

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

**A ESCOLINHA DA FAE-UFPEL:
alternativa de educação para o homem da periferia (décadas 1970-1990)**

Sheila Duarte Tuchtenhagen

Pelotas, 2021

Sheila Duarte Tuchtenhagen

**A ESCOLINHA DA FAE-UFPEL:
alternativa de educação para o homem da periferia (décadas 1970-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elomar Antônio Tambara

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

T887e Tuchtenhagen, Sheila Duarte

A escolinha da FaE-UFPel: : alternativa de educação para o homem da periferia (décadas 1970-1990) / Sheila Duarte Tuchtenhagen ; Elomar Tambara, orientadora. — Pelotas, 2021.

88 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Escolinha da FaE-UFPel. 2. CEDOC-CEIHE. 3. História da educação. 4. Educação popular. 5. Pedagogia da libertação. I. Tambara, Elomar, orient. II. Título.

CDD : 370

Sheila Duarte Tuchtenhagen

A ESCOLINHA DA FAE-UFPEL:
alternativa de educação para o homem da periferia (décadas 1970-1990)

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data de defesa: 19 de fevereiro de 2021.

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara (orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt
Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos

.....
Profa. Dra. Vanessa Barrozo Teixeira Aquino
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, que conduz e conduziu minha vida para encontrar o caminho que encontrei nesse período de formação. Sofrido foi o caminho até aqui, mas nEle encontrei forças para continuar.

“Alegra-te do Senhor e Ele satisfará o desejo do seu coração.” (Salmos 37.4)

A todos os movimentos que tornaram possível a execução da Educação Pública, que me oportunizaram fazer parte desse processo e finalizar toda a minha trajetória escolar gratuitamente. Especificamente à Faculdade de Educação UFPEL, minha instituição formadora, que me acolheu desde a graduação, me formando Pedagoga, e me qualificando para o momento futuro como Mestre em Educação. Sinto-me ainda em dever, com essa instituição.

Aos projetos de pesquisa e extensão que a Universidade nos oferece desde cedo para traçarmos nossos caminhos, em especial ao Centro de Estudo e Investigações em História da Educação – CEIHE, grupo de estudos que também me acolheu e me ensinou, embora minha timidez me impedisse, ainda assim, muito aprendi em saber ouvir os colegas e professores, em especial a professora Patrícia Weiduschadt.

Ao Centro de Documentações CEDOC-CEIHE, à funcionária Débora Duarte Marchesan, que esteve presente desde o início de minha entrada no CEDOC-CEIHE, e aos colegas do grupo que estiveram comigo nestes momentos. Sinto-me honrada sempre que entro nos corredores deste espaço, com a grandiosidade de materiais que contemplam histórias e memórias que nem podemos imaginar. Meu desejo é que, a cada nova pesquisa, este espaço seja mais valorizado pela nossa Universidade.

Ao professor Elomar Tambara, que é a chave de tudo isso, que me “apanhou” nos corredores da Pedagogia para ser sua bolsista em 2012, e por ter me dado a oportunidade de trabalhar no CEDOC-CEIHE. Com isso, me mostrou o valor da História para a compreensão de mundo, e como ela pode explicar e influenciar a nossa própria formação. Sei que nunca fui a melhor aluna, tenho minhas limitações, mas sempre tento melhorar. Ditados dele: “Você tem que ter luz própria!”. Porém, não se acende uma vela sem que alguém risque o fósforo, ou ainda, não se acende uma luz sem ligar o interruptor. Sem sua ajuda, jamais teria concluído este trabalho.

Aos entrevistados, que cederam um pouco do seu tempo pra me receber e entender a minha problemática de estudo e, ainda, por entenderem a minha ansiedade no processo de transcrição e de concessão desses depoimentos.

A minha família que, muitas vezes, sem entender, soube compreender os momentos de distanciamento que esse processo de estudo me fez passar. Em especial ao meu marido Lenon Raubach Tuchtenhagen, que sempre me incentivou a continuar sentando-se ao meu lado em noites em que eu não tinha mais força para continuar, só para não me deixar só.

A minha amiga de infância, Suelen Resende Noguez, que estudou bacharelado em História na UFPel, e me ajudou a pensar e repensar minha escrita, contribuindo com o seu olhar de historiadora na revisão deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que de uma forma ou outra me ajudaram, incentivando e acreditando na minha capacidade de continuar.

Resumo

TUCHTENHAGEN, Sheila Duarte. **A escolinha da FaE-UFPel**: alternativa de educação para o homem da periferia (décadas 1970-1990). Orientador: Elomar Antônio Callegaro Tambara. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Curso de Mestrado, linha de Filosofia e História da Educação – FaE-UFPel. O objetivo central da pesquisa foi identificar as matrizes geradoras da prática pedagógica do trabalho realizado na “Escholinha da FaE-UFPel” no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, por um grupo de professores da Faculdade de Educação dessa mesma instituição, evidenciando a natureza de sua origem e as vertentes ideológicas do cenário político-pedagógico da época, demonstrando o protagonismo da FaE-UFPel na busca por uma ação democrática, começando o seu trabalho na formação do pedagogo. O embasamento teórico levou em consideração alguns discursos sobre educação popular, contextualizando as movimentações do corpo docente da FaE-UFPel o qual realizava uma prática voltada para as classes populares, fundamentada em uma perspectiva humanista, na qual as concepções de Paulo Freire eram fortemente expandidas, tendo em vista uma práxis Pedagógica Libertadora. As fontes utilizadas para a pesquisa foram as entrevistas e os documentos que se encontram no acervo do Centro de Documentação do CEDOC-CEIHE. A análise teve uma abordagem teórica na perspectiva da História Social e Cultural, e está fundamentada metodologicamente na análise documental e na história oral.

Palavras-chave: Escolinha da FAE-UFPel. CEDOC-CEIHE. História da Educação. Educação Popular. Pedagogia da Libertação.

Abstract

TUCHTENHAGEN, Sheila Duarte. **The FaE-UFPe school**: an education alternative for men in the periphery (1970-1990s). Advisor: Elomar Antônio Callegaro Tambara. 2021. 87 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This dissertation was developed along with the Master's Course, line of Philosophy and History of Education - FaE-UFPe. The main objective of the research was to identify the matrixes that generate the pedagogical practice of the work carried out in the "School of FaE-UFPe" in the period between the 1970s and 1990s, by a group of professors from the College of Education of that same institution, showing the nature of its origin, and the ideological aspects of the political and pedagogical scenario of the time, demonstrating the role of FaE-UFPe in the search for democratic action, beginning its work in the training of the pedagogue. The theoretical basis took into account some speeches on popular education, contextualizing the movements of the FaE-UFPe college, in carrying out a practice aimed at the popular classes, based on a humanist perspective, where Paulo Freire's conceptions were strongly expanded, having in view of a liberating Pedagogical praxis. In addition, the sources used for the research were interviews and the documents found in the collection of the Documentation Center of CEDOC-CEIHE. The analysis took a theoretical approach from the perspective of Social and Cultural History and is methodologically based on documentary analysis and oral history.

Keywords: FAE-UFPe school. CEDOC-CEIHE. History of Education. Popular Education. Pedagogy of Liberation.

Lista de figuras

Figura 1 – Capa do Boletim nº 1 da FaE-UFPeL. Caminho – junho, 1978.....	23
Figura 2 – Capa do Boletim da Faculdade de Educação, edição de janeiro a março de 1981.	23
Figura 3 – Capa da Revista da Faculdade de Educação – Ano 1, nº 1, março de 1987.	24
Figura 4 – Relatório de atividades desenvolvidas na Escolinha no ano de 1984.	55
Figura 5 – Capa do Jornal da Escolinha, 1984.....	56
Figura 6 – Jornal da Escolinha, 1984.	56
Figura 7 – Ata declarando o fim do projeto Alternativas Educacionais para o homem da periferia.	57
Figura 8 – Trecho do relatório de seminário da FaE, de 1988.	58
Figura 9 – Relatório de atividades onde consta o projeto de oficialização da escolinha da FaE-UFPeL.....	59
Figura 10 – Capa do Jornal do Núcleo do Areal, edição de abril de 1984.	64
Figura 11 – Capa do Jornal do Núcleo do Areal, edição de setembro de 1984.	64
Figura 12 – Jornal do Núcleo do Areal, edição de abril de 1984.	65
Figura 13 - Trecho do Jornal do Núcleo do Areal, destacando a questão da água do bairro.	66
Figura 14 – Diário de classe de Noris E. Kirst, 1985.	68
Figura 15 – Diário de classe de Cíntia Oliveira e Maristela Pereira Silva, 1987.....	68
Figura 16 – Diário de classe Patrícia Crugeira, 1989.	68
Figura 17 – Diário de classe de Marione Ribeiro, 1991.....	69
Figura 18 - Diário de classe de Marione Ribeiro – 1991.	70
Figura 19 – Diário de classe de Cíntia Oliveira e Maristela Pereira Silva, 1987.....	70
Figura 20 – Relatório de uma aula de estágio.....	71
Figura 21 – Registro de um caderno de estágio.....	72
Figura 22 – Registro de um caderno de estágio.....	72
Figura 23 – Registro de um caderno de estágio.....	73
Figura 24 – Registro de atividade feita por uma aluna da Escolinha.....	74
Figura 25 – Plano de um passeio no museu Carlos Ritter.	75
Figura 26 – Registro sobre o passeio no museu Carlos Ritter.	75
Figura 27 – Registro sobre o passeio no museu Carlos Ritter.	76

Figura 28 – Plano de atividade sobre o passeio no museu Carlos Ritter.	76
Figura 29 – Registro de organização da merenda na Escolinha.	76

Lista de siglas

AESUFOPE	Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEDOC	Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
CEIHE	Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
FaE	Faculdade de Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRRS	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
URS	Universidade Rural do Sul

Sumário

1. Introdução.....	12
2. Referencial metodológico.....	15
2.1 No caminho das Fontes de pesquisa: uma análise dentro da História Cultural e Social	15
2.2 Entre as narrativas: História Oral e suas contribuições.....	25
3. Aporte teórico e Histórico	30
3.1 Educação Popular e Pedagogia da Libertação	30
3.2 Histórico da Faculdade de Educação e suas aproximações com a classe popular.....	36
4. Análise e Discussão das fontes.....	53
4.1 História da Escolinha da FaE-UFPel: Escola das crianças sem escola	53
4.2 A prática da Escolinha dentro de uma perspectiva de Educação Popular	63
5. Conclusão	81
Referências	83
APÊNDICE.....	87
APÊNDICE I – Termo de cessão de direitos sobre depoimento oral	88

1. Introdução

O interesse pela História da Educação se dá desde a minha graduação em Pedagogia, quando tive a oportunidade de participar do grupo Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE, sendo, também, bolsista no projeto História da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul, orientada pelo professor Elomar Tambara.

Nesse tempo, colaborei com atividades de organização do Centro de Documentação do CEIHE, o qual ampliou o meu conhecimento acerca dos objetos de estudo e pesquisa em História da Educação, identificando-me com temáticas presentes nos documentos deste espaço que salvaguarda a história de muitas pessoas e espaços escolares. Com isso, no decorrer dos estudos e das pesquisas, pude perceber que a minha história também estava ligada a uma instituição maior, que é a História da Faculdade de Educação da UFPel (FaE-UFPel), temática que, para mim, sempre foi envolvente, por ter sido aluna desta instituição, a qual foi a base da minha formação. E assim, ao nos apropriarmos da história de uma instituição, podemos, com ela, compreender um contexto maior, que vai além da micro-história, pois envolve uma contextualização maior com um repertório histórico e social.

Ao formular um tema para o meu projeto de pesquisa, surgiu o interesse pela História da Faculdade de Educação; depois, através de conversas exploratórias, descobri que a FaE-UFPel tinha um projeto que referenciava a existência de uma Escolinha. Essa, então, tornou-se uma temática atraente. A partir disso, ocorreram-me alguns questionamentos sobre a temática: Por que houve a necessidade de criar essa escolinha? Qual foi a intenção da Faculdade de Educação ao criá-la? Quem eram os professores responsáveis por esse projeto? Como ela era organizada? Qual era a visão pedagógica difundida nela? Qual era o público atendido? Em que contexto ela estava inserida? Contudo, para especificar melhor a pesquisa e responder aos questionamentos antes citados, escolhemos um objetivo principal que foi norteador do nosso olhar pesquisador, o qual foi identificar as matrizes geradoras da prática pedagógica do trabalho realizado na Escolinha, por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UFPel, evidenciando a natureza de sua origem e as vertentes ideológicas do cenário político-pedagógico da época, demonstrando o protagonismo da FAE-UFPEL na busca por uma ação democrática.

Com isso, a experiência proporcionada por este trabalho, possibilitou-me rever momentos vivenciados em minha trajetória de vida e levantar questionamentos sobre as verdades que estavam tão fechadas em meus pensamentos, contribuindo para que eu passasse a enxergar a realidade social e profissional nas suas contradições, ambiguidades e descontinuidades. Tudo isso tornou-me reflexiva e, por consequência, com melhores condições de superar os desafios da formação docente, tendo em vista que, para tudo o que fazemos ou deixamos de fazer há uma vertente ideológica por trás, mesmo que de forma inconsciente. Sendo assim, focar no processo de criação da Escolinha, demonstrou o movimento do corpo docente dentro da FaE-UPel por ações de reflexão sobre a prática pedagógica da própria Faculdade de Educação na formação de seu pedagogo, priorizando uma vertente ideológica que buscasse um comprometimento social real com a comunidade, sem reproduzir mera “educação bancária” e, como reflexo desse ideal, podemos observar nas entrevistas que os Pedagogos outrora formados, possuem, atualmente, em sua bagagem formadora a mesma ação pedagógica.

A partir da escolha de uma temática, percebe-se que não há como ser neutro no desenrolar do trabalho científico; sempre há uma subjetividade presente, e conforme Severino (1996, p.113) afirma: “[...] a escolha de um tema de pesquisa bem como a sua realização necessariamente é um ato político” e, com isso, aumenta-se a responsabilidade de dar continuidade a ela. Após a escolha da temática, foi necessário atentar-me à organização prática e estrutural da pesquisa, bem como questões de cunho teórico e metodológico que serão norteadoras de todo o trabalho a ser desenvolvido. Para isso, optamos pela fundamentação dentro da perspectiva da História Social e Cultural, a qual está fundamentada metodologicamente na análise documental e da história oral.

A Escolinha da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, teve, em sua gênese, uma ação proposta por professores da FaE-UFPe; sua existência é marcada, inicialmente, pelo projeto intitulado “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”. Assim, serão analisados os caminhos percorridos pelo referido projeto com a finalidade de identificar as matrizes geradoras da prática pedagógica do trabalho realizado na Escolinha, e o desenrolar dos fatos que trouxeram esse reconhecimento, identificando a sua origem e as vertentes ideológicas do cenário político-pedagógico da FaE-UFPe na época de sua execução.

Esta dissertação apresenta três capítulos principais. O primeiro diz respeito ao referencial teórico metodológico da pesquisa, trazendo teóricos que proporcionarão luz às fontes documentais que serão analisadas, e teóricos do campo da história oral, bem como sua importância e metodologias. O segundo diz respeito ao contexto histórico e os principais objetivos e intenções que a FaE-UFPel tinha ao desenvolver o projeto da Escolinha, finalizando o mesmo com a apresentação dessa História e os agentes desse processo. E, para finalizar, discorreremos sobre a análise e discussão das fontes refletindo sobre as hipóteses ideológicas que se estabeleciam na FaE-UFPel, bem como as práticas de educação popular que são demonstradas nos registros da Escolinha.

2. Referencial metodológico

2.1 No caminho das Fontes de pesquisa: uma análise dentro da História Cultural e Social

No processo de produção da escrita e pesquisa em História, mais especificamente em História da Educação, é de suma necessidade que o pesquisador assuma uma teoria como norteadora de seu olhar. A partir dela, é possível pensar e repensar a temática pesquisada, construindo de forma significativa as suas hipóteses, levando em conta as interpretações e as significações, das quais podem ser plurais, dependendo da teoria que embasa essa reflexão e investigação.

Com isso, é evidente que não existe neutralidade quando se trabalha com pesquisa, pois a verdade depende do olhar e dos recursos que o pesquisador encontrará, e do envolvimento com a própria temática, como o próprio olhar do pesquisador que seleciona, analisa e interpreta o objeto conforme sua intencionalidade.

A História é um campo que possui uma variedade de vertentes existindo, entre elas estão: a “História Econômica”, a “História Cultural”, a “História Política”, a “História Demográfica”, a “História Oral”, etc. No entanto, segundo Barros (2005), a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais, todas as dimensões da realidade social interagem, sendo possível distinguir essas divisões como “modos de fazer a história” e “modos de ver a história”. Segundo o autor:

Existem subdivisões possíveis da História que se referem ao ‘campo de observação’ com que os historiadores trabalham. E existem outras que se referem ao tipo de fontes ou ao ‘modo de tratamento das fontes’ empregado pelo historiador. Em cada um destes casos, estas divisões da História referem-se mais aos ‘modos de fazer’ a pesquisa do que às dimensões sociais que enfocadas pelo historiador (‘modos de ver’). Deste modo, os critérios envolvidos por estas subdivisões são divisões que estão mais relacionadas com Metodologia do que com Teoria (BARROS, 2005, p. 6).

Com o intuito de compreender esse “modo de ver”, a partir de uma corrente histórica, escolhemos a História Social para a interpretação da temática de pesquisa desta dissertação, a saber, a História da “Escolinha da FaE-UFPel”, projeto disseminado por um grupo de professores da Faculdade de Educação, que visava à educação de “crianças marginalizadas”. Com base nessa corrente teórica da história,

é possível interpretar o contexto histórico social em que tal prática era desenvolvida, revelando os ideais políticos e sociais dos idealizadores da Escolinha, destacando a motivação e inserção deste projeto popular dentro de uma realidade de vulnerabilidade social. É investigado, também, o momento de abertura política pós-ditadura civil militar no Brasil e os intensos movimentos políticos e ideológicos que puderam se reorganizar nesse período, os modos de produção e a luta de classes.

Por conseguinte, para entendermos o surgimento da História Social, é necessário compreendermos que chegou um momento em que os historiadores, ao estudarem a estrutura da sociedade e suas transformações, começaram a não se encaixar em nenhuma teoria, pois não se entendiam como marxistas, embora trouxessem conceitos como os de classe, pois tinham um pensamento mais amplo sobre as abordagens históricas, levando em consideração alguns outros conceitos, como o de cultura, por exemplo, e assim, criaram uma nova teoria chamada História Social. Segundo Hobsbawm (2013, p. 82-83):

Muitos historiadores (como os marxistas), que anteriormente haviam se rotulado como econômicos porque as questões em que estavam interessados simplesmente não eram incentivadas ou sequer consideradas pela história geral ortodoxa, viram-se expulsos de uma história econômica que rapidamente se estreitava e aceitaram ou acolheram de bom grado o título de 'historiadores sociais', principalmente se eram deficientes em matemática.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a História Social se relaciona a diálogos interdisciplinares, que se envolvem nas relações da História com outros campos do saber, sendo um conjunto de signos, símbolos e marcas, construídos pela experiência humana e compartilhados pelos indivíduos numa dada época e numa dada sociedade. Conforme Barros (2005, p. 11):

A delimitação de um novo campo a ser chamado de "história social" surge, portanto, sob a forte influência destes dois campos de motivação que passaram a exercer profunda influência no seio da historiografia da primeira metade do século XX. De um lado vinham os ataques desfechados pelo grupo dos Annales contra aquilo que consideravam uma "velha história política", de outro lado começavam a surgir as primeiras grandes obras da historiografia marxista, que cumpriam fielmente um programa de filosofia da história voltado para o econômico e para o social tal como havia sido proposto pelos fundadores do materialismo histórico a partir de meados do século XIX.

Desse modo, ao nos depararmos com caminhos possíveis de interpretações da História, podemos entender que as pesquisas em História da Educação têm demonstrado, nos últimos anos, várias mudanças no que tange ao olhar de suas fontes e documentos, ampliando o seu diálogo com a História Social e com a História

Cultural, e se apropriando de novas metodologias de pesquisa. Buffa (2007, p. 151) afirma que:

A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas. O aspecto positivo dessa tendência que perdura ainda hoje diz a respeito à ampliação das linhas de investigação, à diversidade teórico-metodológica e à utilização das mais variadas fontes de pesquisa.

No entanto, a história representada nesta pesquisa é uma dentre outras possíveis, pois consideramos o fato de que não há verdades acabadas, e sim interpretações diferentes de um mesmo fato ocorrido. Para a observação desse fato, é necessária a combinação de alguns itens no fazer historiográfico, a qual, de acordo com Certeau (1995), está determinada pelo meio em que é produzida, e está articulada por meio de três premissas, sendo elas “a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita” (CERTEAU, 1995. p. 66). O lugar social desta pesquisa é a Escolinha da FaE-UFPeI, que estava situada em um bairro da periferia na cidade de Pelotas, e a prática desta pesquisa está voltada para a análise das fontes (entrevistas, relatórios, documentos, etc.), e no fim, a escrita é o resultado desta combinação intrigante. Assim, não podemos deixar de apontar que a história descrita aqui é apenas uma parte de um todo, sendo necessário que o pesquisador tome para si um recorte para a análise dos fatos, ou seja, “a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade” (CERTEAU, 1995, p. 74), ou pelo meio em que o pesquisador está inserido.

Contudo, o fundamental é perceber que, na análise dos documentos, temos uma previsibilidade de que havia uma preocupação advinda dos educadores da FaE com as classes populares, e vimos o interesse em planejar práticas sociais, com possíveis alternativas pedagógicas para trabalhar com os sujeitos marginalizados, que foram excluídos da sociedade.

