

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

JANE SUZETE VALTER

**AS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC (1997-2004)**

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

JANE SUZETE VALTER

**AS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC (1997-2004)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha Trabalho e Educação.

Orientador: Dr. Ari Paulo Jantsch

Co-orientadora: Dra. Célia Regina Vendramini

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

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

**“AS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC (1997-2004)”**

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

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/6/2009

Dr. Ari Paulo Jantsch (CED/UFSC – Orientador)

Dra. Célia Regina Vendramini (CED/UFSC – Co-orientadora)

Dra. Conceição Paludo (UFPel/PR – Examinadora)

Dra. Valeska Nahas Guimarães (CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Antonio Munarim (CED/UFSC – Suplente)

JANE SUZETE VALTER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2009

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, ao professor Ari Paulo Jantsch, meu orientador e à professora Célia Regina Vendramini, minha co-orientadora, que contribuíram imensamente nas reflexões para tornar possível a realização deste trabalho.

Às pessoas que de alguma forma integram conjuntamente este trabalho, pela disponibilidade, atenção e receptividade de destinar um espaço de seu tempo para contribuir com esse estudo, em especial à Isabel pelas trocas constantes, à Lúbia e à Margarete, pelas contribuições.

Aos/as companheiros/as de turma e professores pelo carinho, solidariedade e trocas vivenciadas nas disciplinas e além delas.

A elaboração deste trabalho também se deve ao apoio de muitas pessoas e entidades, entre eles, o programa de Pós-Graduação em Educação, os professores do curso e o CNPq, pelo financiamento parcial da pesquisa.

Aos professores Célia R. Vendramini e Antonio Munarin que estiveram presentes na minha banca de qualificação por suas aferições e indicações.

Aos meus pais, Osni e Maria, que lutam incansavelmente, acreditando que é possível construir uma sociedade com outra sociabilidade e que abriram mão de muitas coisas para que os filhos pudessem estudar, às minhas irmãs Suzana e Suzimar pela ajuda na transcrição das entrevistas, nos recursos materiais e confiança e ao meu irmão Sidinei pelo apoio.

E, especialmente, à minha filha Gabriela, que está sempre ao meu lado, dando forças em todos os momentos.

*“Os homens fazem sua própria história,
mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,
legadas e transmitidas pelo passado...”*

Karl Marx

RESUMO

Nesta pesquisa, pretende-se explicitar criticamente o projeto de educação popular junto às escolas do campo localizadas no município de Chapecó-SC, no período de 1997 a 2004, durante a administração popular realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), evidenciando os avanços e os limites presentes nas experiências de educação popular no interior de um espaço-tempo institucional estatal. Mais concretamente, analisa-se a educação escolar na perspectiva popular, considerando seus limites na sociabilidade do capital; trata-se dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta de educação popular para as escolas do campo; avalia-se a implementação dessa proposta no contexto da educação escolar do município de Chapecó-SC, considerando a administração popular entre 1997 e 2004. Em face do caráter crítico, também se busca entender os processos contraditórios que emergem na sociedade burguesa e a relação entre Estado e educação tendo como referência, principalmente, as obras de Marx, Meszáros, Engels e Florestan Fernandes. A partir da experiência de Educação do Campo em Chapecó-SC, pode-se afirmar que a educação apresenta-se como uma das possibilidades para construir práticas na direção da emancipação humana, contrapondo-se à educação capitalista, embora com limites face à institucionalidade do Estado burguês. Mesmo sob esses limites, a experiência de Educação do Campo da administração popular em questão implicou uma reorganização desde sua concepção até a maneira de desenvolvê-la na prática. Esta então se apresentou como uma das possibilidades de construir práticas na direção da autonomia dos envolvidos, destacando-se o processo de democratização-participação da comunidade escolar e elevando a consciência de classe dos trabalhadores do campo.

Palavras-chaves: Educação Popular, Educação do Campo, Emancipação, Estado, Classe Trabalhadora.

