualquer interferência de agentes externos, isto é, só participam os membros da comunidade.

2º Nível: Educação Popular num segundo nível é aquela que é produzida por pessoas que explicitamente se propõem a servir ao povo, aos menos favorecidos, aos pobres. Supõe a participação de agente educador ou agências educadoras externas. Apresenta-se das mais variadas formas, independente de proposta filosófica, ideológica ou metodológica. Visa a melhoria da capacitação da mão-de-obra (homem-ferramenta); os interesses

são do agente; o agente diz o que o povo precisa.

Este nível de educação popular é apoiado pelo sistema, uma vez que supõe neutralidade da ação educativa sobre o povo.

3º Nível: Educação Popular num terceiro nível é aquela que é produzida a serviço dos reais interesses das classes populares. Inclui a participação do agente ou agência externa. Possui uma filosofia de ação, uma metodologia e mesmo uma visão e posicionamento global diante da sociedade. Trabalha com os "reais" interesses do povo, no resgate da cultura popular. Neste nível, o agente faz uma opção pelo pobre, o oprimido e essa opção se expressa em gestos concretos, de relacionamento pessoal, de engajamento em atividades sociais, políticas e profissionais ao lado do oprimido, como aliado que se coloca junto, à disposição para a caminhada da libertação.

É neste nível de educação popular que procuramos nos engajar. A educação popular, vista desse modo, é uma prática social e política. Social porque lida basicamente com o conhecimento popular, na recuperação da cultura popular e defendendo os reais interesses do oprimido.

Política, no sentido de que as relações de poder estabelecidas entre os participantes desta prática, não mais reproduzem, porém questionam as contradições da sociedade.

Neste processo educativo, da metodologia de educação popular o agente educador se dispõe a trabalhar com o educando (aluno, professor e comunidade) e não para o educando, numa relação "face-a-face", onde é necessário se despojar dos preconceitos, auto-suficiência, egoísmos, para poder "ouvir" a realidade do "outro". Entender, compreender e aceitar o "outro" como outro na sua "exterioridade", possibilitando o processo libertador.

Nesta proposta metodológica, torna-se indispensável repensar a função da escola, rever os papéis do aluno, professor, diretor, orientador e da comunidade. A escola se transforma de fato um espaço aberto à democracia, onde a liberdade favorece a criatividade, a auto-expressão e o desenvolvimento do senso crítico. Para que isso ocorra, é necessário profundas transformações na organização do sistema escolar.

Diante da impossibilidade de uma ruptura total com o sistema e buscando transformações relacionadas à organização escolar, desenvolvemos alguns caminhos para iniciar este processo libertador.

2.2 - PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

As comunidades sabem que tipo de escola e educação lhes interessa, que conhecimentos lhes são necessários para desenvolverem-se de forma livre. Para tanto, é necessário organizar um planejamento participativo, onde a comunidade participa efetivamente da construção do processo escolar. Ao formular o planejamento participativo deve-se levar em conta:

a) Os interesses da comunidade: o planejamento deve ser flexível para atender a comunidade e manter permanente a relação com a ação;

b) O contexto social: atender os interesses da comunidade, porém, não isolar-se, ampliar sua relação com o mundo, aproveitando para sua transformação o conhecimento universal;

c) Ação dialética: o planejamento dentro da ação ver, julgar e agir, vai gradativamente melhorando pois à medida que revê sua ação, observa as contradições existentes e a partir disso, formula um novo planejamento, para uma nova ação

num movimento dialético.

O planejamento participativo oportunizará uma autonomia da escola, transformando esta num verdadeiro espaço para libertação.

2.3 - REVISÃO CURRICULAR x QUALIDADE

Para termos qualidade no ensino é preciso que os conteúdos curriculares sejam selecionados, reais, verdadeiros e favoreçam o conhecimento necessário para a compreensão crítica da realidade.

Atualmente os conteúdos se apresentam de forma fragmentada e confusa. Auxiliam a reprodução do sistema e reforçam valores do sistema capitalista, tornando a escola num aparato ideológico do Estado.

É necessário, para haver mudanças, um conhecimento verdadeiro, por isso, os conteúdos são separados por disciplinas, de acordo com as áreas do conhecimento. Ordenados de forma seqüenciada e graduados por série, oportunizando uma evolução na aquisição do conhecimento, dando abertura à criação do "novo".

Os conhecimentos são trabalhados de forma interrelacionados, globalizados, possibilitando ao educando uma visão de mundo, de realidade. Neste sentido, a história tem um espaço especial, é apresentada como um processo dialético. Tem o homem como o centro, o agente dinâmico, responsável pela construção da sociedade. Segundo o Padre Leandro "a história, por si só é revolucionária".

2.4 - APERFEIÇOAMENTO PARA DOCENTES

No processo educativo proposto, o professor não se coloca como "dono do saber" mas, como aquele que aprende e ensina. Ele se coloca ao lado, à disposição do educando, da comunidade, ouvindo-os, respeitando seu conhecimento e trabalhando o que for do interesse e necessidade dos mesmos. Isto requer do professor, uma visão ampla, portanto, este deve estar em constante aperfeiçoamento, buscando o conhecimento universal, global, a ponto de poder sistematizar este conhecimento e socializá-lo, isto é, o aluno conhece a realidade local e o professor oportuniza o conhecimento universal, científico, então, juntos são capazes de desvendar a realidade e produzir um novo saber. Logo, não são meros repetidores, mas criadores do saber, surge a novidade.