Nas aproximações com as fontes de pesquisa, foram surgindo combinações de alguns conceitos derivados de autores da História Social, as quais ajudam a compreender a temática de pesquisa. Um dos autores mais relevantes desse campo da História é o autor Thompson¹, pois suas contribuições teóricas revolucionaram a

¹Edward Palmer Thompson foi um historiador inglês. Seus estudos trazem contribuições para as pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, tendo como base a dialética materialista. Ele procura dialogar com os referenciais marxistas, mas a partir de uma perspectiva que nasce “do entendimento da natureza provisória e exploratória e toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 186)

História Social, sendo importante salientarmos alguns conceitos que serão utilizados nesta pesquisa e que são explicados por ele: “Consciência de Classe” e “Cultura”.

A classe, para Thompson (1987), acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, articulam a identidade de seus interesses entre si, contra outros homens, cujos interesses diferem dos seus. A partir da ideia proposta pelo autor, pode-se elaborar estudos a respeito da união de indivíduos de diversas categorias sociais e culturais diferentes, em prol das lutas por seus direitos. Neste caso, percebemos que o projeto da Escolinha, foi idealizado por uma classe social e intelectual, visando beneficiar alunos de uma classe menos favorecida. Alguns dos alunos da Faculdade de Educação que estagiaram na Escolinha, bem como espectadores que não estagiaram, mas apoiavam a prática nela desenvolvida, estavam realizando sua formação em educação em um período que emergia no país ideias político-sociais mais engajadas, em decorrência do final da ditadura civil militar, sendo os entrevistados, em grande parte, militantes de esquerda, que demonstraram em suas falas grande preocupação com o social e as classes menos favorecidas, assim como com um ensino público de qualidade. Dando sequência a este pensamento de enquadrar a sociedade em classes, mesmo os que não se identificavam como pertencentes à classe trabalhadora, ou a uma classe social menos favorecida, empreenderam ideias e atitudes com o objetivo de transformação da realidade dessa população mais emergente.

De acordo com Thompson (1987), a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Visto isso, nas entrevistas realizadas sob a perspectiva da História Oral, mais de um dos entrevistados, tanto professores, como alguns dos estagiários que participaram ou não da concretização do projeto, alegaram, em suas falas, que tal prática teve seu início por uma preocupação com o social, tendo em vista uma perspectiva freiriana, que será abordada mais adiante nesta pesquisa. A ideia, segundo alguns dos entrevistados, era levar esse atendimento à população carente, buscando uma consciência política dessa classe de mais vulnerabilidade social, para que impulsionasse a transformação social.

Desse modo, podemos constatar que a consciência de classe não é algo pré-determinado, pois ela pode se dar de forma semelhante em lugares e períodos

diferentes, e nunca acontece da mesma forma, isto é, os motivos que levam as pessoas a se unirem em prol de seus objetivos são os mais variados. Assim, compreendemos que Classe não é um modelo, mas algo que acontece a partir de relações e identificações mútuas. E as diferenças presentes nesses processos de formação dessa consciência que fazem com que as classes atuem de forma diferente.

Na realização das práticas pedagógicas, o trabalho visado pelos estagiários e coordenadores do projeto tinha um viés mais coletivo e participativo, em que tudo era decidido em conjunto, tanto nas reuniões com os alunos, como também nas pedagógicas. É possível observar, nos documentos e entrevistas, que as tarefas na Escolinha eram divididas. Além disso, na tentativa de criar um conteúdo pedagógico mais social na educação, modificavam a linguagem das cartilhas para se adequar melhor à realidade social dos alunos. Um exemplo interessante é citado em uma das entrevistas², na qual um dos estagiários disse ter modificado um texto de cartilha, que dizia “Eva viu a uva.”, tendo adaptado para “Eva viu a Vila.” Ou, até mesmo, “Eva vai à luta”. Isso era feito para que houvesse esse reconhecimento social por parte dos alunos que estavam sendo alfabetizados.

Chartier (1990) nos diz que “tudo é cultura”, Thompson não foge desta ideia, mas complementa esse conceito dizendo que o conceito de cultura envolve trocas conflitantes, considerando os diferentes tipos de manifestações culturais das diferentes classes sociais.

Thompson observa que a cultura não é um consenso, mas sim um conjunto de prática, valores e rituais que os seres humanos constroem em situações de conflitos, dizendo que “a escrita e a oralidade, a cultura das classes dominantes e das classes subalternas estão sempre em um fluxo de troca” (THOMPSON, 1998, p. 17). Averiguamos que a luta de classes não é apenas uma questão de luta econômica, mas também uma questão cultural, e a forma como a consciência de classe das pessoas é organizada é, também, um tipo de manifestação da cultura, que enquadra e demonstra como as pessoas pensam e se organizam. Com isso, baseados no que já constatamos e discorremos, os estagiários e professores partiram da consciência de classe já estabelecida neles mesmos para construir suas práticas e experiências

² Entrevista com Álvaro M. Hypólito, em 15 de junho de 2018 (adaptação de atividade: Eva viu a uva: Eva viu a Vila).

dentro dela. Além disso, observa-se que mesmo que esses tivessem a noção de consciência de classe, mesmo assim eles teriam diferentes perspectivas de atuação, com formas distintas na realização de suas práticas e ideais pedagógicos, tanto dentro da Escolinha como fora dela.

Há muitas peculiaridades teórico-metodológicas a serem analisadas sobre a prática pedagógica da Escolinha sob a perspectiva da História Social. No entanto, este capítulo tem a intensão de tornar visíveis essas articulações, mas sua aplicação reflexiva ficará para a parte final. Com isso, é importante, ainda, explicitarmos quais as fontes e materiais que selecionamos para essa análise, antes de darmos continuidade.

Nesse caso, é imprescindível delimitar as etapas que auxiliarão o pesquisador a organizar e interpretar seu objeto de análise, compactuando com Chartier (2009, p. 16), essa organização diz respeito às “práticas próprias da tarefa do historiador”, e elas acabam por designar as principais etapas da pesquisa, que são: “recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação”. Na apropriação desse fazer-historiográfico, é necessário que tenhamos clareza sobre algumas questões presentes na pesquisa, como definir o significado compreendido pelo historiador sobre fontes e os documentos. Estes conceitos são importantes na realização de uma boa análise, e trazer algumas definições acerca de ambos os termos deixará mais claro o olhar da pesquisadora sobre seus recursos.

A noção de documento foi ampliada pela História Cultural, possibilitando que qualquer indício de uma época possa ser utilizado, para além dos documentos ditos como oficiais. Assim, toda e qualquer produção humana pode vir a ser utilizada nas investigações em História, e, neste caso, em História da Educação. Chartier (1990) fortalece esse pressuposto ao afirmar que;

“[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos”. (CHARTIER, 1990, p.16-17)

De acordo com Saviani (2004), “fonte”, em termos metodológicos e investigativos, tem um caráter ambíguo dependendo do contexto em que está inserida, mas a definição primordial que caberia a esta pesquisa tem em vista a fonte histórica sob a seguinte definição:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado [...]. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Dessa maneira, cabe destacar que a ideia de fonte diz respeito ao próprio fazer-historiográfico do pesquisador, afinal, elas são a base da pesquisa, onde ela irá se apoiar, da “matéria-prima dos historiadores” (BACELLAR, 2010, p. 25). No entanto, as fontes não falam por si só, elas começam a dialogar com o pesquisador a partir do momento em que ele formula sua questão de pesquisa, sua indagação. Desse modo, as fontes o auxiliarão a entender e responder suas inquietações, produzindo conhecimento histórico.

Ao discorrer sobre isso, podemos compreender a relação entre “o historiador e a sua ferramenta principal de trabalho, o documento histórico” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 12), pois, no processo de investigação do documento, reconhece-se que a História, ao reconstruir as narrativas de um determinado momento, se mantinha fielmente na utilização de “documentos impressos e/ou manuscritos como a fonte fidedigna, inquestionável, das informações obtidas” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 17). Porém, recorreu-se a um novo modo de ver estes documentos, e passou-se a questionar sobre a contextualização e a interpretação dessas fontes. De acordo com Samara e Tupy (2010, p. 17-18),

Acatou-se, desse modo, uma noção contemporânea: a História imediata ou a do agora, a que recusa reduzir o presente a um passado de onde tudo se origina e a que coloca em questão a sua própria definição como ciência do passado. Ou, ainda a que relativiza o peso dos próprios registros escritos – essenciais, mas não únicos – em que as suas análises se baseavam. As mudanças ocorridas no “olhar” do historiador em contato com as fontes históricas, por sua vez, podem ser melhor observadas e apreendidas quando associadas à própria História do documento, à sua definição e à evolução do conceito que o permeia.

Neste caso, para que possa ser construída uma narrativa nos limites da fonte encontrada acerca do que foi investigado, Samara e Tupy (2010, p. 82) ressaltam que “o trabalho com um registro histórico envolve, pelo menos, a ‘verdade’ de quem o produziu e a ‘verdade’ de quem o interpreta”. E, nesse sentido, por “não conhecer os valores, os interesses, os problemas, as técnicas e os olhares expressos por cada um deles, implica uma leitura acrítica do documento, ou seja: o seu emprego como mera ilustração de análise produzida” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 118), sendo fundamental que o pesquisador investigue, quando e por quem a fonte foi produzida, até porque

“documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2010, p. 63).

A necessidade em se entender o contexto no qual o documento histórico foi produzido é de suma importância, é preciso ter um olhar crítico sobre a fonte e suas intencionalidades. A partir de Chartier (1990), consideramos tal interpretação sobre o que é a apropriação do conteúdo dos documentos, tendo em vista a questão singular presente no historiador que os analisa. Segundo o autor:

[...] essa historicidade exige em primeiro lugar que o “consumo” cultural ou intelectual seja ele próprio tomado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objecto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista investiram na sua obra (CHARTIER, 1990, p. 59).

A seguir, com o advento da História Cultural entendemos que este referencial amplia o conceito de fonte, permitindo trabalhar com os dados disponíveis. Através do manuseio das fontes é que as problematizações e questionamentos são conduzidos, para que, assim, se obtenham as hipóteses, das quais a presente dissertação busca se aproximar das possíveis respostas, analisando os pontos em que os documentos e fontes apresentam em meio a suas sincronias e contradições. Segundo Bacellar (2010, p. 64):

Acima de tudo, o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu. [...] O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade [...] antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos.

Desse modo, as fontes não foram produzidas para o historiador, e sim produzidas por alguma necessidade de sua época, pois Bacellar (2010, p. 68) nos indica que “quem produz algo, o produz com alguma intencionalidade”, tendo em vista seus interesses, e, portanto, as fontes estão carregadas de subjetivismo. Assim, perceber a qualidade das informações que ela pode, ou não, nos fornecer reside na importância em compreender as problemáticas que envolvem o seu entorno.

Prosseguindo, a História não se faz com mera descrição de dados, é fundamental que, no exercício da pesquisa, estabeleçamos um diálogo para preencher as fissuras historiográficas e, nesse viés, preencher certas lacunas. Com isso, consideramos os conceitos de Thompson (1998, p. 254-255), na intenção de “mapear o campo”, no sentido de colher informações que permitissem definir com

clareza minha temática de estudos e localizar os possíveis sujeitos da pesquisa, o que ocorreu inicialmente, seguido de conversas exploratórias com alguns professores da Faculdade de Educação da UFPel, os quais me indicaram nomes de professores e ex-alunos que trabalharam no projeto da Escolinha da FaE-UFPel. Assim, através de entrevistas piloto, e da análise inicial de alguns documentos, nos favoreceu a reflexão a respeito das características do projeto Escolinha, tentando idealizar o espaço físico, as condições de ensino, a organização e o funcionamento dele.

Após as conversas exploratórias, ocorreram as primeiras indicações de documentos que retratam a temática de pesquisa, os quais estão presentes na Biblioteca das Ciências Humanas da UFPel e no acervo do CEDOC-CEIHE. O primeiro caminho escolhido foi averiguar o que havia de registros da Escolinha no acervo da Biblioteca das Ciências Humanas da UFPel, na ocasião, selecionamos três títulos de impressos (Figuras 1, 2 e 3), que retratam o Projeto Escolinha. A seguir, a imagem da capa de cada um



Figura 1 – Capa do Boletim nº 1 da FaE-UFPel. Caminho – junho, 1978.
Fonte: Acervo da Biblioteca de Ciências Sociais da UFPel.

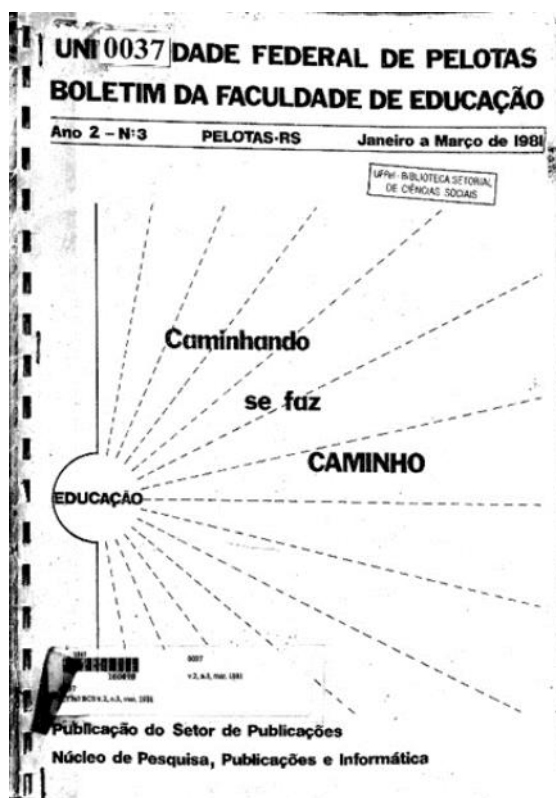


Figura 2 – Capa do Boletim da Faculdade de Educação, edição de janeiro a março de 1981.
Fonte: Acervo da Biblioteca de Ciências Sociais da UFPel

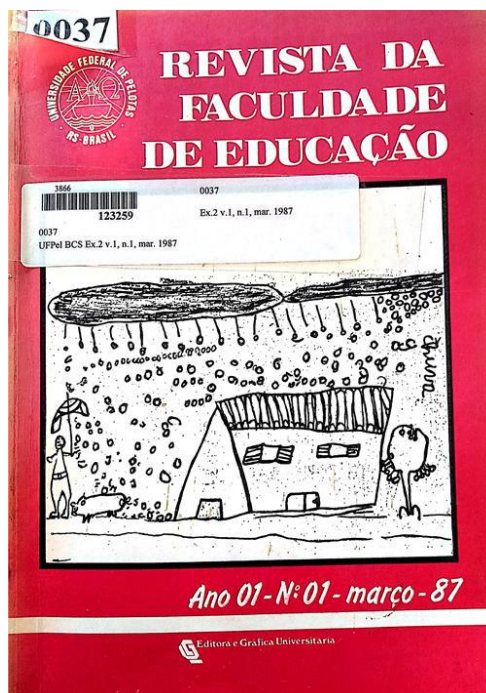


Figura 3 – Capa da Revista da Faculdade de Educação – Ano 1, nº 1, março de 1987.
Fonte: Acervo da Biblioteca de Ciências Sociais da UFPel.

Na continuidade do trabalho de pesquisa, passamos a selecionar os documentos presentes no acervo do Centro de Estudos e Investigação em História da Educação, em seu centro de documentação, o CEDOC-CEIHE³. Esse centro de documentação enfatiza em seu acervo a história da educação, em particular a história da educação da região, preservando todo o tipo de material documental produzido no campo da história da educação, e em especial arquivos de sua própria instituição, a UFPEL, sendo possível de investigar o cotidiano perpassado pela própria FAE-UFPEL em seus primórdios, até os dias atuais, constituindo-se em um importante centro para a universidade.

Inicialmente o trabalho no acervo foi separar e classificar os documentos por ano e, diante da farta documentação histórica sobre a FaE, houve a necessidade de classificá-los por temática, facilitando, assim, a compreensão da história de cada segmento que compõe a Faculdade de Educação da UFPel, ficando as temáticas

³ Centro de Estudos e Investigações em História da Educação criado em 2002, subdivide-se em dois setores: um centro de documentação e um centro de pesquisa. Destaca-se por seu vasto acervo constituindo por documentos temáticos; disponibilizando acervo documental – fontes impressas, manuscritas e iconográficas; constituindo um acervo de dissertações e teses produzidas no campo da história da educação; reconstituindo a materialidade das rotinas e do cotidiano escolar: carteiras escolares, mesas, lousas, lápis, canetas, palmatórias, cadernos escolares, manuais escolares; e ainda, recolhendo e catalogando materiais doados por instituições ou pessoas; promovendo exposições e mostras sobre história da educação.

assim classificadas: História Geral da Faculdade de Educação; Formação de Professores Leigos; Projeto Escolinha FaE-UFPeI; Pós-graduação (Esquema I e II – Especializações; Mestrado; Doutorado); e Outros.

Após, separamos os documentos referentes à temática da dissertação, focando no tema “Projeto Escolinha da FaE-UFPeI”. Entre os documentos encontrados, separamos como os mais relevantes para a pesquisa:

- Projeto – Alternativas Educacionais para o Homem da Periferia;
- Relatório do Projeto – Alternativas Educacionais para o Homem da Periferia 1979-1984;
- Projeto – Oficialização da Escolinha da FaE-UFPeI (1988);
- Fichas de autoavaliação de alunas estagiárias;
- Diário de Classe de estagiárias;
- Trabalho Completo intitulado como “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”, divulgado na II Conferência Brasileira de Educação de 1982, escrito por Ana Maria Soares da Silva;
- Resumo de um trabalho apresentado no ENDIPE/1992, de Lucia Maria Vaz Peres, intitulado como “A escolinha da FaE: ‘uma experiência de esperança’”.

Esses são documentos que registram em suas escritas uma conexão com a Escolinha, por isso foram escolhidos para serem analisados, com o objetivo de identificar a criação e implementação desta pela FaE-UFPeI.

2.2 Entre as narrativas: História Oral e suas contribuições

A História Oral é essencialmente uma História do tempo presente, porém, os indivíduos, a todo momento, voltam ao passado ao rememorar acontecimentos e fatos (MEIHY; HOLANDA, 2007). Trabalhar com História Oral significa, sobretudo, respeitar o outro em sua individualidade e a subjetividade de sua narração. Não existe verdade absoluta, entretanto, o indivíduo relata o que, de certa forma, foi construído em seu inconsciente para ajudar a expressar sua identidade, e é necessário destacar que não é papel do pesquisador questionar essa narração (CANDAU, 2011).

Agir com ética deve ser um dos preceitos fundamentais de quem trabalha com História Oral. Está se trabalhando com colaboradores voluntários, que de bom grado abrem a porta de suas casas e de suas vidas, relatando passagens até mesmo desconfortáveis, para uma pessoa totalmente estranha. Toda a metodologia deve ser cumprida à risca, para que se firme uma relação de respeito e confiança entre o pesquisador e os narradores e, ao final, seja realizado um trabalho científico sério e bem embasado (PORTELLI, 1997).

Realizar uma entrevista baseada nos preceitos teórico-metodológicos da História Oral exige comprometimento por parte do entrevistador em diversos aspectos. Em primeiro lugar, é necessária a elaboração de um projeto bem articulado, para que não haja equívocos sobre como se deve proceder durante o processo e para que o entrevistador possa traçar os caminhos que pretende percorrer (MEIHY; HOLANDA, 2007). É importante ter sensibilidade na manipulação das fontes, pois essa metodologia das palavras a quem nunca teve voz, valoriza as pessoas e suas memórias.

As entrevistas apresentadas nesta dissertação, inserem-se em uma História Oral temática, por partir de um assunto específico, que tem como objetivo alcançar narrativas do contexto da origem da Escolinha da FaE-UFPe. Segundo Meihy (1998.p.51) por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido.

No momento em que a Escolinha da FaE-UFPe começou a se configurar em um espaço de comunidade, perpassando por ali as suas práticas educativas, e estabelecendo trocas entre alunos e professores, foram se consolidando ações que registram marcas de eventos e lembranças, os quais podem, a partir da História Oral, serem recortados e trazerem para o presente momento, a lembrança reelaborada do passado. Entendemos que, relembrar o espaço da Escolinha, é um meio de conexão e um lugar de memória em comum dos narradores, onde estes compartilharam momentos, saberes e sentimentos referentes às atividades desenvolvidas nela, alargando a nossa visão sobre tais experiências.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a

história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (THOMPSON, 1992, p. 44).

No entanto, a História Oral torna-se a história viva, a qual compõe narrativas de cidadãos comuns que atribuem sentidos distintos aos fatos e acontecimentos, pois foram cruzadas fontes documentais com as entrevistas.

Para a realização desta investigação, foram necessários estudos em que as principais discussões giraram em torno de textos dos que trabalham com a metodologia da História Oral e do conceito de memória como: Verena Alberti (2004), Alessandro Portelli (1997), David Konstan (2004), Pierre Ansart (2004), Maurice Halbwachs (2004), Jöel Candau (2011). O estudo e discussão destes textos foi de grande relevância para o conhecimento e apropriação dos conceitos referentes à História Oral, bem como para saber proceder durante as entrevistas.

As primeiras aproximações seguiram-se de conversas exploratórias com alguns professores da Faculdade de Educação, que sequenciaram alguns nomes importantes para a identificação e construção da narrativa histórica da Escolinha. Porém, convém ressaltar que foi difícil encontrar algumas pessoas e, para além da dificuldade em encontrá-las, também estamos vivenciando um momento de pandemia que nos prejudicou em alguns roteiros planejados.