ABSTRACT

This work focuses on the critical analysis of the project of popular education in schools of the field located at the city of Chapecó, state of Santa Catarina, Brazil, from 1997 to 2004, during the popular administration of Worker's Party (Partido dos Trabalhadores – PT), evidencing the advances and limitations existent in the expertise of popular education within the state-institutional space-time. More concretely, the school education from the popular perspective is analyzed, considering its limitations in the sociability of capital. Besides, the theoretical-methodological assumptions of popular education in schools of the field are investigated, as the implementation of such proposal within the context of the school education in Chapecó from 1997 to 2004 is evaluated. In view of the critical intent, it seeks to contribute for the understanding of contradictory processes emerging from the burgher society and also the relationship between the state and the education, based on the works published by Marx, Meszáros, Engels, and Florestan Fernandes. From the experience related to field education in Chapecó, one can notice that education plays an important role as a possibility to build practices of achieving human emancipation, which are opposite to the capitalist education, but with some limitations in view of the state institutionalism. However, the related experience of the aforementioned popular administration implied its reorganization, from the very concept of field education to its application in practice. Then it has come as a possibility to build practices in order to promote the autonomy of the involved individuals, highlighting the process of democratization and participation of the school community and increasing the consciousness of field worker class.

Keywords: Popular education, Field education, Emancipation, State, Worker class.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do Estado de Santa Catarina.....	22
Figura 2. Escola do campo anterior à Administração Popular	99
Figura 3. Escola nucleada. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa	103
Figura 4. Escola não-nucleada pós-administração popular	106
Figura 5. Confraternização dos pais na escola. Escola Básica Municipal São Pedro B.....	107
Figura 6. Oficina de pintura. Escola Básica Municipal São Pedro B.....	108
Figura 7. Exposição pedagógica em seminário da educação. Escola Básica Municipal São Pedro B	109
Figura 8. Plantio de sementes. Escola Básica Municipal São Pedro B	109
Figura 9. Momento de leitura. Escola Básica Municipal São Pedro B	110
Figura 10. Cozinha de escola do campo. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa	111
Figura 11. Laboratório de informática – Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.....	112
Figura 12. Exposição feita pelos alunos. Tema: Produção agroecológica X Produção com insumos, transgênicos. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa	116
Figura 13. Relato de pessoas e lideranças da comunidade. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa	125
Figura 14. Professores em Encontro da Educação do Campo – Região Sul	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Índice de Repetência na Rede Municipal – 1991 a 2003	62
Quadro 2. Habilitação dos Professores – 1999-2004	79
Quadro 3. Formação Continuada no Município – 1998 a 2004	82
Quadro 4. Atendimento na Educação do Campo	113

LISTA DE SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
APPs	Associações de Pais e Professores
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASDI	Ação Social Diocesana
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
AST	Aliança Social Trabalhista
CAE	Conselho da Alimentação Escolar
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEIM	Centros de Educação Infantil Municipais
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONIC	Conselho Nacional das Igrejas Cristãs
CPC	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ER	Estudo da Realidade
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FOMDEP	Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Movimento das Mulheres Agricultoras
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OC	Organização do Conhecimento
OP	Orçamento Participativo
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDC	Partido Democrático Cristão
PL	Partido Libertador
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PPS	Partido Popular Socialista
PSP	Partido Social Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Social Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAIC	Sociedade Anônima Indústria e Comércio Chapecó
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SSR	Serviço Social Rural
UDN	União Democrática Nacional
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ESTADO E O CONTEXTO HISTÓRICO DE CHAPECÓ/SC	18
1.1 O Estado como mediador do capital.....	18
1.2 Contexto histórico do município de Chapecó	22
1.3 Impactos econômicos e sociais na modernização da agricultura do Município	26
1.4 As disputas políticas e partidárias pelo mando local.....	37
CAPÍTULO II - A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR NA PREFEITURA DE CHAPECÓ - SC	41
2.1 A educação popular	41
2.2 A luta pelo direito à educação no Município de Chapecó.....	48
2.2.1 Antecedentes a 1997.....	48
2.2.2 A constituição da educação popular “informal”.....	50
2.3 A educação popular na administração pública	54
2.3.1 Reorientação curricular em Chapecó a partir de 1997	54
2.3.2 Ciclos de formação	61
2.3.3 Avaliação descritiva	68
2.3.4 Totalidades do conhecimento (EJA).....	72
2.3.5 Pesquisa e metodologia do tema gerador	74
2.3.6 Formação de professores	78
2.4 Redefinição do Conselho Municipal de Educação e Criação dos Conselhos Escolares.....	84
2.5 A merenda escolar	86
2.6 Principais ações de valorização dos servidores públicos municipais.....	87
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DE CHAPECÓ/SC	91
3.1 A educação do campo.....	91
3.2 A educação do campo e as políticas públicas.....	95
3.3 As mudanças instituídas na Educação do Campo em Chapecó.....	97
3.4 O agrupamento das escolas do campo em Chapecó – Nucleação.....	100
3.5 As escolas não-nucleadas	105
3.6 Mudanças na infra-estrutura das escolas do campo.....	110