2.5 - AVALIAÇÃO

A avaliação tem uma função fundamental na transformação da sociedade. A avaliação, como medidora do saber, reforça a estrutura de um sistema de classes, ela tem como objetivo a manutenção dos valores conservadores da sociedade que levam à diferenciação e à discriminação social.

Neste processo, a avaliação deve ser ampla, abrangente, deve avaliar o todo. Comparar os avanços e retrocessos, verificar as contradições existentes, usar o conjunto de conhecimentos alcançados para solucionar problemas reais. Avaliar, significa, refletir a ação.

É fazer a síntese do movimento dialético.

3 - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Segundo Dussel, "a Filosofia latino-americana como pensar libertador, não é uma erótica, nem uma política, embora tenha função libertadora para o eros e para a política, mas é estrita e propriamente uma pedagógica: relação mestre-discípulo, no método de saber crer a palavra do outro e interpretá-la".

A escola, portanto, pode ser um local de alienação, reprodução e perpetuação de um sistema. Depende de cada professor adotar uma posição de reprodução ou libertação. Para que a escola se torne um espaço libertador, é preciso um posicionamento do professor. Um desestabilizar-se, gerar conflitos para transformar suas estruturas mentais condicionadas ao sistema. É necessário uma conscientização de sua ação política, que não é de neutralidade.

A transformação nasce do comprometimento do professor e da comunidade que quer e busca mudança. Da convivência direta com a realidade do engajamento de pessoas concretas na luta do povo em seu esforço de sobrevivência, em suas manifestações de cultura, no despertar de sua consciência. É preciso acreditar, transformar-se por dentro e daí transbordar para a transformação do próprio processo educativo.

CONCLUSÃO

A história muda. A relação dominadores-dominados não é permanente. Por acreditar nisso e por buscar um modelo mais flexível que pudesse enfrentar a atual situação escolar e abrir espaços para a qualidade de ensino, formação do senso crítico e conseqüentemente libertação dessa situação de opressão, é que este trabalho tomou forma.

Na articulação da Filosofia da Libertação com educação popular e educação escolar, procurou-se encontrar formas de colocar a atividade profissional da escola a serviço da construção de uma sociedade mais justa.

Não se trata de uma tentativa ingênua de mudar, e sim, uma proposta alicerçada numa filosofia latino-americana onde não existe uma única meta de chegada. Esta proposta está sujeita a alterações e a cada passo pode modificar-se, cabe ao professor e à comunidade traçar sua própria caminhada.

A transformação virá da participação de todos, do compromisso que cada um assume em lutar, acreditar e vencer.

BIBLIOGRAFIA

- 1 - AMES, José Luiz. Liberdade e Libertação na Ética de Enrique Dussel. Santa Rosa, Rio Grande do Sul, 1986.
- 2 - BONOMI, Andrea. Fenomenologia e Estruturalismo. São Paulo, Perspectiva, 1973.
- 3 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- 4 - DUSSEL, Enrique D. Para uma Ética da Libertação Latino - Americana. vol. III, São Paulo, Loyola, 1980.
- 5 - _____. Para uma Ética da Libertação Latino-Americana. Loyola, São Paulo, 1980.
- 6 - _____. Método para uma Filosofia da Libertação. São Paulo, Loyola, 1986.
- 7 - _____. Ética Comunitária. Liberta o Pobre. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- 8 - _____. Filosofia da Libertação na América Latina. São Paulo, Loyola, 1980.
- 9 - FREDERICK, A. Daniel. Currículo e Contexto Sócio-Cultural. São Paulo, Loyola, 1987.
- 10 - GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética de Educação: Um estudo introdutório. São Paulo, Cortez, 1988.
- 11 - GANDIN, Danilo. Escola e Transformação Social. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- 12 - GILES, Thomas Ransom. Introdução à Filosofia. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1979.

- 13 - GRESSLER, L. Alice. Pesquisa Educacional: Importância, Modelos, Validade, Variáveis, Hipóteses, Amostragem, Instrumentos. São Paulo, Loyola, 1983.
- 14 - LEMY, Ariel. Avaliação de Currículo. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1979.
- 15 - LIBÂNIO, J. B. Formação da Consciência Crítica. Subsídios filosófico-culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.
- 16 - _____. Formação da Consciência Crítica. Subsídios Sócio-Analíticos. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- 17 - MARTINS, Joel e Outros. Temas Fundamentais de Fenomenologia. São Paulo, Moraes, 1984.
- 18 - MEIRA, Isis. Gagueira do Fato para o Fenômeno. São Paulo, Cortes, 1983.
- 19 - MOSQUERA, Juan J. Mouriño. Psicodinâmica do Aprender. Porto Alegre, Sulina, 1977.
- 20 - _____. Educação: Novas Perspectivas. Porto Alegre, Sulina, 1980.
- 21 - PAIVA, P. Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola, 1987.
- 22 - SILVA, Oscar e Outros. Toledo e sua História. Toledo, Universidade de caxias do Sul, 1988.
- 23 - TABA, Hilda. Elaboración del currículo ; Teoria y práctica. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- 24 - TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo de ensino. 3. ed. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1976.
- 25 - VELASCO, Margarita Judith D. Fundamentação do Currículo por Meio da Fenomenologia. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1983.

- 26 - ZIMMERMANN, Roque. América Latina o Não Ser. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- 27 - LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em Educação, Segundo McLuhan, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1971.
- 28 - FURTADO, Celso. O Brasil Pós-Milagre. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- 29 - _____. Análise do Modelo Brasileiro. Rio de Janeiro, Civilização, 1982.
- 30 - REVISTA EDUCAÇÃO MUNICIPAL, São Paulo, n.2, set. 1988.