A primeira pessoa a ser entrevistada foi a professora Lúcia Maria Vaz Peres, umas das últimas coordenadoras do Projeto na década de 1990. Ela também contribuiu para a identificação de outros nomes, que foram ex-alunos da FaE, e que fizeram seus estágios na Escolinha, ou que tiveram algum conhecimento sobre o funcionamento e prática exercidos nela. Para nossa surpresa, os nomes que nos foram sugeridos para entrevista, são de atuais professores da mesma instituição de ensino, sendo eles: Patrícia Pereira Cava, Álvaro Moreira Hypólito, Maria Simone Debacco, Jarbas Santos Vieira. Destes, apenas Jarbas não realizou o estágio na Escolinha, pois optou por outro modelo de estágio que era disponibilizado na época, mas tinha conhecimento da prática que era desenvolvida lá. Além disso, dentre estes nomes, não conseguimos contato com a Maria Simone Debacco. Em virtude da COVID-19, tivemos problemas em dar continuidade às entrevistas e optamos por ficar apenas com as entrevistas que já tínhamos realizado no ano de 2019, sem agregarmos mais pessoas.

A formação do professor universitário é um outro tema de pesquisa de grande abrangência, e merece um olhar mais apurado de outros pesquisadores, ainda assim, não podemos negar a relevância e o impacto desse olhar sobre esses entrevistados, que, por sua vez, tiveram sua formação inicial na mesma instituição que, agora, tornaram-se formadores.

Estudos brasileiros trazem grande preocupação em relação a uma problemática entre a formação inicial de professores universitários e sua prática pedagógica, e revelam, muitas vezes, uma dicotomia entre a prática pedagógica do professor e o seu conteúdo de ensino. Segundo Cunha (2010, p. 51), os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”. Com isso, acreditamos que existe um diferencial na formação inicial desses professores entrevistados que foram formados pela FaE entre as décadas de 1980 e 1990, e que, conseqüentemente, tiveram uma experiência com a educação popular dentro da Escolinha ou em outros estágios que, de certa forma, tinham o mesmo foco de ensino, de “educar o homem da periferia” e torná-lo protagonista de seus direitos e deveres para com a sociedade, intervindo de forma transformadora.

Ao analisar alguns cadernos e relatórios de estágios da Escolinha, que integram o Centro de Documentação do CEIHE, conseguimos encontrar mais 12 nomes de ex-alunas da FaE: Alice Alcina Telles Ortosi, Cyntia Oliveira e Silva, Maristela Pereira Silva, Margarida Ribeiro de Carvalho, Magda Souza Botelho, Maria R. Ribeiro, Mariulza Varzim da Cruz, Maria Simone Debacco, Noris Eunice Kirst, Patrícia Cruzeiro, Rosane Nunes, Tania Maria da Silva.

Dessas, conseguimos entrar em contato apenas com cinco via mensagem na internet, e apenas uma delas retornou com a aceitação de ser entrevistada, sendo a ex-aluna Noris Eunice. Logo, as entrevistas foram transcritas, levadas ao depoente que, após a leitura, assinou um termo de concessão (Apêndice I) permitindo sua utilização para fins acadêmicos, havendo, então, uma análise do material.

No Quadro 1, constam algumas informações das entrevistas realizadas:

Nome do narrador	Profissão	Cargo na Escolinha	Local da entrevista
Álvaro Moreira Hypólito	Professor universitário	Ex-aluno estagiário da Pedagogia	FaE
Gomercindo Ghiggi	Professor universitário	Ex-professor da FAE	CEDOC
Jarbas Santos Vieira	Professor universitário	Ex-aluno da Pedagogia	Veículo do entrevistado
Lucia Maria Vaz Peres	Professora universitária	Ex-coordenadora pedagógica do projeto	Residência da entrevistada
Nóris Eunice Kirst	Professora/diretora da rede pública	Ex. Aluna estagiária da Pedagogia	Escola de atuação da entrevistada
Patrícia Pereira Cava	Professora universitária	Ex. Aluna estagiária da Pedagogia	FaE

Quadro 1 – Entrevistas realizadas para a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, ainda sobre os cadernos/relatórios de estágio, percebemos que eles possuem características específicas da prática de estágio e do ensino do pedagogo em formação, contendo as reflexões dos alunos sobre a teoria e a descrição diária dos momentos de sua prática de estágio. Esta dissertação não teve o tempo necessário para se aprofundar em todos os materiais e possíveis temáticas que estão por traz deles, ainda há muito o que analisar. Acreditamos que estudos futuros podem contribuir ao investigá-los, e podem ser uma fonte para a compreensão do processo de formação do pedagogo da época. O material em questão foi utilizado, mas devido à pandemia e ao encerramento das atividades na universidade, bem como o fechamento do acervo onde eles se encontram, a continuidade da análise foi dificultada. Assim, o foco deste estudo foi compreender a constituição do projeto da Escolinha com o processo de construção ideológica da Faculdade de Educação da UFPel.

3. Aporte teórico e Histórico

3.1 Educação Popular e Pedagogia da Libertação

Em 1945, com o fim da II Guerra Mundial e a quebra do Estado Novo de Getúlio Vargas, vivenciávamos uma vitória relacionada aos ideais democráticos. No entanto, com toda essa conjuntura, ocorreu uma interferência nas mobilizações nacionais do Brasil, que acabaram dando ênfase aos movimentos pela educação das massas, criando uma ilusão de educação que visasse a formar um sujeito produtivo para o mercado de trabalho, seguindo um modelo hegemônico de formação, que segundo Maciel (2011, p. 328), seriam “constituídos pelas competências necessárias à empregabilidade”.

A partir de então, a ideologia neoliberal passou a compor a educação pelo viés econômico, sendo, na época, um marco no contexto social e econômico, impulsionado por transformações e mudanças, que fez passar do agrário-exportador ao urbano-industrial. Contudo, na medida em que se mantinha um progresso social e econômico da nação, tornava-se necessário pensar em uma política de Educação de Base, na qual, além da alfabetização, a população tivesse acesso a um ajustamento social que buscasse a adaptação dos desfavorecidos no mundo moderno.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p. 14).

Nesse caso, o mundo moderno surge com exigências para a adaptação do homem a uma cultura que visava à produtividade. Por outro lado, em direção oposta a esses ideais de hegemonia, foi pensado em uma educação com outra visão de mundo, que valorizasse o ser humano como um todo. Pensou-se em uma Educação Popular, na qual se priorizasse as necessidades do povo e os conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem afim de superá-los. Em busca desse saber, almejava-se que a educação poderia ser um suporte para transformar a realidade dos sujeitos, formando cidadãos mais críticos e conscientes, tornando-os construtores de sua própria história, tendo como princípio a participação popular e a solidariedade rumo à

construção de um projeto político de sociedade, que viria a ser mais justa, humana e fraterna. Segundo Werthein (1985, p. 22), a Educação Popular:

[...] acompanha, apóia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esta volta a ela para transformá-la.

Ao contrário de concepções educacionais, nascidas nos gabinetes dos burocratas, a “Educação Popular” nasce na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. Como ressalta Maciel (2011, p. 327), essa concepção “ultrapassa as fronteiras das letras, e se constitui nas relações históricas e sociais”. De acordo com Brandão (2002), a Educação Popular está vinculada às experiências educativas desde a década de 1920, fortemente vinculadas ao movimento anarquista, mas que nunca tiveram repercussão. Em complemento, Paludo (2001) argumenta que as raízes da Educação Popular estão colocadas no país desde as revoltas dos escravos em favor de sua libertação.

No Brasil, a Educação Popular teve um longo percurso, realizada a partir de um conjunto de práticas e experiências junto às classes populares movimentadas pelos sindicatos, igrejas, comunidades de base, universidades, etc., tanto no campo como na cidade, e em diferentes grupos, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos.

A disseminação da Educação Popular se deve muito à atuação internacional de pensadores estudiosos que foram fundamentais para a construção desse entendimento, que buscava uma Educação Pública Popular gratuita. Eles demarcaram o direito à educação, visando à conquista de um país, no caso do Brasil, mais justo, solidário e democrático, tendo como pauta uma concepção de justiça e democracia.

A Educação Popular, como Prática Educacional e como Teoria Pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestando-se em concepções e práticas muito diferentes. Brandão (2002, p. 142) destaca que:

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”.

Sendo assim, um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova Epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum, que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-os e tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, que ainda não é conhecida pelo povo, problematizando-a e incorporando-a num raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Nesse viés, destacamos Paulo Freire como referência na História da Educação Popular no Brasil, sendo ele o educador que influenciou o campo teórico-metodológico-epistemológico da Educação. Suas ideias foram responsáveis em fomentar a teoria pedagógica libertadora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda lutou por uma proposta de educação para todos os brasileiros, partindo da cultura popular como elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora. Preconizou que as classes populares são detentoras de um saber não valorizado, e excluídas do conhecimento historicamente acumulado, provocando a leitura da realidade na ótica do oprimido.

Desse modo, podemos entender que a pedagogia freiriana se instalou como uma síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular, trazendo consigo o conhecimento como possibilidade de superação, segundo Maciel (2011), de “relações verticais contraditórias”, e de “modelos mecanicistas” de análise da realidade social, com intenção de implementar novas propostas que indiquem esperança e necessidade de mudança. Paulo Freire aparece como principal idealizador de uma educação libertadora, cujo foco foi o compromisso com a transformação da realidade. Segundo Leal (2004, p. 20-21):

Freire falava de uma pedagogia humanista e libertadora, com dois momentos distintos: quando o oprimido vai percebendo o mundo da opressão e vai comprometendo-se com a transformação; após, transformada a realidade opressora, a pedagogia passa do oprimido para o homem em permanente processo de libertação. [...] de onde nasce um homem novo capaz de superar a contradição entre opressores-oprimidos, viabilizando, com isso, a libertação de todos.

O termo opressão se expande nesse momento e o autor destaca a escola como uma aliada na descentralização do poder, propondo uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade, buscando uma educação libertadora capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as

relações opressoras. O pensador argentino Dussel (2000, p. 443) traduz a relevância da obra freiriana da seguinte forma:

Buscando inspirar-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e outros muitos, Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe ao surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia.

Fundamentalmente, percebe-se as influências também advindas de uma Filosofia da Libertação, que é anterior a qualquer reflexão de cunho intelectualista e subjetivista. Essa Filosofia surge em Dussel, e analisa o processo opressivo da dominação, em que uns se tornam senhores de outros no plano mundial, questionando o discurso da modernidade. Dussel (1995, p. 18) reitera que:

Porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492; fato constitutivo que deu origem à “Modernidade”), Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis), etc..

No entanto, a sustentação de todo processo educativo está alicerçada em uma práxis libertadora, que relaciona os sujeitos entre si em comunidades transformadoras da realidade que produziu a opressão, ou seja, o ato pedagógico acontece dentro do processo da práxis libertadora.

No livro *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*, organizado por Ana Maria Araújo Freire (2017), podemos identificar que, ainda hoje, Paulo Freire é muito estudado por intelectuais preocupados com a seriedade ética da filosofia da educação freiriana. Sendo este livro, composto por uma coletânea de textos escritos por vários intelectuais estudiosos da Pedagogia da Libertação no mundo, que comprovam, através de diferentes leituras, e contextos culturais distintos, que o ponto fundamental é a compreensão ético-política-antropológica-educacional do pensamento humanista do educador brasileiro. Na apresentação do livro, a autora Freire (2017), nos lembra que:

A práxis que Paulo nos legou com sua “pedagogia do oprimido”, na sua “pedagogia da libertação”, é porque sua compreensão é mais necessária do que nunca à concretização da construção de um novo mundo menos violento, mais justo, mais ético, menos intolerante com as diferenças, todas as diferenças, enfatizo, portanto mais democrático, como Paulo sonhou. E ao qual dedicou todas as suas energias durante toda a sua VIDA! (FREIRE, 2017, p.15).

Nesse caso, a grande contribuição de Paulo Freire é que a práxis de libertação não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidades transformadoras da realidade que produz o oprimido. Daí a necessidade da conscientização e da transformação, segundo Freire (1987, p. 52):

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

Enfim, reitera-se a importância de suas obras no seu conjunto, sendo evidente que a libertação era o princípio fundamental de sua concepção de educação, presente já nos primeiros escritos e claramente assumido desde a Pedagogia do Oprimido, sendo este conceito um dos princípios do humanismo cristão.

A Pedagogia da Libertação luta pela construção de uma nova práxis, denominada de “a pedagogia da práxis”, essa práxis pode ser entendida como uma teoria de prática que procura não esconder o conflito, ao contrário, entende-o como inerente à existência humana, explicita-o, convive com a contradição e o conflito. Moacir Gadotti, inspirado em Marx, Gramsci e Paulo Freire, analisa as várias tendências pedagógicas, tanto que escreve o livro *Pedagogia da práxis*, com grandes contribuições para a educação, contudo, em vista de construir suas concepções de escola. Conforme Gadotti (2004, p.141):

Ser fiel a Paulo Freire significa, antes de mais nada, reinventá-lo e reinventar-se com ele. Nisto consiste a superação na dialética: não é nem cópia nem a negação do passado. É a sua transformação, a conservação do que há de fundamental e original nele, a elaboração de uma nova síntese qualitativa.

Sendo assim, para ele, a escola era um espaço do exercício de uma educação gerenciada, que acaba por expropriar o poder comunitário e impor a "totalidade do saber necessário", enfatizando não só a democratização de oportunidades de ensino, como também supõe que o próprio trabalho exercido na escola seja democrático, dentro da pedagogia libertadora, voltada para a conscientização da opressão e a

consequente ação transformadora. Vale ressaltar, aqui, alguns estudos de Gadotti (2008), ao fazer a seguinte constatação:

Depois da ditadura de Vargas (1937-1945), abre-se um período de redemocratização no país que é brutalmente interrompido com o golpe militar de 1964. Nesse curto espaço de tempo, em que as liberdades democráticas foram respeitadas, o movimento educacional pegou novo impulso, distinguindo-se por dois grandes movimentos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública, o primeiro predominantemente no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos, e o segundo mais concentrado na educação escolar formal. (GADOTTI, 2008, p. 233)

Conforme o autor, o movimento por uma educação popular teve seu ponto alto com a realização do segundo Congresso Nacional de Educação, no início do ano de 1964, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigida por Paulo Freire que defendia uma concepção libertadora da educação, as práticas de educação popular estiveram ligadas ao pensamento freiriano e às Comunidades Eclesiais de Base, isto é, a Igreja Católica foi importante protagonista deste movimento nacional, já que os cristãos “progressistas”, que tinham como princípio uma visão humanista, procuraram concretizar na ação católica as práticas populares, visto que muitos sistemas públicos não aceitavam tais práticas. Já o movimento em defesa da escola pública teve um momento importante com os debates em torno da lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Nesse desenrolar de ideias, seguidamente, surgem alguns movimentos como: o movimento de cultura popular (MCP), em Recife, com forte influência socialista e cristã; o Movimento de Educação de Base (MEB), das Comunidades Eclesiais de Base, criado pela conferência nacional de Bispos do Brasil; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela UNE em 1961, utilizando a música, o teatro, e o cinema popular como espaço de formação política; além de campanhas do tipo *De pé no chão também se aprende a ler*, que tiveram como objetivo alcançar crianças, jovens e adultos das classes populares.

A Educação Popular passa a ter experiências de caráter mais organizado politicamente, a fim de conscientizar e contribuir na organização popular, sendo um momento de articulações e compromissos políticos assumidos pelos movimentos sociais populares, que tinham por objetivo a transformação do lugar político popular. Popular, considerado no sentido de abertura à pluralidade de diferenças, entre grupos e frentes de lutas “populares”, a saber: trabalhadores urbanos, subempregados,

desempregados, sem teto, trabalhadores rurais em suas diferentes categorias, dos pequenos proprietários camponeses aos boias-frias e deles aos “trabalhadores rurais Sem-Terra”; o que os une, segundo Brandão (2002, p. 256), na “difícil categoria excluído que os congregava”.

Desse modo, este capítulo teve o intuito de discorrer sobre as ideias e movimentos que estavam sendo percorridos no cenário político-pedagógico nacional, tendo em vista compreender as influências que interferiram nos processos e práticas da FaE-UFPel.

De maneira que a Escolinha da FaE não surgiu como um ente abstrato oriundo da mente privilegiada de seus professores e alunos, mas sim de um longo movimento epistemológico que, de certa forma, exigiu um comportamento empírico mais consentâneo com as premissas de reformas sociais que eram protagonizadas.

Em um dado momento dessa trajetória histórica, tornou-se um imperativo categórico que a Faculdade passasse do mundo das ideias para o chão das periferias da cidade e neste moldasse o processo de formação de seus professores. Entretanto, uma coisa é a boa intenção e outra, por vezes muito diferente, é a prática.

3.2 Histórico da Faculdade de Educação e suas aproximações com a classe popular

Discorrer sobre a história da Faculdade de Educação de Pelotas (FaE-UFPel), é arrazoar, também, sobre a história da antiga Faculdade de Ciências Domésticas, que tinha o Departamento de Educação. Lá foi ofertado, até o final dos anos 1960, o único Curso de Licenciatura da Universidade, a Licenciatura em Economia Doméstica e Educação Familiar, criada pelo Parecer nº 352/66 do Conselho Federal de Educação, sendo a primeira a contar com um Departamento de Educação que visava formar profissionais bacharéis e licenciados para o ensino de 1º e 2º graus. Essa unidade administrativa pedagógica pertenceu à Faculdade de Ciências Domésticas até 1976; após, esse núcleo deu origem à Faculdade de Educação. Com isso, para entendermos a relação existente entre a Faculdade de Ciências Domésticas e a Faculdade de Educação, é preciso que compreendamos um momento anterior vivenciado pela Universidade Federal de Pelotas.

A Universidade Federal de Pelotas, em fase inicial, chamava-se Universidade Rural do Sul (URS), cujo surgimento, em 1960, resultou de esforços movidos por professores que lutavam por sua criação. Assim, somente em 1967, pelo decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, é que foi federalizada a Universidade Rural do Sul, sendo transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a denominar-se Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS) e as unidades passaram de cursos a faculdades. Somente em 1969, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é criada, seguida pelo Decreto Lei nº 750, de 08 de agosto de 1969, tendo seu Estatuto aprovado pelo Decreto Lei nº 65.881, de 16 dezembro de 1969. Participaram do núcleo formador da UFPel, conforme o Artigo 4 do Decreto Lei nº 750, as seguintes unidades: Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel; Faculdade de Ciências Domésticas; Faculdade de Veterinária; Faculdade de Direito; Faculdade de Odontologia e Instituto de Sociologia e Política (UFPEL, 2021).

Neste caso, através desse novo processo de criação e estruturação da UFPel, exigia-se uma adaptação ao novo padrão de organização universitária, visando à agregação das unidades particulares de ensino superior à universidade, atendendo as demandas impostas pela Lei 5.540/68, conforme a política de interiorização do ensino e expansão de vagas que a reforma previa. Devido à demanda desse novo processo, o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Domésticas passa a ter uma ampliação de suas tarefas em virtude da organização de novos cursos de Licenciatura, pois todos buscavam por qualificação e aperfeiçoamento dos professores. Nesse momento, verificou-se a necessidade de autonomia deste Departamento de Educação, estudando-se as possibilidades de mudança, sendo sugerida a criação de uma Faculdade de Educação, a qual atuasse diretamente com a formação de professores e assuntos afins.

Desse modo, foi pensada uma forma diferente de organização dentro das universidades e foram criadas as Faculdades de Educação, ou Departamentos de Educação, ou, ainda, os Centros Pedagógicos, para substituírem, dentro da nova estrutura universitária, as antigas Faculdades de Filosofia. Estas formavam os bacharéis e os licenciados para o exercício do magistério de Ensino Médio (ciclo ginásial e colegial). Estes profissionais eram formados pelo esquema curricular, conhecido como 3+1 – três anos de estudos da matéria específica dos diferentes cursos, tais como Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, História Natural, História e

Geografia, etc. (Bacharelado) + um ano de didática, em que o bacharel se licenciava, podendo adquirir, no MEC, o seu registro de professor.

Enfim, tendo em vista tais mudanças, é que, no dia 21 de junho de 1976, ocorreu a aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Pelotas, sob presidência do reitor Delfim Mendes da Silveira, a proposta de transformar o Departamento de Educação, antes localizado na Faculdade de Ciências Domésticas, em uma Faculdade de Educação. Sendo assim, no dia 18 de outubro de 1976, é criada a Faculdade de Educação da UFPel, realizada a sua instalação à rua Barão de Santa Tecla, nº 510, sob coordenação da Diretora Pró-tempore Professora Circe Maria Siqueira da Cunha. A seguir, o registro da inauguração no jornal local Gazeta Pelotense:

Foi instalada oficialmente, ontem, às 18h, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que funciona na rua Barão de Santa Tecla, 510.

O ato foi presidido pelo Reitor da UFPel, Prof. Delfim Mendes da Silveira e contou com a presença de altas autoridades.

Na ocasião, pronunciaram-se o Reitor da Universidade e a Diretora Pro-Tempore da Faculdade, Prof. Circe Siqueira da Cunha, ressaltando os objetivos da nova Faculdade.

A seguir, os presentes foram homenageados com coquetel, encerrando assim as comemorações da inauguração da Faculdade de Educação. (GAZETA PELOTENSE, 1976⁴)

Interesses locais de cunho político, bem como as exigências da reforma previstas pela Lei 5.540/68⁵, marcavam a criação da Faculdade de Educação-UFPel. Inicialmente, ela atendia à formação de professor de 1º e/ou 2º grau, em cursos de licenciatura, todos estruturados direcionando estes profissionais para o magistério, ou habilitando-os nos Cursos de Pedagogia, para serem especialistas em Educação, tais como supervisores, administradores, inspetores e orientadores escolares. Segundo o Periódico “Oferta e Procura”, datado de 28-29 de maio de 1977 – nº 12⁶, os cursos próprios ofertados pela FaE-UFPel eram:

a) Licenciatura em Disciplinas Especializadas de 2º grau:

- Esquema I
- Esquema II, área primária
- Esquema II, área secundária

b) Licenciatura Experimental Parcelada em Ciência de 1º grau

c) Curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Aperfeiçoamento.