3.7 A reorientação curricular nas escolas do campo	113
3.7.1 As oficinas pedagógicas nas escolas do campo.....	120
3.8 A Educação de Jovens e Adultos no Campo	121
3.9 Formação de educadores do campo e a relação com os movimentos sociais.....	125
3.10 Escola do campo: espaço de participação.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	151
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a experiência de educação popular junto às escolas do campo, desenvolvida no período de 1997 a 2004, no município de Chapecó, em Santa Catarina. A pesquisa se ateve aos seguintes objetivos: analisar os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de educação popular para as escolas do campo; avaliar o contexto de implementação da proposta e a base real de sustentação na vida material e organizativa das comunidades; analisar o papel da educação escolar na perspectiva popular e seus limites nas vias institucionais.

Nas últimas décadas, alguns movimentos sociais organizados no campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem lutado pelo direito à educação e à escola, colocando-se numa posição de enfrentamento à lógica da educação predominante no Brasil, a qual é expressão do sistema nacional: elitista, constituindo-se ainda em privilégio social, autoritária e imposta de cima pra baixo, sem conexão com a forma de vida e de organização do conjunto da população, atendendo aos interesses do capital.

Neste contexto, também emergiram experiências de educação popular em administrações municipais e estaduais de esquerda. Visando compreender as contradições desse processo – uma educação popular no âmbito de instituições formais, ou seja, sob controle do Estado, procuramos desenvolver um estudo sobre a experiência de educação desenvolvida no município de Chapecó-SC, tendo como foco a educação do campo.

A opção por pesquisar a Educação do Campo não foi por acaso, e sim por ter vínculo com nossa trajetória (sou filha de pequenos agricultores que, com precárias condições, buscavam a sobrevivência em uma pequena área de terra no município de Campo Erê-SC).

No final da década de 1980, com o trabalho desenvolvido pela ala progressista da Igreja Católica, através dos grupos de reflexão, discutíamos a importância da organização coletiva do povo na luta por seus direitos. Meus pais foram percebendo que a situação difícil vivenciada por nós e outros vizinhos não era por acaso e começaram a participar de reuniões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesses encontros, tomaram conhecimento da legislação, a qual previa que eram considerados sem terra, pois o tamanho da área de terra que possuíam não era suficiente para garantir o sustento da família. Tendo essas informações e pensando em melhores condições de vida para a família, meus pais decidiram ir para o acampamento na Linha Trevisam, no Município de Campo Erê-SC, onde passamos por muitas dificuldades, ocupando áreas de latifúndio improdutivas, passando por

despejos, porém não desistindo do sonho.

Em 1988, juntamente com outras famílias, ocuparam uma área improdutiva no Município de Lebon Régis-SC, na qual mais tarde foram assentados. Em 1990, comecei a atuar como professora em um assentamento vizinho. Sofremos bastante para vencer o preconceito pelo fato de ser “sem terra”, pois as pessoas da região nos viam como “vagabundos e baderneiros”. Mas, através do trabalho e organização, provamos para a maioria das pessoas que nos criticavam que só queríamos o que era de nosso direito: “um pedaço de terra para garantir a nossa sobrevivência de maneira digna”. Atualmente, grande parte das pessoas da região afirma que o município se desenvolveu graças aos “sem terra”, estes dinamizaram a economia através da produção e compra no comércio.