⁴ Edição do jornal Gazeta Pelotense de 1976, disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

⁵ BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

⁶ Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

E, dá a formação pedagógica (Par. 262/62 – CFE) aos cursos de licenciaturas da UFPel: Educação Moral e Cívica, Educação Artística Física e Economia Doméstica.⁷

É importante ter em vista que esses cursos foram intencionalmente pensados para o cumprimento da Lei 5.692/71⁸, promulgada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, na época da ditadura civil militar. Essa lei trouxe consigo permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período, modificando a estrutura do curso primário e ginásial, tornando-os em um só, nomeado como o curso de 1º grau. As críticas que se propagavam nesse momento, eram relacionadas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinos clássico e científico, e à falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão de obra qualificada para o trabalho.

O conhecimento ofertado às crianças e aos jovens brasileiros deveria ser formado por dois blocos de disciplinas: as de educação geral (área humanista), e as de formação especial (área técnica ou especializada). Nas primeiras, dá-se Língua Portuguesa e literatura Brasileira, Matemática, Estudos Sociais (Geografia, História, Organização social e Política do Brasil), Ciências Físicas e Biológicas, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Religião. E na segunda, no curso de 1º grau dá-se sob a informação ocupacional: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, e técnicas domésticas. Sendo assim, a Faculdade de Educação tentava suprir as necessidades de formação de professores para essa nova estrutura de ensino, desenvolvendo programas de formação de professores, atendendo as demandas e as necessidades oriundas das redes de ensino⁹.

No entanto, ao mesmo tempo que se tinha o interesse em cumprir com as demandas da época, também havia um grupo que se demonstrava contrário às demandas de cunho tecnicista, previstas pela política oficial. E dentro da universidade surgia um núcleo de professores, imbuídos de um ideário político-pedagógico

⁷ Periódico Oferta e Procura, de 28-29 de maio de 1977, nº 12. Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

⁸ BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 21 jan. 2021.

⁹ Dados do Periódico Oferta e Procura, de 28-29 de maio de 1977, nº 12. Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

divergente, que buscava um ensino mais democrático. Segundo Loner (1985, p. 12 *apud* HYPOLITO et al., 1996, p. 8¹⁰):

O processo de constituição de um grupo com um senso mais crítico dentro da universidade já vinha de longos anos, com a participação de professores de diversas áreas, sendo que uma delas situava-se no Curso de Ciências Domésticas, posteriormente se transferindo para a Faculdade de Educação. É a partir desse grupo que vai se constituir a Associação dos Docentes da UFPel em 1979, que vai encaminhar efetivamente o processo de democratização interna da universidade (LONER, 1985, p. 12 *apud* HYPOLITO et al., 1996, p.8).

A partir desse grupo de professores, um novo ideal constituía-se, visando um olhar mais revolucionário e democrático dos projetos da Faculdade de Educação-UFPel, inclusive para proposta curricular do recente Curso de Licenciatura em Pedagogia, criado em 1978. Este, tinha como um de seus princípios, habilitar para as séries iniciais, sendo um dos primeiros cursos superiores do país na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de oferecer uma educação voltada para as classes populares. De acordo com Ghiggi (1994, s./p.), “[...] estes cursos, por seu caráter inovador, provocaram intensa reflexão pedagógica, consolidando uma posição de referência da Faculdade de Educação, tanto à nível regional como no âmbito da própria Universidade”.

Além disso, é importante ressaltar aqui o quadro pedagógico de docentes nos primeiros anos de funcionamento deste cenário, sendo composto por: Ana Maria Silva, Circe Cunha, Carmem Enderle, Clarice Bauer, Jandir Zanotelli, Osmar Schaefer, Helena Loureiro, Céres Bonatto, Consuelo Requião, Maria Helena Duval, Léa Silva, Maria Mara Rangel, Maria Isabel Cunha, Solange de Barros Coelho, Ivone Amaral, Maria da Graça Vianna.

Segundo Tambara (2006) o “modus operante” da Faculdade de Educação era o compromisso com uma sociedade mais justa e fraterna. O propósito, ao criar um curso de Pedagogia voltado para a formação em séries iniciais, destacava ainda mais esse compromisso. A qualidade que se buscava tinha em vista a educação como um ato político, e o que se almejava era a vinculação com as redes de ensino, no agir público e democrático, buscando, já na formação inicial do professor, a construção

¹⁰ Entende-se a importância de citar o autor original, mas devido as circunstâncias de pesquisa que tem como objetivo compreender os aspectos ideológicos que envolveram o trabalho da Escolinha da FaE, senti a necessidade de recorrer a leituras de textos escritos por professores da própria FaE, que é o caso do professor Álvaro Hypólito, um dos entrevistados que estagiou na Escolinha.

por um docente com perspectivas críticas teóricas que embasassem suas práticas contemplando os interesses da classe popular.

Prosseguindo, o documento intitulado “A caminhada da Faculdade de Educação 1976-1985¹¹”, registra um seminário entre professores e, em suas pautas, descreve que o corpo docente abominava as “soluções exógenas” que provocavam, segundo Hypólito et al. (1996, p. 20), um “processo de colonização das mentes e das consciências”, pois tinham em vista apenas o aligeiramento dos cursos de formação de professores e restrições à formação do pedagogo.

À época do início da instalação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, estas instituições de nível superior passavam por uma espécie de crise de identidade. Havia fortes indicadores de necessidade de configurar de forma conjunta a estruturação de uma organização formativa apropriada às necessidades da sociedade em mutação. No caso específico, o início de um processo de democratização tutelada que poderia concretizar o fim do regime ditatorial cívico-militar no Brasil.

Entendia-se, de forma hegemônica, que as faculdades de educação não poderiam se furtar a ter um papel importante neste processo. No caso do Rio Grande do Sul, esse movimento era capitaneado pela Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE) e que realizou diversos Encontros sobre Filosofia das Faculdades de Educação, sendo que o “III Encontro sobre Filosofia das Faculdades de Educação” foi realizado em junho de 1979, na cidade de Pelotas.

Na circular nº 07/79, pode-se perceber seu intuito: “Na agitação dos dias em que vivemos, uma parada para reflexão conjunta e fraterna poderá ser ocasião de reencontro conosco mesmos em prol da ação que pretendemos exercer junto aos outros.”¹².

A participação de docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas na AESUFOPE foi muito importante e reconhecida o que, de certa forma, explica a realização do III Encontro na cidade de Pelotas. Vários professores fizeram parte de sua diretoria e constantemente eram chamados a palestrar em seus encontros. Isso significa que havia um reconhecimento da qualidade do processo de constituição da Faculdade de Educação da UFPel e particularmente da originalidade e fecundidade das concepções ideológicas que o embasavam.

¹¹ Documento disponível na biblioteca de Ciências Sociais e também no CEDOC/CEHIE.

¹² Circular disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

Para ilustrar, apresentaremos as ideias dos dois primeiros diretores da FaE-UFPel, professora Circe Maria Siqueira da Cunha e professor Teófilo Alves Galvão, expostas, respectivamente, nos textos: “Faculdade de Educação – sentido e papel” (CUNHA, 1977) e “O professor que formamos e o professor que precisamos” (GALVÃO; REQUIÃO; AMARAL, 1977).

Segundo a professora Circe, apesar dos gestores da educação, no Brasil, identificarem nas Faculdades de Educação um “academicismo obsoleto”, a solução encontrada para superá-lo foi a adequação da formação universitária às necessidades do mercado de trabalho, isto é, formando profissionais críticos e moldados ao sistema de produção da época. Segundo ela:

Para sair de um academicismo obsoleto, para responder à crítica de uma escola sem praticidade, sem utilidade imediata e sem operacionalidade, dialeticamente tenta-se transformar a escola em oficina de profissionalização, para responder às exigências de formação de mão de obra que o quadro econômico do país suscita, através do mercado de trabalho aberto ou não pelos mecanismos de produção – consumo, oferta-procura, importação-exportação (CUNHA, 1977, p. 4).

Para a autora, a reforma universitária estava propugnando um modelo de ensino-aprendizagem não consentâneo com o processo libertador do indivíduo e que, sob certo aspecto, inibia o papel das faculdades de educação de inserirem-se como protagonistas no processo de formação de um aluno crítico e criativo. No caso específico das faculdades de educação, afirmava Cunha (1977, p. 15):

Como decorrência de sua própria natureza e do modo como foi pensada pela própria reforma universitária, 4 campos nítidos de influência se abrem para a faculdade de educação:

- o sistema de ensino (1º e 2º graus)
- a universidade
- a comunidade
- a política nacional de educação (Idem).

De todo este questionamento, de forma efetiva, a Faculdade de Educação procurava encontrar alternativas para reposicionar-se como unidade formadora de professores em um novo patamar. Entretanto, havia uma estrutura político-administrativa que hierarquicamente determinava o grau de liberdade de ação da instituição social. Portanto, como agentes do processo de construção de uma nova sociedade, muitas indagações surgiam:

Frente ao produto final de nosso trabalho e ao quadro atual da educação brasileira resta que nos perguntemos: A Faculdade de Educação vem sendo, de fato, uma presença em educação? Temos exercido real influência nestes 4 campos com os quais estamos vinculados? Que tipo de atuação vem sendo

a das Faculdade de Educação? Que abertura existe para a participação da Faculdade de Educação nas decisões acadêmicas da universidade? Qual sua autonomia real frente ao Conselho Federal de Educação para novas iniciativas e experiências (CUNHA, 1977, p. 4).

Mais particularmente em relação à formação do profissional da educação, a autora questiona de forma veemente o tipo de ensino ministrado e a natureza do processo de ensino aprendizagem vivenciado, que, aparentemente, estava conivente com o *status quo*. É importante ter presente que o Brasil àquela época ainda estava submetido a um regime de exceção e com uma política econômica de cunho literalmente liberal.

Tal procedimento chocava-se com a concepção humanística hegemônica na FaE que tinha sua base epistemológica em autores como Paulo Freire, Henrique Dussel, Maria Montessori, entre outros, e era caracterizada por uma forte inserção no movimento católico “Teologia da Libertação”. Desse modo, frequentemente os professores eram convidados a refletir sobre sua prática e a maneira de se adequar de forma efetiva aos preceitos que defendiam e não ficar exclusivamente em um diletantismo vazio, isto é, sem um comprometimento real com a comunidade como era defendido pela doutrina hegemônica.

Essa inquietação existencial pode ser percebida pelas indagações apresentadas pela autora em seu texto:

A que desenvolvimento estamos servindo?
 Que tipo de profissional estamos formando?
 Qual é a tônica da formação que fazemos?
 Como estamos respondendo aos problemas educacionais da nossa cidade, da nossa região? Ou os problemas educacionais com que trabalhamos são apenas aqueles que dizem respeito ao processo de escolarização como tal? Basta para nós escolarizar?
 Há vínculo real entre a pesquisa, o ensino e a extensão? Que filosofia marca nossa psico-pedagogia? E nossas propostas de trabalho? E ofertas de curso? O que acontece no Brasil em educação, acontece apenas, apesar das faculdades de Educação ou com elas?
 O currículo de formação pedagógica disponível, contribui efetivamente, para formar o professor que precisamos?
 Quem dita a educação que fazemos?
 No profissional que na Faculdade de Educação se prepara, está sendo engendrado o homem livre, consciente e solidário? (CUNHA, 1977, p. 5).

Havia consenso de que um dos problemas principais do ensino e, principalmente, da formação dos professores era um certo deslocamento dos alunos da realidade concreta das populações de periferia e, provavelmente, o *locus* mais importante da atividade profissional do pedagogo formado na Universidade Federal de Pelotas. Assim, por vezes, se compreendia que a formação era efetuada em uma

redoma que não permitia, ou pelo menos não incentivava, uma maior interação com as populações econômica e socialmente vulneráveis. Segundo Cunha (1977, p. 5) “Há ainda grande desvínculo entre a escola, a universidade, em suma entre o ensino e a educação e a problemática socio-econômica cultural do homem brasileiro, bem como em relação aos anseios necessidades de formação do tipicamente humano”

Evidentemente, havia uma perspectiva holística típica do solidarismo cristão que, de forma subjacente, embasava os vários paradigmas teórico-metodológicos que sustentavam as cosmovisões do corpo docente da FaE-UFPel. Nas palavras de Cunha (1977, p. 6):

O destino de um homem está sempre vinculado ao destino dos homens, por isso, todo o processo de educação implica sempre num esforço solidarizante, donde deveria emergir homens sempre mais adultos, mas generosos, mais livres e solidários, na base do que experimentaríamos a diminuição sempre mais gradativa de situações que sintomatizam uma sociedade ainda abismada em problemas humanos e sociais de toda ordem.

Um outro discurso balizador na estruturação da linha ideológica-doutrinária que vai se tornar hegemônica na Faculdade de Educação pode ser encontrado no trabalho elaborado por Teófilo Alves Galvão, quando diretor da faculdade com a colaboração das professoras Consuelo de Azevedo Requião e Ivone Lêda do Amaral, em junho de 1977, intitulado “O professor que formamos e o professor que precisamos” (GALVÃO; REQUIÃO; AMARAL, 1977).

Neste trabalho, há uma caracterização do corpo discente da faculdade e da necessária formatação do professor para trabalhar no local.

Segundo Galvão, Requião e Amaral (1977), quanto aos alunos:

Olhando a situação sob o ponto de vista dos alunos observamos que as disciplinas pedagógicas parecem uma excrecência, muitas vezes incômoda. Muitos procuram os cursos de licenciaturas, sem, na realidade, aspirar ao magistério. Outros não estão preocupados em aperfeiçoamento profissional, mas nos títulos para promoção na carreira. E os que buscam espontaneamente os cursos pedagógicos, o fazem na esperança de que, adquirindo receitas técnicas, melhorarão o seu padrão de ensino. Muitas vezes os alunos procuram os cursos de licenciaturas por serem os mais fáceis, sem grandes exigências (GALVÃO; REQUIÃO; AMARAL, 1977, p. 2).

Ademais, para trabalhar com estes alunos era indispensável distanciar-se do aparato técnico que caracterizava o ensino “bancário” que era adotado. Neste sentido, era imprescindível que o professor se transformasse, antes de tudo, em um agente de transformação social. Situação, esta, justificada por uma série de argumentos:

Porque a educação é um processo social, que deve propiciar ao povo morar, habitar no mundo, em condições melhores, como em sua casa. Não apenas

sendo hospede, não apenas estando no mundo, mas relacionando-se com ele.

Porque, também, a escola é essencialmente, como instituição, uma agência de transformação, mediadora da cultura. [...]

Porque, sobretudo no caso brasileiro, a educação está voltada para o desenvolvimento. Mas o desenvolvimento não se reduz à dimensão econômica, ao enriquecimento decorrente de investimentos financeiros na economia. O desenvolvimento é um crescimento de ordem qualitativa, que abrange todas as dimensões da cultura, política, educação, família, recreação, religião. E a alavanca desse desenvolvimento é o homem. Portanto, o desenvolvimento nacional não se realiza sem o desenvolvimento das pessoas. E a educação contribui para isso, quando procura situar, integrar as pessoas no contexto cultural, por meio de atitude crítica, participante, consciente e solidária diante da realidade (GALVÃO; REQUIÃO; AMARAL, 1977, p. 6).

Assim, as concepções que estavam sendo gestadas contrapunham-se com o modelo vigente, no qual o professor era concebido, predominantemente, como um técnico com domínio cognitivo sobre determinada área especializada. Para isso, basta um condicionamento operante e um comportamento operante que produzem a aprendizagem ou a modelação do comportamento.

Note que essa nova doutrina, embora, no Rio Grande do Sul, fosse em muito liderada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, em verdade, ela representava um movimento de maior vulto, cuja grande protagonista era a Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE).

Este processo foi bastante analisado no “II Encontro sobre Filosofia das Faculdades de Educação”, realizado em maio de 1978, sob os auspícios da AESUFOPE e com a coordenação de conteúdos da FaE/UFPel e Instituto Filosófico de Ciências Humanas (IFCH) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

Neste evento, os professores Jandir Zanotelli e Circe Cunha, professores da FaE-UFPel, respectivamente com os textos “Lugar e Função da Filosofia na Educação Brasileira” e “Faculdades de Educação: Princípios de uma Filosofia Humanística” balizaram a construção de novos parâmetros no processo de tipificação das faculdades de educação no Rio Grande do Sul.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de criar um espaço de reflexão, onde os professores da FaE pudessem promover discussões sobre a sua filosofia pedagógica, de modo que pudessem construir, a partir da coletividade, uma visão e

uma posição sobre os assuntos educacionais, pois a própria sociedade exigia dela certos posicionamentos.

Tendo em vista atender essa expectativa, como aparece na reportagem abaixo, foram criadas as “Jornadas Pedagógicas”, que tinham como objetivo discutir assuntos em busca de uma unidade de pensamento. Em agosto de 1976, é criada a primeira jornada pedagógica, anunciada no jornal pelotense, Diário Popular:

Iniciou esta semana na Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas, a 1ª. Jornada Pedagógica, para os docentes daquela unidade de ensino. O objetivo do presente encontro é o posicionamento da Faculdade de Educação quanto a própria filosofia pedagógica.

A 1ª. Jornada Pedagógica, que vinha sendo aguardada com grande expectativa pelos professores, deverá apresentar os princípios norteadores de uma teoria pedagógica, adequada as necessidades dos jovens brasileiros, especialmente dessa região.

Tendo iniciado no dia 24, a 1ª. Jornada Pedagógica, se caracteriza por possuir duas fases, ou seja, uma interna que vai de agosto à outubro, para os docentes, e outra externa, na primeira quinzena de novembro próximo para os docentes das diversas licenciaturas atendidas pela referida Faculdade.

O encontro envolverá todo o corpo docente, em estudos continuados, de alta relevância para o processo ensino-aprendizagem, tais como: Antropologia para a educação, Teoria da aprendizagem para o homem, Sistema educacional Brasileiro e Sistema de Avaliação (DIÁRIO POPULAR, 1976¹³).

Através das Jornadas Pedagógicas, o corpo docente buscava um plano caracterizado pelo planejamento coletivo, criando planos de ações, avaliando e orientando pelo coletivo, na busca por princípios norteadores de suas ações, sendo uma tarefa de estudo sobre as questões de educação, bem como dos meios (processos e técnicas), que operacionalizavam a proposta da Unidade. No artigo “Faculdade de Educação: Onde o Ensino é pensado”, presente no periódico Oferta e Procura de 1977, os professores relatam o seguinte:

Jornada Pedagógica é para nós o momento forte, onde o Corpo Docente, da Faculdade de Educação, se encontra para pensar e reorganizar sua própria tarefa – numa palavra – para fazer andar a Faculdade de Educação naquilo que é seu compromisso fundamental – questionar a si própria, delinear seus limites e possibilidades, posicionar-se face a sua própria visão de educação e linha de atuação (OFERTA-PROCURA, 1977, s.p.¹⁴).

Neste momento, buscava-se construir na Faculdade de Educação, uma teoria de escola que desse conta dos “antagonismos e conflitos da sociedade”, dada sua

¹³ Recorte de jornal identificado dentro dos arquivos correspondentes à temática “Jornadas Pedagógicas” – encontra-se no acervo do CEDOC-CEIHE.

¹⁴ Periódico Oferta e Procura, de 28-29 de maio de 1977, nº 12. Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

prática cotidiana de análise e discussão da própria prática pedagógica, defendendo uma opção teórica e prática voltada para os pobres, para o empoderamento da classe popular trabalhadora, e essa visão era propagada nas aulas com os alunos, nas atividades de extensão, e nas pesquisas e reuniões.

Por conseguinte, a chegada da década de 1980 implicou mudanças significativas com novos ordenamentos no quadro político, surgindo, também, um processo de abertura política, possibilitando o surgimento de novas organizações na sociedade. O cenário pedagógico baseava-se num novo entendimento de relação entre a problemática educacional e social, idealizava-se uma nova proposta de educação, tendo uma perspectiva diferente, advinda de outros fatores que ocorriam concomitantemente, como a luta por uma educação popular. Vale ressaltar aqui os estudos advindos de Ghiggi e Gonçalves (2004, p. 8):

Brotava uma pedagogia da consciência como expressão de um trabalho político-pedagógico que buscava mudar a natureza da participação no espaço público. Os anos 80 foram fundamentais para o desenvolvimento dos movimentos populares de educação, já que eles anunciavam novas possibilidades de gestão do espaço público e de composição política. [...] As ações dos anos 80, que militantes católicos e estudantes universitários, ligados ao pensamento de esquerda, produziram um movimento que gerou práticas, motivou pessoas e buscou romper, pelo campo educacional, com processos de exclusão que caracterizavam a sociedade brasileira.

De modo geral, grande parte do corpo docente estabelecido buscava construir uma perspectiva de trabalho inovadora, que transformasse a realidade das pessoas através de uma educação envolvida com o despertar da consciência de classe¹⁵ para a transformação desta.

No governo do prefeito Bernardo de Souza, em 1986, ocorreram muitas aproximações entre a Secretaria Municipal de Educação e a FaE-UFPeI, pois, naquele momento, buscava-se construir uma escola pública de qualidade para as classes populares, ocorrendo uma intensificação nos estudos advindos da busca por práticas pedagógicas mais críticas, que se comprometessem com a realidade social dos sujeitos e que contemplasse a educação popular. Com isso, alguns professores começaram a se aprofundar sobre alguns teóricos que tivessem ideais pertencentes à classe popular e se juntaram a um grupo chamado Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) de Porto Alegre que despertou um forte interesse da FaE na alfabetização de classes populares através

¹⁵ Thompson (1987).

da proposta construtivista, inicialmente sustentada pelas ideias de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire, e ao se comprometerem com essa linha teórica socializada, a FaE-UFPel construiu cursos de formação e atualização com foco na alfabetização. Em concordância com essa atitude, em entrevista, uma aluna da turma de 1982, comprova ter participado desse momento:

[...] em 1982, tinha a Ester em Porto Alegre, com o projeto do Geempa, e nós fomos ver Paulo Freire, e fomos visitar a escola do Geempa em Cachoeirinha. O projeto da Ester de Cachoeirinha era pioneiríssimo, baseado em Paulo Freire, tanto é que a gente foi ver. A Faculdade de Educação fazia essas excursões, e era o suprasumo dos pensamentos. [...] Nós éramos um grupo grande, e a gente ia para lá (escolinha) algumas tardes. A gente fazia toda a recreação, fazíamos toda a prática da pedagogia lá dentro, e era avaliado dentro de uma disciplina que não era disciplina de estágio. Por isso quero procurar para você, pra te mostrar, nem sei se isso aí consta no meu currículo de faculdade, entendeste?!? Eu sei que tinha a Clarice Coelho, tinha a Solange, e depois vem o diretor da Faculdade de Educação, tinha a Consuelo. Nós estávamos envolvidas com a Vânia Branco também, era nossa professora de linguagem na Pedagogia, a Ligia. Então era um conjunto de professoras que trabalhavam conosco, e a gente ia lá para fazer práticas de alfabetização baseado no projeto da Ester do Geempa [...] (NORIS E. KIRST)¹⁶.

Além disso, inicialmente, muitos objetivos difundidos na FaE também estavam baseados no pensamento social cristão, aliado à Teologia da Libertação que repercutia em uma visão pedagógica mais humanista, que adentrava a uma Pedagogia da Libertação envolvendo os conceitos de Paulo Freire. Em entrevista, uma das professoras do período e diretora FaE diz que:

[...] Eu entrei na universidade em 1979, e a escolinha, que começou lá no Obelisco, era um projeto de extensão da FaE, com o seguinte objetivo de apoiar e acolher alunos da redondeza que estavam fora da escola ou com dificuldades. Ela foi criada, nos anos 80 pelas professoras e dois professores, mais voltadas à comunidade eclesial de base política. Ou seja, uma ala mais progressista da igreja. Este é o berço da origem da Faculdade de Educação... nasce muito fortemente do movimento de professores que estavam vinculados à filosofia da libertação, e à comunidade eclesial de base, que era um movimento ligado ao Leonardo Boff, voltado, à uma perspectiva social da igreja. É interessante, porque a Faculdade de Educação não é confessional, mas as pessoas envolvidas, na sua gênese, eram muito voltadas aos movimentos sociais da igreja. [...] (LÚCIA M. V. PERES)¹⁷.

Dentro dessa perspectiva, um grupo de professores decidiu por criar uma prática voltada para as classes populares, e essa ideia, à medida que foi sendo implementada, e crescendo, se constitui no que muitos conheciam com a “Escolinha da Faculdade de Educação”. Essa prática inicial originou-se com o projeto

¹⁶ Entrevista fornecida por Noris Eunice Kirst, em 20 de agosto de 2019.

¹⁷ Entrevista fornecida por Lúcia Maria Vaz Perez, em 23 de abril de 2018.

“Alternativas Educacionais para o homem da periferia”, criado pela FaE-UFPel com o amparo do Ministério da Educação e Cultura¹⁸. A seguir, o trecho retirado do documento:

Decidimos começar o trabalho pelo Bairro Areal, devido ao contato direto já vivido na busca de unir esforços com o homem marginalizado, por alguns de nossos professores. Por ali já havia um empenho libertador, um real trabalho de base sendo desencadeado pelas CEBs. [...] A comunicação do trabalho na Comunidade foi feita da forma mais ampla possível com avisos nas celebrações nas CEBs, visitas diretas às casas das crianças por estagiários de Serviço Social, contatos com lideranças de bairro e etc. (FAE, 1979¹⁹).

O documento mencionado, faz menção às Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que já faziam um trabalho na localidade do Areal, e que foram importantes agentes de disseminação da FaE com a comunidade, na repercussão do projeto de educação na periferia, que mais tarde foi conhecido como a Escolinha. Na entrevista realizada com Álvaro Hypólito, que foi aluno e hoje é professor da FaE, ele também cita as CEBs e o protagonismo de professores envolvidos com a Igreja Católica no projeto da Escolinha.

A escolinha era uma iniciativa de professores da Faculdade de Educação e eu acho que eram professores bastante envolvidos com as Comunidades Eclesiais de Base da igreja católica, que tinham uma orientação pedagógica bastante baseada em Paulo Freire e eram católicos, boa parte deles eram católicos, e tinham esse trabalho social com a igreja católica (ÁLVARO M. HYPÓLITO)²⁰.

Contudo, a preocupação da Faculdade de Educação, na época, era de organizar e sistematizar conceitualmente a sua posição humanista, apoiando-se em uma versão de pensamento social cristão que, de acordo com Cunha (1978, p. 156), buscasse “no processo de descolonização das mentes e das consciências” recuperar a sua consciência histórica, identificando a educação como um espaço de executar, de forma prática a humanização do homem e do mundo, com o intuito de transformá-lo.

Percebemos que o período inicial vivenciado pela Faculdade de Educação era um momento de difícil articulação política, por consequência da ditadura, e seus protagonistas preocupavam-se com as classes menos favorecidas, e ao depararem-se com as situações de injustiça na distribuição do saber, tomaram para si o

¹⁸ FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Alternativas Educacionais para o homem da periferia**, 1979, p. 8. Acervo do CEDOC/CEIHE.

¹⁹ FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE). **Projeto Alternativas Educacionais para o homem da periferia**, 1979, p. 8. Acervo do CEDOC/CEIHE.

²⁰ Entrevista fornecida por Álvaro M. Hipólito, em 15 de junho de 2018.

compromisso de juntar-se à classe popular e criar uma possibilidade de ensino para trabalhar com crianças da periferia, pois percebiam que a escola, da maneira como estava estruturada, não conseguia corresponder às necessidades das classes populares.

O direcionamento dos estudos na FaE buscava uma recuperação dos espaços democráticos, em que a educação assumisse uma força transformadora, muito acima de suas possibilidades, bem como direcionou um novo olhar sobre o cenário histórico, político e cultural da própria cidade de Pelotas, buscando uma alternativa para democratizar o ensino, tendo em vista uma sociedade mais justa e fraterna. Na sequência dos fatos, percebemos a motivação que gerou a criação da Escolinha da FaE-UFPeI, que iniciou seus trabalhos como um simples projeto nomeado como “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”, e que, aos poucos, tomou grande proporção de trabalho.

Em pesquisa realizada no Google Acadêmico e outras plataformas, apenas uma pesquisa é encontrada com referência à Escolinha da FaE-UFPeI, sendo uma dissertação de mestrado do ano de 2007, com o título “Difusão da Perspectiva construtivista na FaE-UFPeI (DÉCADAS 80-90)”, de Vera Lucí Alves Savedra (SAVEDRA, 2007), a qual contém um subcapítulo denominado “Escolinha da FaE”, que descrevia as atividades nela desenvolvidas e algumas fotografias, entretanto, seu enfoque era o construtivismo. Nos sites de busca, encontram-se apenas temas relacionados, que trazem os trabalhos desenvolvidos por escolas de aplicação de universidades que possuem visões diferentes de educação. Sendo assim, é importante conhecer esse momento histórico vivenciado pela Faculdade de Educação e tornar essa Escolinha um tema conhecido.

Em entrevistas e conversas exploratórias, conseguimos encontrar alguns trabalhos antigos, que não estão publicados em sites, mas que tratam do tema da Escolinha, como os impressos da Faculdade de Educação que estão na Biblioteca de Ciências Humanas do ICH. Estes tinham como objetivo divulgar o saber sobre educação produzidos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e mostrar o que era realizado na área Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, a partir de uma busca manual é possível ver registros da Escolinha como um projeto de extensão.

O Boletim do ano de 1978, intitulado “Caminho”, e o de 1982, “Caminhando se faz caminho”²¹ demonstram alguns vestígios do início do projeto. Neles encontramos um registro do núcleo de professores da Faculdade de Educação da UFPel, que se preocupava com a educação de crianças da periferia. Podemos identificar tal concepção, nas últimas páginas do Boletim que apontam tais reflexões:

[...] a necessidade sentida pelos professores da Faculdade de Educação, de que seus alunos tenham conhecimento da realidade sócio-econômica-cultural das crianças marginalizadas, capacitando-os para uma interpretação global de nossa realidade, de modo que nela possam vir a intervir, passa o grupo de professores a se questionar a cerca do seu próprio agir. A consciência da contradição conduz os professores a abrir esta outra frente de trabalho, para ali poder re-aprender a educação. [...] (UFPEL, 1981²²).

Sendo assim, nos dois primeiros boletins já é mencionado o projeto intitulado como “Novas alternativas para educação de crianças da periferia – Pelotas – RS”, coordenado pela professora Ana Maria Soares da Silva. Outro impresso da FaE, é a “Revista da Faculdade de Educação de 1987”²³, nela, podemos visualizar, já na capa, o registro de um desenho de uma criança, que participava do projeto Escolinha, além de um poema escrito por Renata Requião. Em seguida, é descrito o trabalho da Escolinha, com indicação de autoria da FaE, que fora chamado de “A escola das crianças sem escola”, o texto menciona um outro momento na história da Escolinha, desenvolvido no prédio do centro comunitário dos Pescadores da Fé, coordenado pela professora Consuelo de Azevedo Requião do departamento de Ensino, juntamente com as professoras Marisa Marroni e Eda Lacy Rodrigues de Oliveira.

Realizamos, também, uma busca manual no CEDOC-CEIHE sobre outros estudos acadêmicos que citassem a Escolinha, e encontramos dois resumos de trabalhos que foram apresentados em eventos. Um dos estudos, foi uma aprovação no evento da II Conferência Brasileira de Educação no mês de junho do ano de 1982, desenvolvido pelas professoras Circe Cunha, Ana Maria Soares e Carmen Silva, nele consta a experiência do trabalho desenvolvido na Escolinha. O segundo tinha como título: “A Escolinha da FAE: uma experiência de esperança” de Lucia Maria Vaz Perez

²¹ Documentos presentes tanto no acervo da biblioteca de Ciências Humanas da UFPel como no do CEDOC/CEIHE.

²² UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Caminhando se faz caminho**. Ano 2, nº 3. Pelotas: Faculdade de Educação, jan-mar de 1981, p. 39. Disponível no acervo da Biblioteca de Ciências Sociais da UFPel.

²³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Revista da Faculdade de Educação**. Ano 1, nº 1. Pelotas: Faculdade de Educação, mar. 1987. Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

apresentado no ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em dezembro de 1992.

Tendo em vista, a escassez de bibliografia sobre o tema da Escolinha, este trabalho torna-se relevante, pois se propõe ajudar a preencher a lacuna referente ao histórico deste projeto que fora de grande importância no início da trajetória da FaE e da UFPel em si. Dando sequência à busca pela história da Escolinha, na próxima seção serão abordados os aspectos que contribuíram para sua efetivação.

4. Análise e Discussão das fontes

4.1 História da Escolinha da FaE-UFPel: Escola das crianças sem escola

Como já dito, o começo da História da Escolinha da Faculdade de Educação surge a partir de um projeto de extensão iniciado em 1979, intitulado como “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”, coordenado pela professora Ana Maria Soares da Silva. Segundo o documento de criação, o projeto tinha como pressupostos:

1. A exigência de ultrapassar, sob a forma de ação, o nível da mera consciência das desigualdades e injustiças, mantidos também pela escola;
2. A convicção de que só numa prática educativa alteradora das atuais relações pedagógicas, que se dão no interior do sistema formal de ensino, se poderá talvez, mudar os rumos da própria pedagogia e do que se faz na escola;
3. A certeza de que tal prática educadora terá de mudar de lugar social – vir da margem – terá que aceitar o desafio de reaprender, desde a margem, a educação, terá de se dar no processo mesmo da comunidade, no diálogo com os novos interlocutores, e não da Escola para Comunidade;
4. A consciência de que na relação com as classes subalternas temos que aprender tudo, pois que, nossa formação nos coloca em uma classe social distinta (PROJETO ALTERNATIVAS PARA O HOMEM DA PERIFERIA, 1979, p.3²⁴).

Em Seminário de Extensão na UFPel, realizado no dia 09 de outubro de 1985, a professora Ana Maria Soares da Silva afirma o ideal que norteava a prática dos educadores desta instituição, fazendo-nos entender os princípios de uma prática de educação popular:

Alternativas Educacionais para o Homem da Periferia se constitui num projeto de trabalho da Faculdade de Educação que tenta verter a formação de professores, a educação e a Universidade, como tal, para as camadas marginalizadas e subalternas. Esta perspectiva teria o sentido de democratizar a educação e de reaprender a educação, desde aí, o que poderia se inscrever numa prática de educação popular (PROFESSORA ANA MARIA SOARES, SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA UFPEL, 1985²⁵).

O projeto visava, inicialmente, beneficiar moradores do Bairro Areal, um dos bairros da periferia da cidade. Entre as comunidades deste bairro, podemos destacar: Vila da Palha, Sítio Ipanema, Corredor do Obelisco, entre outros. A composição social dessas comunidades era de pequenos comerciantes, operários, faxineiras, safristas e um grande número de pessoas desempregadas. Decidiu-se iniciar o trabalho por esta área devido a um contato pré-existente de professores da FaE com estas

²⁴ Documento disponível no acervo CEDOC/CEIHE.

²⁵ Documento disponível no acervo CEDOC/CEIHE.

comunidades, através das Comunidades Eclesiais de Bases – CEB. O trabalho com as crianças teve início dia 18 de abril de 1979, e desenvolveu-se durante todo o ano. O atendimento dava-se durante dois dias da semana, as quartas e sextas-feiras no turno da manhã, para cerca de 26 crianças. O atendimento teve início no salão de festas da escola de samba Estação Primeira do Areal. A ideia era reunir crianças de 6 a 12 anos que estivessem fora da escola, porém, em seguida, foi alterado o critério de idade, tendo em vista a diversidade de idade das crianças que residiam na localidade, e que também necessitavam desse atendimento.

Entre os entusiastas do projeto inicial, estiveram estagiários, primeiramente do curso de Pedagogia da FaE, e depois foi agregado outros cursos de licenciatura da UFPel, entre eles os cursos de Educação Artística e de Educação Física. Todos participavam das atividades voluntariamente, desde professores da Faculdade de Educação, até funcionários e outros alunos. Inicialmente, tentou-se desenvolver atividades de acordo com as capacidades de cada aluno, alguns trabalhavam com a atividade de “pequenos criadores”, outros em atividades de Educação Física, e outros se ocupavam do trabalho de iniciar uma horta comunitária.

Todos participavam da organização e manutenção do ambiente utilizado. Tendo em vista que as crianças tinham uma grande carência alimentar, eram servidas duas refeições pela manhã. Eram sugeridos banhos diários, cuidados com a higiene, apesar da maioria dos alunos não possuir água encanada na sua residência. Ao final do primeiro ano letivo, foi constatada uma grande evolução comportamental nos alunos, que mostravam melhoras nos quesitos de comportamento, prestatividade, relações de amizade, entre outros aspectos. Porém, ainda não era realizado um trabalho efetivo de alfabetização; em relatórios estudados, a alegação era a falta de preparo e o excesso de estagiários, o que gerava alguma desordem.

Em 1980, foi reduzido o número de estagiários e aumentado o número de alunos para 35, ainda em sua maioria fora da escola. O trabalho passou a ser realizado no interior da igrejinha da Comunidade Imaculada Conceição, ainda no Bairro Areal. O atendimento passou de dois para quatro dias, de segunda a quinta-feira. Algumas crianças que mostravam interesse eram iniciadas na alfabetização e as demais seguiam nas atividades que já eram desenvolvidas anteriormente. A comunidade começou a fazer doações de alimentos para o projeto, como pão e leite.

Após um momento de aproximação social da universidade com a comunidade, que corroborou uma ajuda assistencial inicial, é que desencadeou o começo dos trabalhos de alfabetização. Assim, no ano de 1981, teve início um trabalho de alfabetização de adultos, que foi solicitado por algumas mulheres da comunidade. Houve, também, um maior envolvimento dos pais no projeto, ajudando no que lhes era possível. Os trabalhos passaram a ser desenvolvidos de acordo com as reivindicações do bairro, os alunos, bem como a própria comunidade, passaram a ser instigados a lutar por seus direitos e por melhorias. As atividades de ensino passaram a ser em cima das lutas concretas do povo. Por exemplo, ao reivindicar o acesso à água para todos, era estimulado que fossem elaboradas diversas atividades que envolvessem o tema de interesse dos alunos da comunidade, como: textos, desenhos, leituras, composições, problemas, etc.

Em 1982, eram atendidas mais de cem pessoas, entre crianças e adultos, em três polos de atendimento: Polo 1 – A escolinha na Avenida Domingos de Almeida; Polo 2 – O Chalé da comunidade da Vila da Palha; e Polo 3 – Capelinha da Comunidade Eclesial de Base São Francisco, localizado no Corredor do Obelisco. No ano de 1983, os projetos seguiram basicamente os mesmos, com o atendimento do mesmo número de alunos; porém, o polo da Comunidade Eclesial de Base São Francisco deixa de ser citado nos documentos oficiais e relatórios do projeto.

A seguir, acredita-se que o ano de 1984 tenha sido um ano cheio de experiências práticas de alfabetização com o público atendido pelo projeto, pois foram encontradas numerosas documentações referentes a este ano, além de uma aproximação da Escolinha e da Universidade com a Escola Piratinino de Almeida, também localizada no Areal. A Figura 4 mostra as atividades desenvolvidas no ano de 1984 descritas no relatório de atividade²⁶:

²⁶ Documento disponível no acervo CEDOC/CEIHE.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE (resumo)	HORAS SEMANAIS	DURAÇÃO	LOCAL DE REALIZAÇÃO	VINCULAÇÃO COM ÓRGÃOS/INSTITUIÇÕES E/OU PROGRAMAS
Grupos de atendimento:				
Alfabetização-crianças	18 h.	per.let	Areal	
Alfabetização-adultos	06 h.	per.let	Areal	
Pré-alfabetização	18 h.	per.let	Areal	
Pré-escolar	18 h.	per.let	Areal	
Pós alfabetizados	18 h.	per.let	Areal	
Horta Comunitária	04 h.	per. let	Areal	

Endereço: Av, Domingos de Almeida, 3956 - Areal

Figura 4 – Relatório de atividades desenvolvidas na Escolinha no ano de 1984.
Fonte: Acervo do CEDOC/CEIHE.

Neste caso, percebemos que o ano de 1984 foi de muitas conquistas e de efetivo trabalho, em que foram criados projetos novos, como o da horta comunitária e os demais de alfabetização. Junto com estes, vemos uma prática de ação transformadora, que objetivava a reflexão dos alunos da Escolinha. Sendo possível de ser evidenciado pelo registro do Jornal da Escolinha²⁷, que tratava dos interesses por melhorias no bairro; tendo em vista um momento de abertura política do país, nota-se uma influência da ação popular no pedido por “diretas já”, envolvendo, inclusive, o jejum da população e percebe-se maior incentivo ao engajamento político dos alunos (Figuras 5 e 6).

²⁷ Jornal disponível no acervo do CEDOC/UFPel.

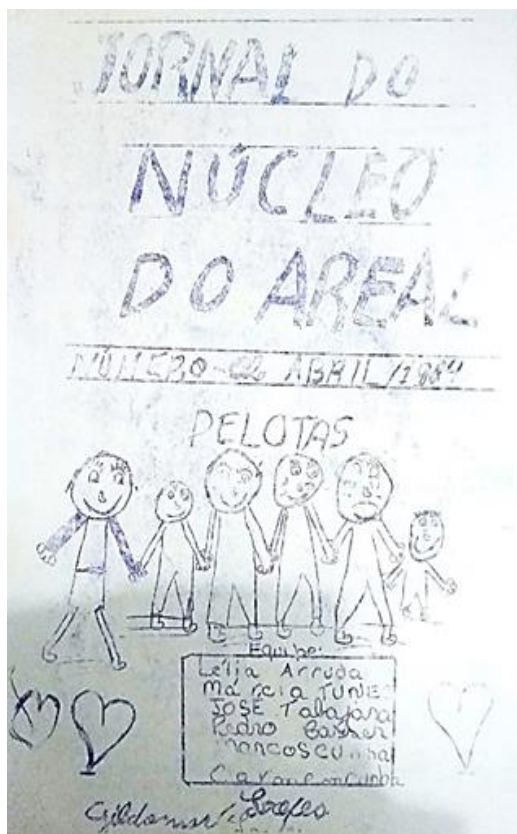


Figura 5 – Capa do Jornal da Escolinha, 1984.
Fonte: Acervo do CEDOC-CEIHE.

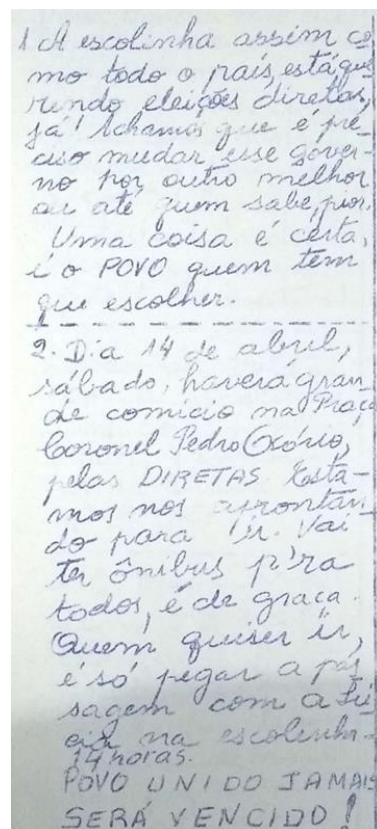


Figura 6 – Jornal da Escolinha, 1984.
Fonte: Acervo do CEDOC-CEIHE.

A partir dessa prática desenvolvida com o Jornal da Escolinha, a Faculdade de Educação com os professores e estagiários propiciavam, de forma diversa e interativa, uma oportunidade de levar os alunos a uma cultura letrada de leitura, contribuindo na formação do pensamento dos educandos para que eles pudessem pensar e agir dentro de sua realidade. Isso torna este periódico de muita importância para a análise das práticas educativas previstas pela Escolinha, as quais serão explanadas no próximo capítulo.

Contudo, referente ao ano de 1985, foi encontrada uma ata de reunião anexada a uma cópia do Projeto que instituiu a Escolinha, declarando o fim do projeto “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”. No documento (Figura 7), alegava-se falta de condições financeiras, de material, dentre vários outros problemas apontados, como a falta de disposição da coordenadora de prosseguir com o trabalho.

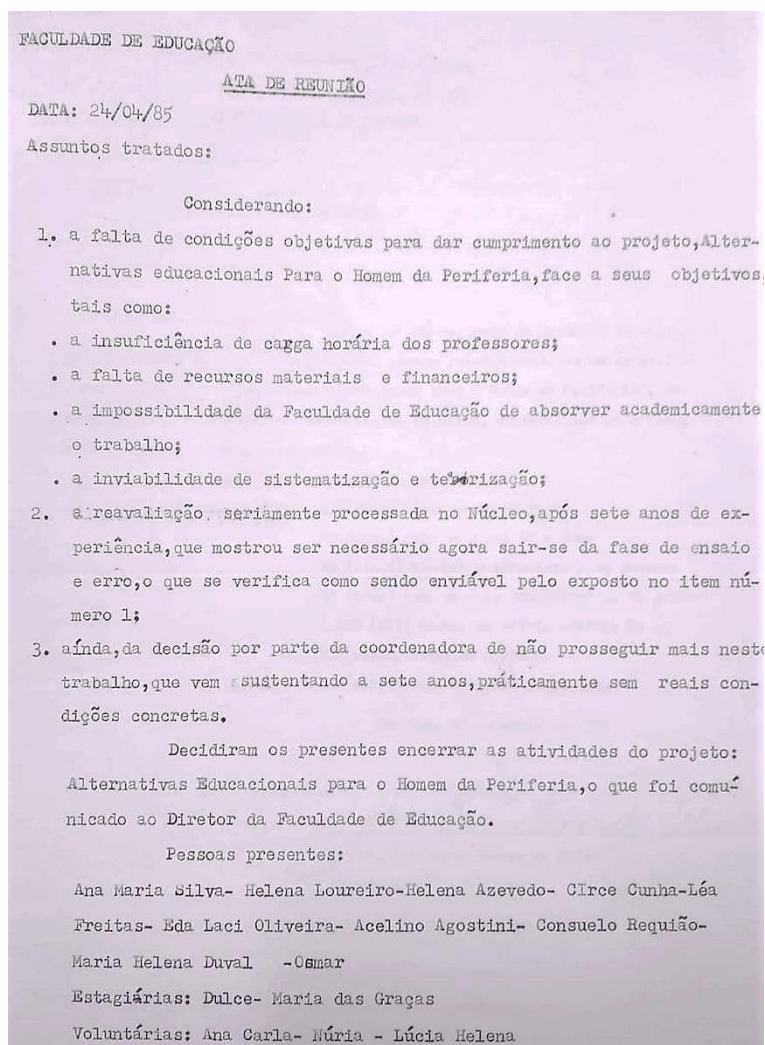


Figura 7 – Ata declarando o fim do projeto Alternativas Educacionais para o homem da periferia.
Fonte: Acervo do CEDOC-CEIHE.

Com a confirmação do encerramento de atividade do projeto, percebemos que, concomitantemente a este momento do primeiro semestre, o país estava mudando em detrimento do fim da ditadura, e acreditamos que isso tenha impulsionado um novo olhar sobre essa prática.

Mais tarde, encontra-se um novo Relatório de Seminário da FaE de 1988²⁸, descrevendo a existência de uma nova Escolinha, que fora concebida após experiências vividas nos projetos anteriores e, assim, configura-se um outro momento histórico da Escolinha, realizado em um novo espaço geográfico da cidade de Pelotas. Na Figura 8 há um trecho retirado deste documento, na página 5:

²⁸ Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

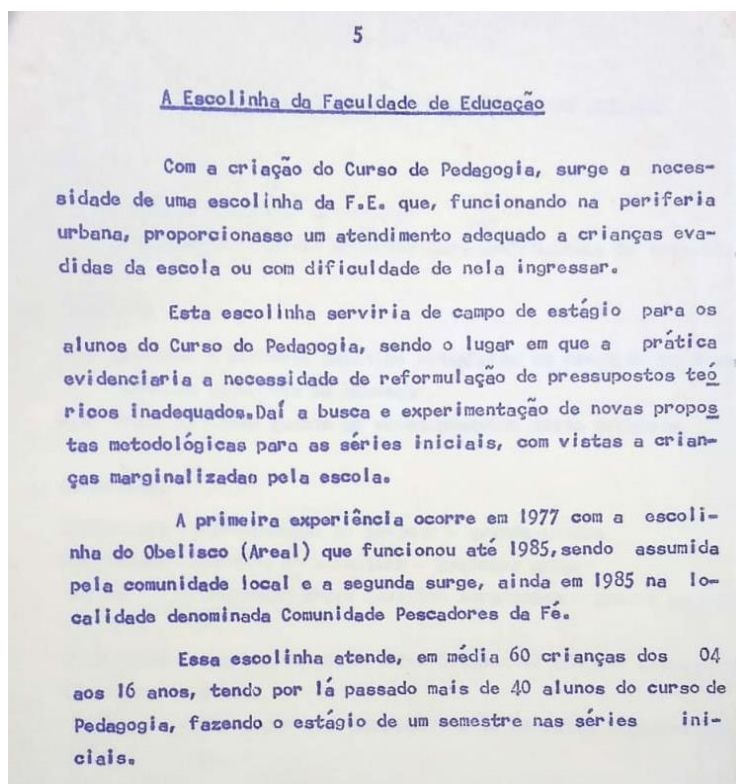


Figura 8 – Trecho do relatório de seminário da FaE, de 1988.
Fonte: Acervo do CEDOC-CEIHE.

Percebe-se que, após a ditadura, os registros que antes descreviam o projeto “Alternativas Educacionais para o homem da periferia”, agora o tomam como Escolinha. De 1985 em diante, o que temos por escrito de projeto na periferia, nomeia a Escolinha como protagonista. Sendo, este, um novo começo dentro da Escolinha, e da Faculdade de Educação, que se inseria em um novo espaço geográfico e com novos coordenadores. Dentre os profissionais, estavam as professoras: Circe Cunha, Marisa Marroni e Consuelo Requião. Já no segundo semestre de 1985, a Escolinha começou a funcionar em um novo prédio, no Centro Comunitário Pescadores da Fé, realizando um convênio entre a UFPel e o Centro Comunitário, ficando situada em uma localidade marginalizada dentro do centro de Pelotas. De acordo com Peres (1992):

A escolinha foi criada pelas profas Consuelo Requião, Marisa Marroni e Circe Cunha. Paulo Freire era o autor emergente na época e trazia uma perspectiva totalmente inovadora e politicamente inclusiva. Assim começou a escolinha lá no Corredor do Obelisco, ligado à igreja e ao trabalho do padre Régis, no bairro Areal. O Elomar e eu ainda não “existíamos na FaE. [...] ela surgiu na comunidade eclesial de base, no Obelisco, onde o padre Régis, ligado à igreja, portanto, abriu um espaço dentro da comunidade, onde trabalhava com os pobres. E qual que era a filosofia? Filosofia da libertação e Teologia da libertação, e a questão de trabalhar a alfabetização para todos. As

crianças ficavam em um turno na escolinha e outro turno na sala de aula. Depois a escolinha mudou para o final da Uruguai, também ligada a igreja (que existe até hoje) e atendíamos no salão de festas, na parte de cima e também embaixo. Havia um acordo com a igreja, mas essa parte da história eu perdi... Então, arrumaram esse espaço aqui e começaram a atender crianças do final da XV de novembro. (PERES, 1992²⁹).

Em Relatório de Atividades da Faculdade de Educação de 1988³⁰, ocorreu um pedido pela oficialização da Escolinha. Visto que ela era de fundamental importância para os conhecimentos teórico-prático na formação dos educadores, e que, através dela, eles podiam ter uma proximidade com a realidade em sua formação pedagógica.

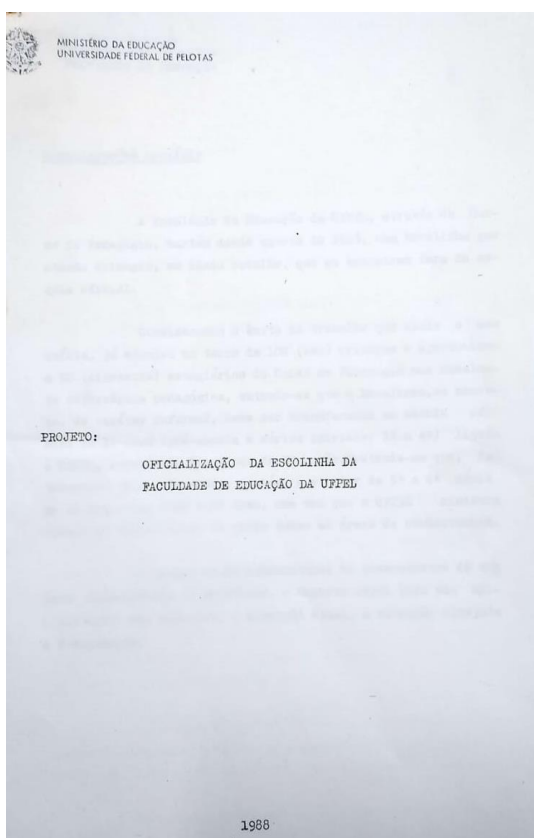


Figura 9 – Relatório de atividades onde consta o projeto de oficialização da escolinha da FaE-UFPeL.
Fonte: Acervo CEDOC/CEIHE.

Apesar disso, não há nada que comprove tal oficialização. No entanto, há registros de alguns diários de classe de estagiárias até 1991, e, em entrevista, a

²⁹ PERES, L. M. V. **Escolinha ou Escola?** Origem, reorientação, limites e perspectivas. Seminário da FaE-UFPeL, Pelotas, fev. 1992. Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

³⁰ Disponível no acervo do CEDOC/CEIHE.

professora Lucia Peres diz ter sido uma das últimas coordenadoras, sendo o seu último acompanhamento no ano de 1992, quando acreditamos ter sido o fim do projeto escolinha, e que fora substituído pelos novos estágios nas escolas públicas. De acordo com a professora:

[...] nós escolhíamos as alunas que iam trabalhar lá, isso era uma escolha a dedo. Era assim: nós víamos se a pessoa tinha o perfil para trabalhar numa perspectiva de ensinar diferente. Sobretudo, parecia poder suportar a criança suja, que cheirava cola e mais a margem. A gente nunca dizia assim: “Quem vai?” Não. Nós fazíamos uma reunião antes com os alunos da Pedagogia, [dizíamos] que havia 4 vagas, e a função que era, porque lá o professor era um pouco de tudo, ajudava na merenda, ajudava na limpeza com os alunos, no banho e um pouco de tudo. Era um trabalho lindíssimo. Eu considerava lindíssimo! Alguns criticavam, diziam que a escola era muito assistencialista. O professor Lino dizia muito isso, que era assistencialista, e sim, era! Ela tinha um cunho assistencialista porque era uma extensão! Mas o que é que aconteceu: ela tinha tudo para ser, hoje, uma grande escola de aplicação da Faculdade de Educação. Podia ter crescido. E eu tinha ideias quando fui para o mestrado, de a gente tentar colocar vinculado ao sistema de ensino em Pelotas, ou a universidade fazer isso, mas vinculado à Secretaria de Educação do Estado. [...] (LÚCIA MARIA VAZ PERES)³¹.

Com isso, percebe-se a grande intenção na época de vincular a própria Escolinha ao sistema de educação da cidade. Porém, muitas críticas e descontinuidades no trabalho tornaram-se barreiras para a ampliação do projeto. Sobretudo, entendemos que o foco não era criar uma escola de aplicação, mas uma escola parceira da rede de ensino, que buscava incluir as crianças que estavam a margem. A partir das entrevistas que realizamos, e com a falta de documentação referente aos anos 90, acredita-se que, após o afastamento da professora Lúcia Peres e entre a coordenação de Rita Medeiros, a Escolinha da FaE encerrou seus atendimentos. Em depoimento, Lúcia Peres reitera:

[...]Tinham várias críticas, sobre este trabalho, na época. Visto que alguns colegas achavam que a escolinha era muito assistencialista. E, hoje, eu não paro de pensar que perdemos o fio da história quando a faculdade de educação poderia ter, avançado em direção a um tipo de tutoria para uma escola. Hoje estou na reitoria como assessora, pensando sobre uma escola que não é uma escola de aplicação, mas uma escola que possa criar alternativas de ensino e de aprendizagem, diferenciadas. Não queremos fazer uma escola de aplicação, a gente usa esse nome, mas, na verdade, é uma escola parceira com alguém, com o município. Este sonho se torna realidade a partir dessa experiência lá na escolinha. Para mim (e sei que para outros colegas e alunas), foi um marco importante na nossa trajetória. Defendo como fundamental, que nós ligados à formação de professores possamos auxiliar a construir um projeto pedagógico em uma escola, em parceria com que lá está.

Então, nunca saiu uma escola de aplicação, nunca avançou a escolinha, e para isso eu sempre tive forças... Bom, eu fui para o mestrado e a Rita ficou

³¹ Entrevista fornecida por Lúcia Maria Vaz Peres, em 23 de abril de 2018.

sozinha e não conseguiu dar conta, porque a gente fazia de tudo: limpávamos, passávamos pano e acompanhávamos as crianças que, a cada dia, tinham um problema, eram “cheiradoras de cola”, tínhamos que fazer acordos e tal. Enfim, a escola não era de aplicação e sim sempre foi de assistência. Ela serviu a um propósito bem importante que era o de resgatar algumas crianças que não conseguiam aprender, avançando junto com a escola. Sem dúvida, hoje, eu tenho certeza de que as alunas que fizeram o estágio lá se destacam, disso eu tenho certeza: elas têm um diferencial. Uma delas é a professora Patrícia, ex-esposa do professor Rogério, e a Patrícia Cava. Então, a função da escolinha era de resgate e mostrar que todo mundo podia aprender, mas que tinha que ter uma postura adequada, metodologia adequada, e nós tentávamos fazer uma relação estreita com a escola para fazer com que eles voltassem para lá de maneira mais integrada; não se falava em inclusão, mas era isso. [...] (LÚCIA MARIA VAZ PERES)³².

Embora as dificuldades persistentes tenham impedido o crescimento da escolinha, ainda assim o projeto se destacou por seu amplo trabalho com as crianças, e pelo seu diferencial pedagógico viabilizado para os seus aprendizes em formação. Vemos que o erro mais lamentado no contexto do projeto foi a má comunicação com as escolas onde as crianças estavam legalmente matriculadas. Isto pode ter inviabilizado o seguimento do trabalho. Por outro lado, o projeto conseguiu mostrar o que todos podem aprender.

Este capítulo trouxe um pouco do contexto histórico da Escolinha, convém que perpassemos mais a fundo sobre as práticas que eram desenvolvidas pelas estagiárias neste local para, assim, compreendermos o diferencial deste trabalhado na formação dessas educadoras.

O que fica latente, também, é que este trabalho com a periferia e, no caso da Escolinha, em seu segundo espaço, o público que a ela tinha acesso era constituído fundamentalmente por filhos de pessoas que exerciam a atividade de “papeleiros”, de modo que apareceu uma contradição entre o discurso e a prática. Isto é, não bastava um discurso de inserção social. Havia necessidade de uma imersão que nem todos os professores e alunos estavam dispostos ou preparados para efetivar.

Assim começou um discurso, que de certa forma corroeu o trabalho caracterizando esta atividade com o “*lupem* proletariado” era ineficaz e que era melhor a Faculdade dedicar-se a outras atividades de seu meio, como atividades de pós-graduação, por exemplo.

³² Entrevista fornecida por Lúcia Maria Vaz Peres, em 23 de abril de 2018.

4.2 A prática da Escolinha dentro de uma perspectiva de Educação Popular

O objetivo desta subseção é refletir sobre as quatro tipologias de fontes que foram analisadas para a compreensão da prática pedagógica desenvolvida na Escolinha. Elas são: O Jornal da Escolinha, Relatório e Diário de Classe de alunos estagiários, os documentos de projetos de extensão que eram desenvolvidos na Escolinha³³ e as entrevistas.

Para entendermos o processo de funcionamento da Escolinha, é importante expor os documentos intitulados como projetos. No entanto, é necessário destacar que a grande maioria desses projetos possuíam apenas três páginas, com poucos dados, por vezes, nem mesmo ano é possível identificar, mas neles é mencionado a localidade onde eram desenvolvidos, se inserindo no contexto e público-alvo da Escolinha. Com isso, entendemos que eles eram desenvolvidos dentro dela.

Ao discorrer sobre a leitura da escrita dos projetos, compreendemos que a intenção prática de execução deles, era aproximar a universidade da comunidade, proporcionando uma formação pedagógica diferenciada para os alunos da Pedagogia e, mais tarde, abrindo espaço para outros cursos de licenciatura da FaE-UFPeL. Portanto, embora a Escolinha também fosse um projeto, compreendemos que dentro dela havia outros projetos práticos coexistentes. Alguns desses projetos encontram-se no acervo do CEDOC-CEIHE, outros, sabemos da existência a partir das entrevistas, mas que não há uma documentação oficial. Um exemplo é o projeto da Horta e o Jornal da Escolinha, mas ambos podem ser confirmados através de outras tipologias de documentação.

Citarei aqui três títulos de projetos presentes no acervo do CEDOC-CEIHE que acreditamos que fizeram parte das práticas desenvolvidas na Escolinha, por causa de seu público-alvo, localidade e um deles, inclusive, cita a Escolinha. A seguir, o nome dos projetos e algumas especificidades:

Alfabetização de Crianças da Periferia – Este projeto surge devido a um diagnóstico realizado pela Faculdade de Educação, de que as crianças mesmo em idade escolar estavam fora da escola. Por isso, tinha o objetivo de levar os alunos da

³³ Disponíveis no acervo CEDOC/CEIHE.

Pedagogia para ensinar crianças que estavam à margem da sociedade, descritas nos documentos como “marginalizadas”.

Pós-Alfabetização – Este pretendia dar suporte a crianças da periferia que já tinham sido alfabetizadas e tinham evadido, necessitando de ajuda para permanecer na escola. Na primeira página do documento, é colocado a perspectiva da FaE com relação ao projeto, o qual teria “o sentido de democratizar a educação e de reaprender a educação desde aí, o que poderia se inscrever numa prática de educação popular” (PROJETO PÓS-ALFABETIZAÇÃO, s./d., p. 1). É interessante, ainda, descrever o objetivo dele:

Proporcionar às crianças condições para descobrir, organizar seus valores, habilidades e aptidões, afim de que possam crescer na consciência de sua dignidade como pessoa e no aprendizado das lutas superadas, de suas situações de marginalizados (PROJETO PÓS-ALFABETIZAÇÃO, s./d., p.1-2).

Educação de Adultos – Este projeto cita a sua realização no prédio locado pela FaE-UFPel para a execução da Escolinha e a descreve como uma “escola exemplar”. No item descrito como diagnóstico, o projeto destaca a necessidade da sua realização devido à grande ocorrência de jovens e adultos analfabetos e semianalfabetos nos bairros Vila da Palha, Sítio Ipanema, São Miguel e Corredor do Obelisco. Contudo, em suas justificativas, coloca como um trabalho importante que traz consigo uma das prioridades previstas pelo MEC, de educação na periferia. Além disso, confirma uma hipótese que levantamos nesta dissertação, de que a Faculdade de Educação tinha uma proposta de “Educação Popular”. Neste documento, foi elaborado um plano de ensino para esse grupo de jovens e adultos, que tinha como objetivo para esse público: “buscar despertar a consciência de sua própria dignidade, oferecendo elementos que os possibilitassem superar sua situação de marginalidade” (PROJETO EDUCAÇÃO DE ADULTOS, s./d., p. 1)

O Jornal da Escolinha é outro documento que está localizado no acervo do CEDOC-CEIHE, e lá encontram-se dois exemplares dele. Não há como identificar o tempo exato de execução deles, e nem por quanto tempo durou essa prática, mas sabemos que dois exemplares foram realizados no Núcleo da Escolinha do Areal, no ano de 1984. Um exemplar foi lançado em abril e outro em setembro do mesmo ano. Essa prática pedagógica desenvolvida pela Escolinha contemplava um grupo de alunos de uma turma de Jovens Adultos, os quais produziam o conteúdo do jornal

com temas relacionados à comunidade e suas necessidades, sempre tratando de forma crítica e reflexiva os acontecimentos. A seguir, a capa dos dois exemplares (Figuras 10 e 11):

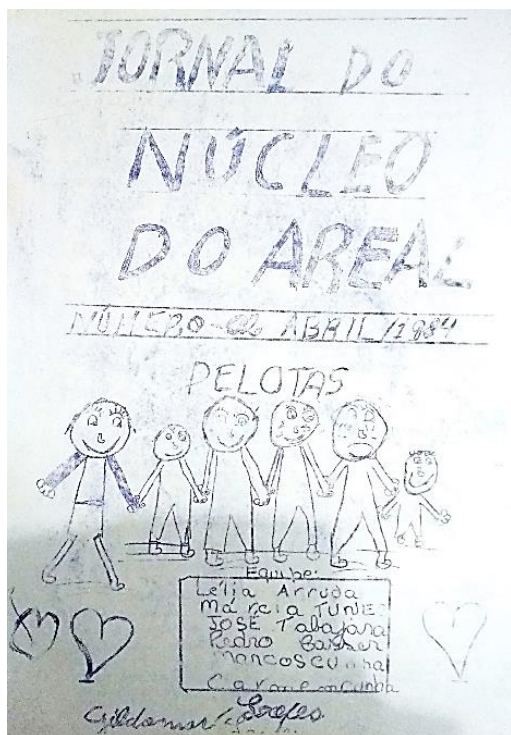


Figura 10 – Capa do Jornal do Núcleo do Areal, edição de abril de 1984.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

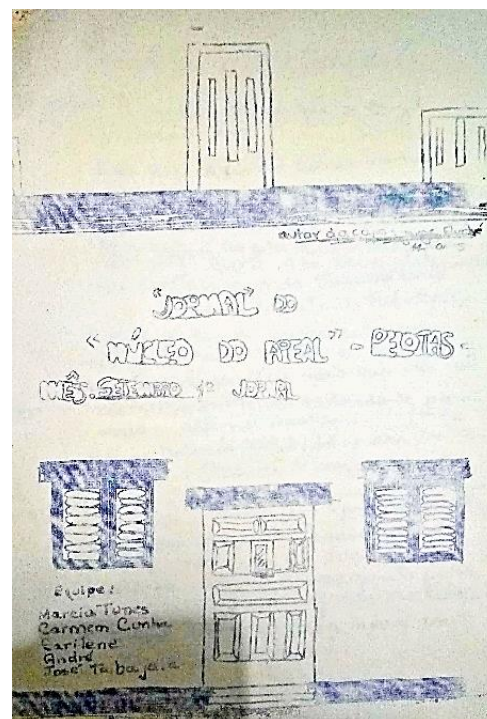


Figura 11 – Capa do Jornal do Núcleo do Areal, edição de setembro de 1984.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

O Jornal era uma prática pedagógica voltada para os alunos jovens e adultos. Entende-se que era uma prática inserida no que entendemos como “*Educação Popular*”. Werthein (1985) descreve que, ao realizar uma prática de Educação Popular, é necessário que o educador esteja inteirado da realidade social dos educandos e a use como um ponto de partida do processo educativo para objetivar uma transformação desta. Pode-se observar claramente que o objetivo era discutir temas pertinentes aos educandos e de sua comunidade, como vemos na Figura 12, a qual traz um trecho que consta na edição de 1984 do jornal da Escolinha:

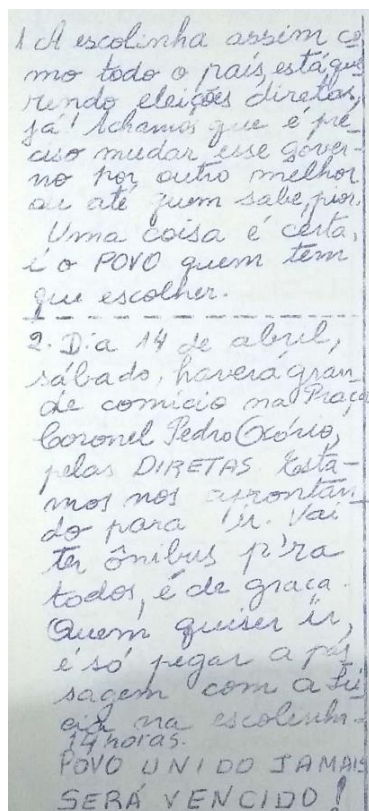


Figura 12 – Jornal do Núcleo do Areal, edição de abril de 1984.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

A concretização deste Jornal se dava por meio dos alunos que utilizavam esse meio de comunicação para criticar, parabenizar ou, ainda, avisar sobre certos assuntos. As notícias passavam reflexões dos estudantes sobre as situações vivenciadas em seu cotidiano e em comunidade, bem como um vislumbre da situação política do Brasil no período e suas posições a respeito dela. Percebemos que os alunos estavam criando uma consciência política de seus direitos, que acreditamos ter sido um trabalho realizado pela Escolinha, pois os alunos se posicionavam sobre os temas do jornal, inclusive pediam por “diretas já”, dizendo, também, que “É o povo quem tem que escolher” (JORNAL NÚCLEO DO AREAL, p. 3, 1984).

Com isso, vemos essa prática inserida nos conceitos, já mencionados nesta dissertação, de autoria de Paulo Freire, o qual parte da cultura popular como elemento fundamental para a emancipação do povo, tendo em vista a educação como um “ato político” que busca a transformação dos sujeitos. Segundo Paulo Freire (1992), o ato educativo nunca é neutro, pois ele sempre carrega uma relação entre os sujeitos que o envolvem, bem como reflexões sobre suas condições de vida e suas ações ao entorno do que os rodeia. Nesse caso, o ato educativo, dentro de uma perspectiva

democrática de Educação Popular, já é, sim, um ato político, pois se dá num processo dinâmico, no qual os sujeitos se expressam e criam possibilidades de transformação. Outro trecho retirado do Jornal (Figura 13) destaca a questão do fornecimento de água no bairro:

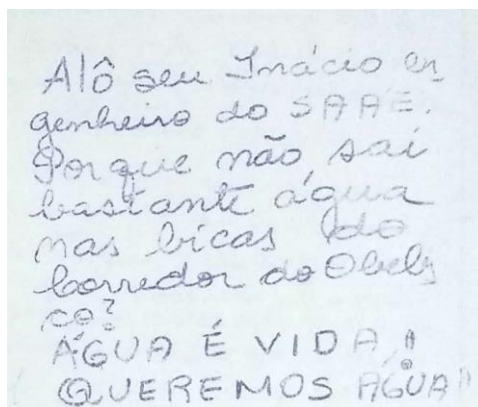


Figura 13 - Trecho do Jornal do Núcleo do Areal, destacando a questão da água do bairro.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE

Eles conseguiam ir além das notícias do Jornal, pois conseguiam integrar a comunidade e seus interesses nele. No final da edição de 1984, é possível ver uma carta anexada, feita pela mãe de um aluno da Escolinha, que destacou um problema na rua localizada no Corredor do Obelisco, dizendo que notificou órgãos administrativos e o prefeito da cidade, e estava solicitando que um programa de TV, da emissora RBS, fosse televisionar a situação das péssimas condições do Corredor do Obelisco, como podemos visualizar na transcrição a seguir:

Vimos por meio deste solicitar para televisionar o corredor do obelisco que encontra-se em péssimas condições de trafegabilidade, não dá para passar condução alguma. Se adoecer uma pessoa não tem maneira de buscar recursos. Para fazer compras no supermercado também não dá. Nós do corredor do Obelisco vivemos numa situação dramática. Já recorremos as rádios de Pelotas; à vereadores e as pessoas do órgão administrativo e ninguém faz nada, inclusive o prefeito Dr. Bernardo já tem conhecimento do problema do corredor. Fazem cinco meses que nós estamos chamando para que arrumem o corredor, e nada. Sendo que em outras administrações era passado uma máquina duas ou três vezes por ano, e agora nenhuma vez foi passada a patrula. O problema maior do corredor estar nessa situação é a [...não é legível] que está construindo casas populares [...não é legível] geram buracos para o esgoto e para o encanamento d'água e deixaram o corredor todo esburacado, não somos contra o serviço deles, nem contra o progresso, mas também não podemos aceitar o fato do nosso corredor estar nessa situação. O que nos resta agora é apelar para a televisão. Desde já agradecemos a compreensão. (JORNAL NÚCLEO DO AREAL, PELOTAS, 07 de abril de 1984)

Neste caso, pensar sobre a prática desenvolvida na Escolinha nada mais é do que pensar sobre os objetivos de formação pedagógica que a Faculdade de Educação, queria proporcionar aos seus educandos, futuros professores, pois, apostavam que aquela seria uma geração de novas atitudes e conhecimentos, que valorizassem os conhecimentos prévios de seus alunos. A Escolinha, por se tratar de uma prática de extensão universitária, se insere em uma diversidade conceitual que interfere expressivamente no “pensar” e no “fazer” da Universidade.

Freire (2006) colaborou com um conceito fundamental para entendermos a prática de extensão universitária, o conceito de “transmissão vertical”. Para ele, não podemos transmitir nossos conhecimentos com superioridade, abusando de nossas posições, de forma a escolher o que transmitir, como transmitir e desconhecendo a visão de mundo dos que vão receber, vendo-os como sujeitos passivos do processo. Assim, o autor nos complementa:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p. 25).

O autor nos faz questionar sobre o nosso ensinar e de conhecer o papel do educador, afirmando que o conhecimento só se materializa como tal, na medida em que for apreendido e aplicado à realidade concreta dos alunos, estabelecendo uma aproximação da cultura dos educandos e se apropriando de seus saberes para a realização de outro, desencadeando uma função transformadora e não opressora.

Durante a busca de documentos para a realização desta pesquisa, contabilizamos nove cadernos intitulados como “Diário de Classe” e, neles, ainda há relatórios da prática das estagiárias, os quais estão localizados no acervo do CEDOC-CEIHE, dos anos de 1985 a 1991. Nestes documentos, é possível identificar a rotina das estagiárias, seus objetivos educacionais, bem como cada momento de sua prática e desenvolvimento, observações sobre si e sua prática com os alunos. Através dos registros, observamos que os estágios eram, em grande maioria, realizados em duplas.

Esse saber compreender o outro e seu conjunto de saberes é visto nos diários de classe das estagiárias da Escolinha, bem como nas páginas iniciais de cada caderno, onde há uma mensagem motivadora que visava a um trabalho envolvente de transformação. Nas Figuras 14 a 17, podemos observar algumas dessas frases:

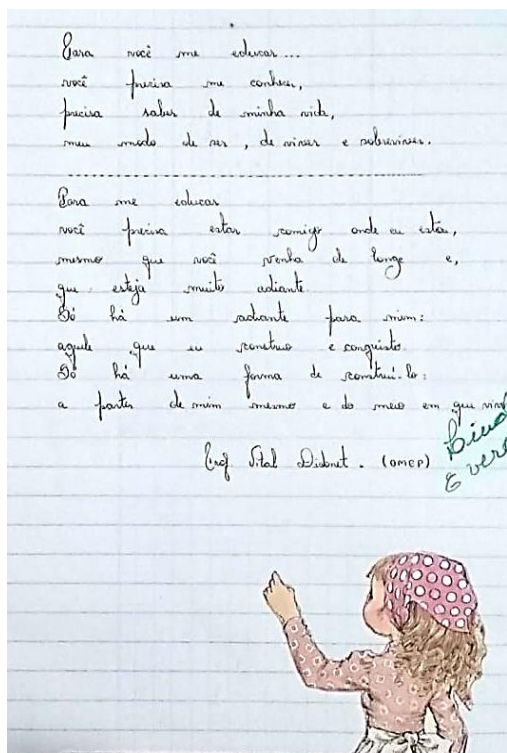


Figura 14 – Diário de classe de Noris E. Kirst, 1985.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

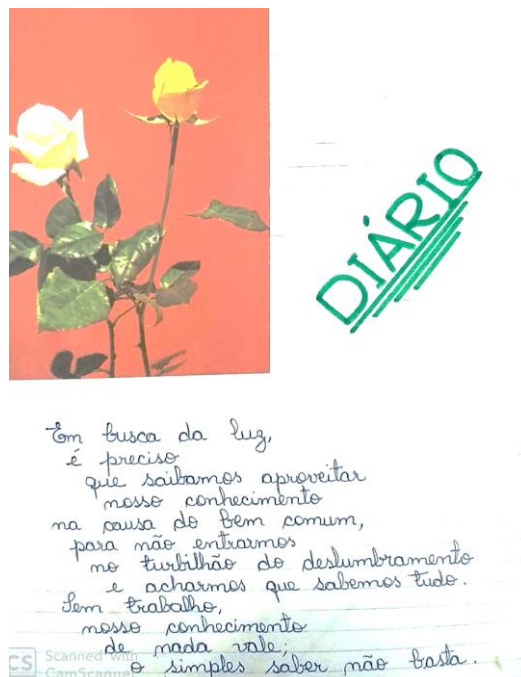


Figura 15 – Diário de classe de Cíntia Oliveira e Maristela Pereira Silva, 1987.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

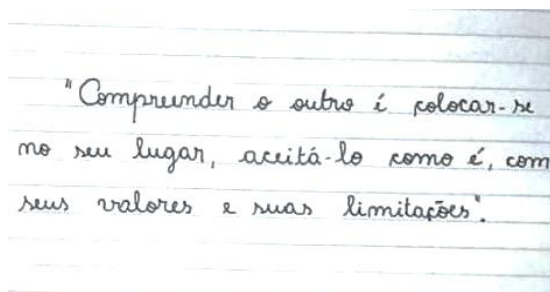


Figura 16 – Diário de classe Patrícia Crugeira, 1989.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

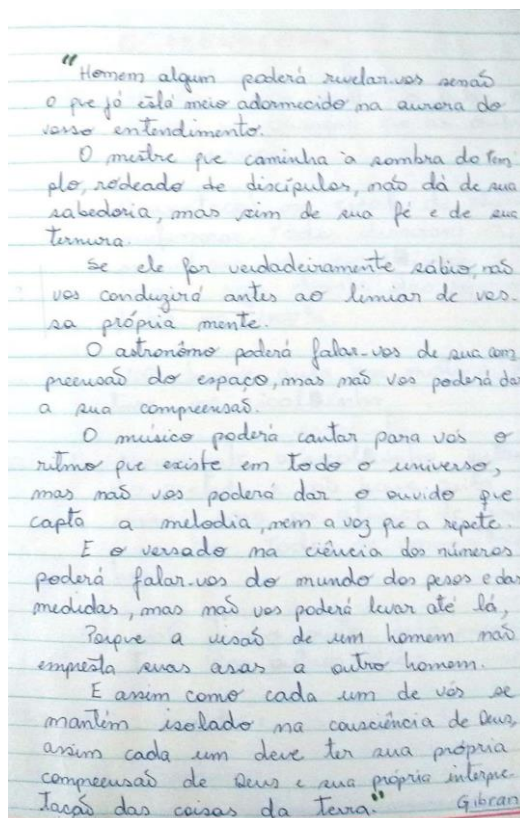


Figura 17 – Diário de classe de Marione Ribeiro, 1991.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Percebemos que as estagiárias demonstram em suas frases um pouco do que elas estavam aprendendo a ser, e com isso demonstravam os seus ideais construídos através de sua formação, reiterando uma consciência de comprometimento com o outro, o que se insere na concepção de classe de Thompson (1987), quando elas se envolvem em ações para transformar uma realidade presente, resgatando uma prática pedagógica freiriana. Em entrevista com uma dessas alunas, percebemos que ela ainda continua com essa visão de educação, segundo Noris:

Em um processo de alfabetização, quem tem uma visão de sociedade, acredita que a classe mais pobre, que a classe do trabalhador é a classe que tem que se fortalecer para fazer a resistência, é a classe que tem que se empoderar. E só faz uma boa visão da educação, quem acredita nisso. Quem não tem essa visão hoje, não faz um discurso de filosofia e sociologia para empoderar esta função, e é isso que a gente precisa. E é isso que a gente trabalha aqui dentro da escola (NORIS E. KIRST³⁴).

Através desse relato, vemos o reflexo dos valores adquiridos em sua formação, uma vez que o discurso da ex-aluna e atual professora, demonstra, com convicção

³⁴ Entrevista realizada com Noris Eunice Kirst em 20 de agosto de 2019.

sua concepção sobre o que é o processo de alfabetização e como ele pode ser o precursor do empoderamento de uma classe para sua emancipação.

Além disso, as estagiárias não ficaram apenas nas reflexões de seus diários, mas tiveram um engajamento em percorrer a comunidade e conhecer seus alunos. Muitas delas demonstram, em seus relatórios, momentos de visita aos alunos, em suas casas, para compreender como viviam, chegar-se a sua cultura, tentando entender suas limitações e o seu potencial. Vemos, através dos relatórios, que os colaboradores do projeto estavam perto das famílias; independentemente de serem alunos ou professores do projeto, todos tinham o mesmo comprometimento com um diálogo contínuo com a comunidade, a seguir alguns relatos desses diários (Figuras 18, 19 e 20):

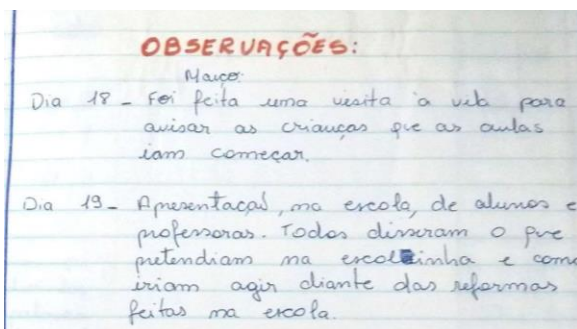


Figura 18 - Diário de classe de Marione Ribeiro – 1991.
 Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

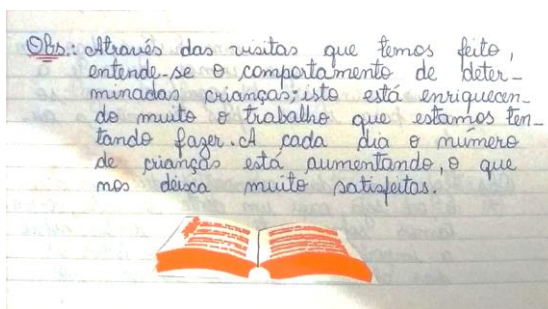


Figura 19 – Diário de classe de Cíntia Oliveira e Maristela Pereira Silva, 1987.
 Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

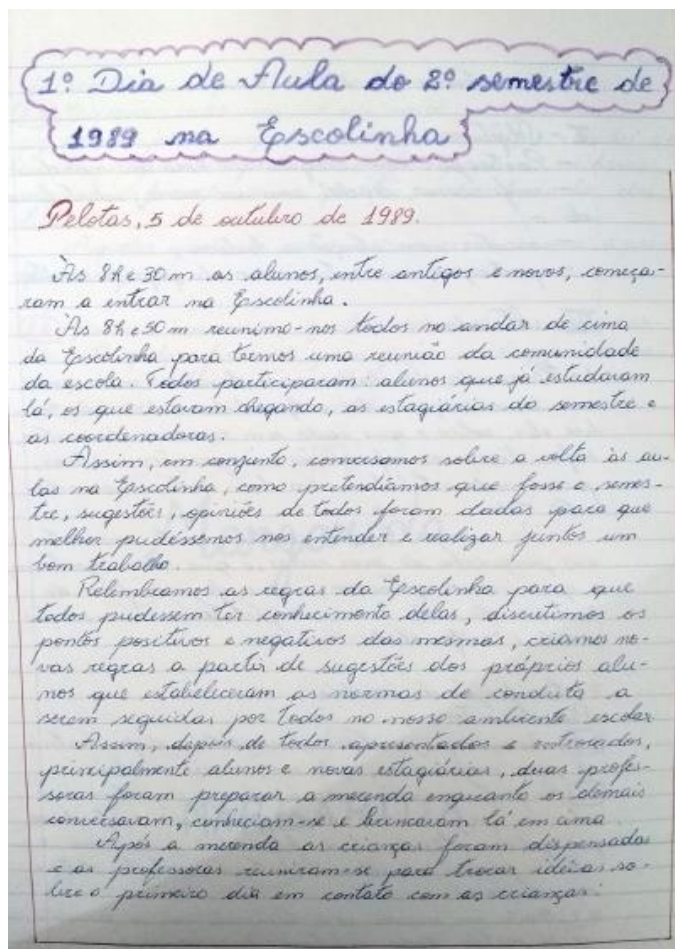


Figura 20 – Relatório de uma aula de estágio.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Em sequência, ao nos depararmos com esses diários, vemos o conteúdo didático que era proposto pelas estagiárias, através deles, percorremos a prática pedagógica da Escolinha.

Em alguns momentos, vemos que a intenção era de criar um espaço de ações e reflexão entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, indo além da utilização de métodos e técnicas, mas se apropriando do cotidiano dos alunos para integrar temas do contexto das crianças nas atividades. Nas figuras 21 e 22 apresentamos alguns registros dos cadernos de estágio:

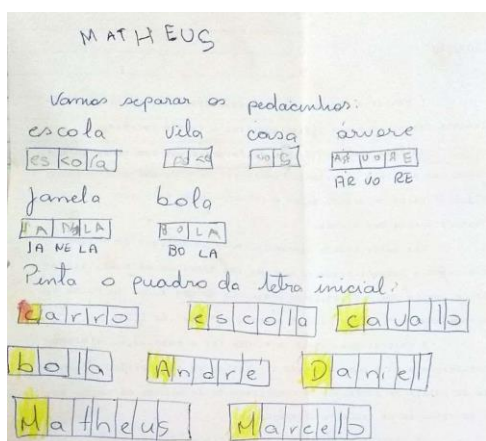


Figura 21 – Registro de um caderno de estágio.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

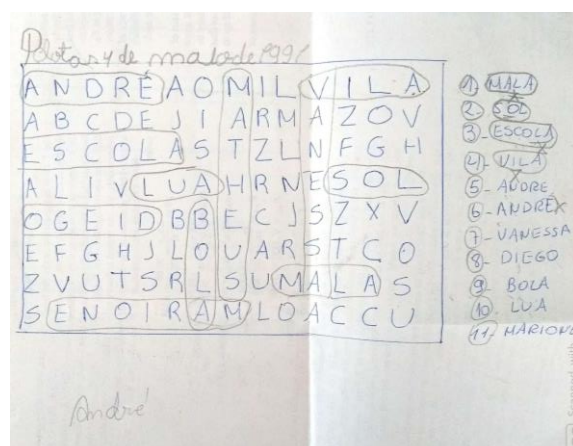


Figura 22 – Registro de um caderno de estágio.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

O trabalho de alfabetização era desenvolvido, primeiramente, pelo nome das crianças da própria turma, e depois eram utilizadas palavras-chave do meio em que estavam inseridos. Outro aspecto significativo, evidenciado nos planos analisados, foi que buscavam atentar-se no autoconhecimento dos próprios alunos sobre si mesmos. Eles tornavam-se protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, de modo que, em algumas justificativa de proposta de ensino, podemos perceber a importância que as estagiárias davam a tais práticas, bem como buscavam a valorização dos sujeitos através do autoconhecimento de suas histórias de vida. A seguir, no plano de aula de 12 de abril de 1988 (Figura 23), a aluna Rosane Nunes compartilha a ideia de que “o desenvolvimento de um conceito próprio positivo contribui e facilita o desenvolvimento integral da criança.”

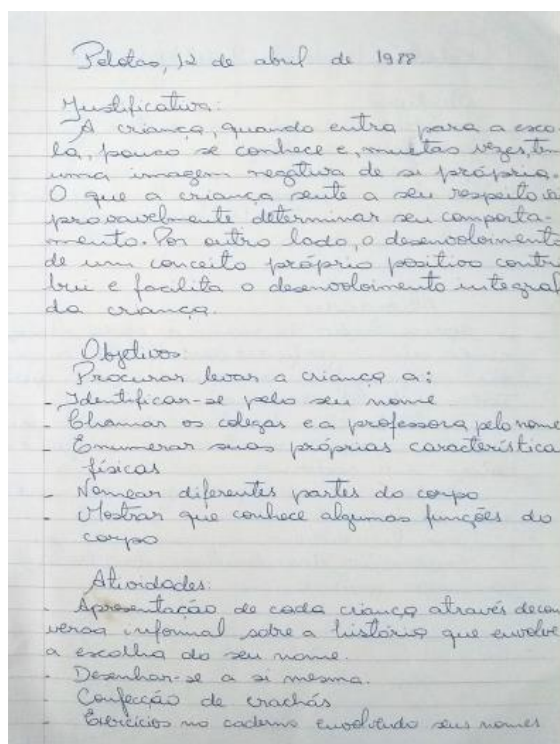


Figura 23 – Registro de um caderno de estágio.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Após andamento do planejamento, vemos alguns registros de alunos, que demonstram uma apresentação de si mesmos para com os outros colegas, envolvendo suas histórias. Esses registros são apenas uma parte do que podemos ver da prática, a qual acreditamos ser mais abrangente do que esses registros. A Figura 24, traz a foto de uma cartilha descrita pela aluna Vanessa, que conta sua história a partir de desenhos e frases.



Figura 24 – Registro de atividade feita por uma aluna da Escolinha.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Além disso, as estagiárias demonstraram oferecer passeios com os alunos da escolinha, proporcionando experiências construtivas de ensino, a partir de visitas direcionadas, assim, era criado um plano pedagógico de ensino a partir das atividades, como pode ser observado na Figura 25.

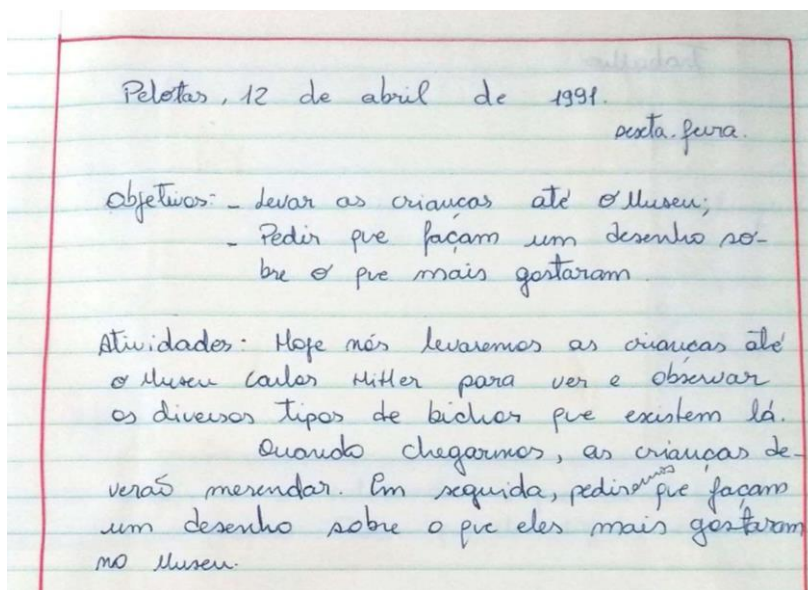


Figura 25 – Plano de um passeio no museu Carlos Ritter.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Após o planejamento e execução do passeio, encontramos dois desenhos feitos pelas crianças (Figuras 26 e 27) e um planejamento sobre atividades propostas após o passeio (Figura 28):



Figura 26 – Registro sobre o passeio no museu Carlos Ritter.
Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.



Figura 27 – Registro sobre o passeio no museu Carlos Ritter.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

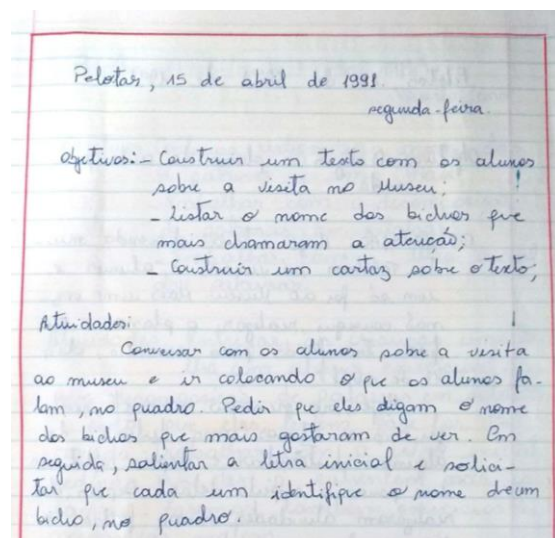


Figura 28 – Plano de atividade sobre o passeio no museu Carlos Ritter.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

Além do ensino formal dos conteúdos, que nem sempre era o foco das ações, havia a junção entre o conteúdo e as práticas cotidianas, ao observarmos os planos, percebemos que havia algo a mais nessa prática, que envolvia integralidade e uma proposta de ensino a partir da coletividade e da cooperação entre as ações que aconteciam, ou seja, os alunos, estudantes e professores trabalhavam em conjunto na Escolinha, até mesmo em situações de organização da merenda (Figura 29).

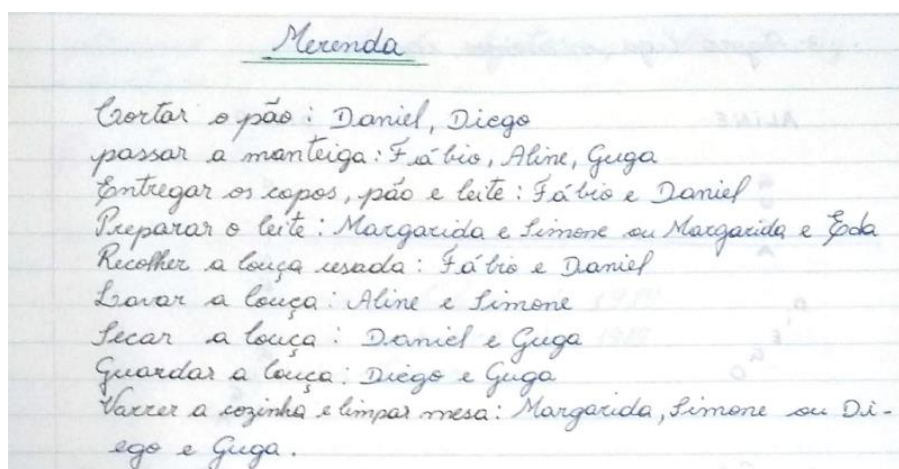


Figura 29 – Registro de organização da merenda na Escolinha.

Fonte: Acervo CEDOC-CEIHE.

No entanto, lamento não ter tido a oportunidade de me aprofundar em mais diários de classe. Devido à pandemia, não tive a chance de percorrer pelos demais conteúdos que poderiam enriquecer o trabalho desta dissertação. Contudo, espero que futuros trabalhos possam prosseguir este caminho aberto para novas investigações, que estão nos arquivos do CEDOC/CEIHE.

Ainda assim, com o pouco que tive de acesso aos diários de classes e relatórios das estagiárias, percebi que, por mais que o estágio na Escolinha fosse uma opção alternativa de escolha do próprio aluno em formação, muitos deles se identificavam com a causa de educação popular, e optavam por esse tipo de estágio. Em entrevista, a ex-aluna e atual professora da FaE-UFPel, Patrícia P. Cava, confirma a importância do estágio em sua formação:

[...] Eu fiz o meu estágio, a minha experiência de estágio nesse ambiente, nessa escolinha. O que acontecia? Você não tinha muitas crianças, você tinha poucas crianças, mas era uma realidade, que para mim era importante naquele momento, que era uma realidade diferente, da realidade, talvez, que eu convivia, e tinha de acesso a crianças. Então, eu também quis olhar aquele local ali, porque a gente discutia muito sobre as classes populares, de crianças menos favorecidas, e eu também quis ter aquela experiência. E o que eu me lembro um pouco é isso [...] (PATRÍCIA P. CAVA³⁵).

Vejamos que a Escolinha era uma opção de estágio que permitia aos alunos da pedagogia terem um contato com uma realidade, muitas vezes, distante de seus contextos e, através dela, eles podiam compreender o discurso teórico-prático que era passado na Faculdade de Educação, no que tange a aspectos da Educação Popular e da prática freiriana.

De certo ponto, acreditamos que os próprios professores da FaE-UFPel, que lideravam o projeto da Escolinha na época, instigavam seus alunos – futuros professores – a se desafiarem como educadores e, assim, os influenciavam nesses ideais pedagógicos de pedagogia da libertação, que buscava o atendimento da população carente, propiciando uma consciência de política dessa classe vulnerável, para que não se tornassem meros formadores de conteúdos tecnicistas de uma era passada. No entanto, ainda havia os alunos que não optavam por esse estágio, como é o caso do ex-aluno e atual professor da FaE, Jarbas, que optou por realizar o seu estágio na rede pública de ensino.

Na verdade, a gente fez estágios na rede pública. Eu fiz dois estágios, um em uma classe de terceiro ano ou segundo, acho que era terceiro ano da Educação Básica do primário, e depois nós podíamos criar um estágio

³⁵ Entrevista fornecida por Patrícia Pereira Cava, em 24 de maio de 2018.

alternativo. Na verdade, foram três estágios. Fiz em uma classe de magistério do São José, e no Assis Brasil, e a gente podia criar um terceiro estágio. Eram obrigados os três estágios, que eu me lembro. E, no terceiro, nós criamos um grupo para alfabetizar adultos no Areal, na Escola Piratinino de Almeida, onde tínhamos feito estágio no terceiro ano do primário. Era uma época de final da ditadura militar. O Álvaro foi diretor lá, inclusive, por isso que ele nos abriu a possibilidade de fazer um estágio de alfabetização de adultos, usando o método freiriano. Então foi isso que a gente fez, tá? Fizemos todos aqueles passos indicados no método freiriano, que era levantar o universo cultural, conhecer as pessoas e, daí, extrair as palavras geradoras, os temas geradores, e começar o processo de alfabetização de adultos. (JARBAS S. VIEIRA³⁶)

Nesse caso, os alunos da época tinham três opções de estágio, e alguns não optavam pela Escolinha, cada aluno tinha as suas convicções do que era melhor para si. Porém, cabe aqui salientarmos que ambos tinham a mesma visão de educação, que advinha de uma luta de educação de qualidade para os menos favorecidos, envolvendo o mesmo público-alvo, refletindo os princípios freirianos de partir da educação popular para a construção de uma pátria justa e igualitária, e demonstram, em seus relatos, inspirações por ações transformadoras de instrumentalizar a classe popular para agir sobre seu meio e terem consciência sobre seus opressores.

Sendo assim, terminamos este capítulo com uma grande indagação, que não fora encontrada nos documentos e relatos de pesquisa: Como a Escolinha da FaE encerrou suas atividades? Não há registros que declaram tal informação, apenas registros de mudança de local, mas sem nenhum dado formal que salienta o encerramento desse projeto. Acredita-se que acabou por causa da formalidade que está sendo empregada ao desenvolvimento do projeto, tanto que havia uma vertente que queria transformá-la em escola de aplicação. Em entrevista, Noris afirma que, nesse percurso, as ideias se perderam:

[...] se perdeu o projeto pela formalidade da coisa, porque onde tu colocas outras pessoas obrigadas, onde não tem uma ideologia de construção, de conhecimento. Tanto é que eu lembro que tive um professor, que chegou na sala de aula e disse pra nós assim: *“não podíamos fazer do processo de educação um processo de angústia”*, porque a gente ia muito angustiado, porque as coisas ainda iam muito presas, e algumas coisas, a gente estava em início de democratização do processo de abertura política, tanto é que foi greve e greve, muitas vezes a gente varreu a Faculdade de Educação que funcionava no São José, na parte da esquina, era toda a Faculdade de Educação, a gente varria, a gente limpava, a gente fazia tudo (NORIS E. KIRST³⁷).

Entre outras possíveis hipóteses, pode ter sido a mudança de estratégia de aplicação do conhecimento teórico que, por sua vez, deveria ser implementado nas

³⁶ Entrevista fornecida por Jarbas Santos Vieira, em 22 de junho de 2018.

³⁷ Entrevista fornecida por Noris Eunice Kirst, em 20 de agosto de 2019.

redes de ensino público, onde também estariam as camadas populares, pois muitos alunos e professores da época discordavam da prática da Escolinha por se tornar assistencialista, e ainda tinha, em sua base geradora, ativistas de dentro das Comunidades eclesiais de base, os quais acreditamos que embalaram a Escolinha por um viés cristão, tanto que suas práticas originaram-se em locais religiosos, como igrejas. Jarbas Vieira relata essa discordância em sua entrevista: *“nós tínhamos uma concepção que teríamos que exercer a ação pedagógica e política, dentro da rede, dentro das escolas públicas. E a escolinha era uma experiência paralela que a gente não apoiava.”*³⁸

Com isso, há lacunas nessa história que ainda não conseguimos compreender, ficando em aberto para futuros estudos, os quais podem colaborar para um conhecimento abrangente das práticas pedagógicas e ainda sobre os aspectos que encerraram o projeto da Escolinha da FaE-UFPel.

³⁸ Entrevista fornecida por Jarbas Santos Vieira, em 22 de junho de 2018.

5. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e trazer à luz dos estudos da história da educação as matrizes geradoras da prática pedagógica do trabalho realizado na “Escolinha”, por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UFPel, evidenciando a natureza de sua origem, e as vertentes ideológicas do cenário político.

A criação da Escolinha da FaE-UFPel, se consolidou em meio a um momento de difícil acesso à educação, e em um período em que as camadas populares não eram consideradas, as desigualdades eram explícitas e sem muita motivação de mudança. Havia um empecilho na continuidade dos estudos, não levando em conta a situação de vida de muitas crianças da periferia. Elas não tinham condições de permanecerem na escola regular, alguns trabalhavam, outros tinham que cuidar dos irmãos, entre outras situações de vulnerabilidade e miséria que se tornavam barreiras para a continuação desse processo de escolarização. Era um momento marcado por um ideal neoliberal tecnicista que invadia os meios escolares e as redes de ensino acabavam privilegiando as instituições privadas que cresciam em número e expansão territorial.

Convém ressaltar, aqui, que, para além dessas desigualdades dentro da organização dos sistemas de ensino regular, as Faculdades de Educação que se disseminavam, tendiam a formar professores técnicos no processo pedagógico, que apenas se adequassem aos padrões do sistema. Contudo, as Faculdades de Educação também começaram a ter uma posição hierárquica de liberdade de ação, e também estavam em processo de transformação; algumas, e em específico a FaE-UFPel, optaram por mudar um padrão de “academicismo obsoleto”, moldado pelo sistema de produção da época. Sendo assim, os gestores da FaE-UFPel se movimentaram contra esse tipo de visão e perceberam o protagonismo de seu papel formador, passando a procurar alternativas de reposicionarem-se frente a essas situações.

Sendo assim, a partir dessa abertura política que se chocava com o padrão brasileiro é que se moviam os professores da FaE-UFPel em prol de ações populares que pudessem diminuir essas desigualdades sociais, visando à mudança pela base formadora do pedagogo, com práticas voltadas para as classes populares, fundamentadas em uma perspectiva humanista, na qual as concepções de Paulo

Freire eram fortemente expandidas, tendo em vista uma práxis Pedagógica Libertadora.

Concluimos que a Escolinha representou a execução dessa junção de teoria e prática de luta por uma educação democrática, visando à uma sociedade justa e igualitária, a qual não era uma prática obrigatória, embutida de forma abruptamente nos seus estudantes, mas construída como possibilidade, tornando-se uma referência no período. Além disso, com o desenrolar da pesquisa, entre entrevistas e análise dos documentos, vemos que a formação desse pedagogo, que fazia ou não o estágio na escolinha, mantinha os ideais de ensino, ainda hoje presentes em seus discursos conforme foi possível observar nas entrevistas.

Porém, o que ainda nos cabe refletir, é sobre se, atualmente, os estágios e as práticas de dentro da FaE-UFPel ainda contemplam essa característica de trabalho, e se atende à comunidade, no sentido de transformar a realidade social, através da construção do conhecimento dos alunos dos cursos de licenciatura, e em específico de Pedagogia. Será que os docentes de amanhã contemplam em sua ação docente um posicionamento que incentive a superação da situação de carência de seus alunos, tomando consciência de sua dignidade de pessoa? Esperamos que novos estudos possam discorrer sobre essa problemática.

Referências

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ANSART, P. **História e memória dos ressentimentos** – indagações sobre uma questão sensível. Campinas SP: UNICAMP, 2004.

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassannezi (org). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2010. p. 23-81.

BARROS, J. A. A História Social: seus significados e seus caminhos. **Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão em História**, Universidade Federal de Ouro Preto, v. 15, [s./l.], p. 235-256, 2005. Disponível em: https://lph.ichs.ufop.br/sites/default/files/lph/files/lph_revista_15.pdf?m=1525724411. Acesso em: 19 jan. 2021.

BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BUFFA, E. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. *In*: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1209-1228.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CANDAU, J. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2011.

CERTEAU, M. A operação histórica. *In*: LÊ GOFF, J.; NORA, P. (orgs.) **História**: Novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, C. M. S. **O lugar da utopia na educação**: nos limites de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1978.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, CNPq, 2010. p. 45-57.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Tradução de Georgel. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

FISCHER, B. T. D. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. História da Educação. **Revista História da Educação**, v. 1, n.1, Pelotas. p. 5-20, 1997.
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30625>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2ªed. Paz e Terra; Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação. 13a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 21ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, M. **O Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Ed. Ática. 8ª ed. SP, 2004.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo, Peirópolis, 2000.

GHIGGI, G.; GONÇALVES, J. W. O público e o popular e a participação nos movimentos de educação popular. *In: V ANPED Sul - V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2004, Curitiba. V ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba: PUCPR, 2004. v. 1. p. 1-14.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ática, 1991.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HOBSBAWM, E. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HYPOLITO, Á. M; GARCIA, M. M. A.; VIEIRA, M. R. R.; ORBEN, S. M.; MATIAS, L. M. Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um curso de Pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 6, p. 5-18, 1996.

KONSTAN, D. Ressentimento: História de uma emoção. *In* BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória e (re)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

LEAL, T. C. **Contribuições de Paulo Freire à educação brasileira**. Pelotas: UFPel, 2004.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual da história oral**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, v. 15, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em 19 jan. 2021.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAVEDRA, V. L. A. **Difusão da perspectiva construtivista na FaE – UFPel (décadas de 80-90)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, p. 3-12, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

TAMBARA, E. A. C. História da Faculdade de Educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v 27, p. 233-238, 2006.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa: A maldição de Adão**. Vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Institucional – Histórico**. Disponível em: <http://portal.ufpel.edu.br/historico/> Acesso em: 21 jan. 2021.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papyrus, 1985.

CUNHA, C. M. S. **Faculdade de Educação** – sentido e papel. Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Junho/1977 – Mimeografado. (Disponível no CEIHE/CEDOC)

GALVÃO, T. A.; REQUIÃO, C. A; AMARAL, I. L. **O professor que formamos e o professor que precisamos**. Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, jun. 1977. (Disponível no CEIHE/CEDOC)

APÊNDICE

APÊNDICE I – Termo de cessão de direitos sobre depoimento oral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____,
Portador da Cédula de Identidade número _____,
CPF número _____, domiciliado e residente em
_____, declaro ceder a Sheila Duarte Tuchtenhagen
mestranda em História da Educação pela UFPEL, a plena propriedade e os direitos
autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no
dia ____ de _____ de _____, na cidade de
_____.

O pesquisador fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar,
para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Local:

Assinatura.