Atuando como professora, engajei-me na luta do Movimento Sem Terra e trabalhei como professora em diferentes espaços; também participei de manifestações, marchas, congressos. Em 1997, mudei-me para Chapecó por definição do Movimento dos Sem Terra, do qual meu companheiro era da coordenação. Buscando a sobrevivência na cidade, comecei a atuar como professora na EJA do município e foi nesse momento que iniciava a Proposta da Educação Popular implementada pela Administração Popular, a qual foi interrompida em 2004 quando a Administração Popular perdeu as eleições no município.

Mesmo morando na cidade, não perdi o vínculo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e em alguns momentos participo de ações como: ato público, manifestação, formação, entre outros. Em 2003, iniciei o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, feito na Escola Nacional Florestan Fernandes (do MST) em convênio com a Universidade de Brasília (UnB), o qual conclui em 2005.

A relação com o Movimento Sem Terra possibilitou meus avanços nos estudos acadêmicos e boa parte de minha formação, além de devolver a dignidade a meus familiares e a milhares de pessoas. Por acreditar na construção de um país/mundo justo na luta do povo organizado é que tenho procurado contribuir nesse processo.

No ano de 2006, após ter vivenciado a experiência como professora na proposta de Educação Popular, uma das inquietações, não somente minha, mas de várias colegas educadoras, era ver que todo o processo educacional construído pela Administração Popular vinha intencionalmente sendo destruído. Com o propósito de pesquisar e registrar para não se perder totalmente essa experiência, que foi desenvolvida também nas escolas do campo, é que com a ajuda de colegas me propus a fazer um projeto para tentar ingressar no mestrado. Após ter conseguido, veio o desafio de pesquisar e registrar o processo vivenciado nas escolas do campo; é com essa intenção que procurei desenvolver este estudo. Atualmente, a opção por

trabalhar em escolas do campo e pesquisar nessa área se explica por toda a minha trajetória.

Considerando a pesquisa um instrumento de investigação da realidade, o trabalho de campo foi desenvolvido tendo como referência a pesquisa qualitativa, que possibilita conhecer a produção do conhecimento visando ampliá-lo ou até mesmo superá-lo. De acordo com Chizzotti (2001, p. 79), na abordagem qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. Tendo o entendimento dessa importância, para a realização deste estudo utilizamos três fontes referenciais ou metodológicas.

Visando analisar a experiência educacional da administração popular do município de Chapecó, no período de 1997 a 2004, desenvolvemos pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Tomando como referência Minayo (1992, p. 61), a qual afirma que “é preciso que tenhamos base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir para além do que simplesmente nos está sendo mostrado”. Nesse sentido, entendendo que a Educação popular é um dos instrumentos que pode contribuir com a emancipação humana, a mesma deve ter como princípio e prática a concepção voltada a atender aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, quando a educação é desenvolvida no âmbito do Estado, o qual assegura a reprodução das relações capitalistas, nos questionamos até que ponto ela consegue construir relações com uma sociabilidade emancipatória. O Estado como instrumento das classes dominantes intervém para que a educação esteja a serviço da reprodução da sociedade atual.

Na perspectiva de se contrapor a essa educação hegemônica e alienadora, é que a Educação do Campo vem se constituindo, a partir de experiências de educação, como uma possibilidade de contribuição na transformação da sociedade. Esta forma de educação ocorre no bojo dos movimentos sociais do campo, e também, no decorrer de sua construção, torna-se uma das bandeiras de luta na disputa dos trabalhadores para que ela se torne política pública.

Nesse processo, surge o debate acerca dessas experiências, tanto da Educação popular quanto da Educação do campo. Questionamos se um projeto vinculado aos interesses da classe trabalhadora é possível de ser desenvolvido na estrutura do estado burguês?

O processo histórico que desencadeou a possibilidade de partidos de esquerda assumirem a administração municipal, no município de Chapecó, pode ser visto a partir da contradição, pois, ao mesmo tempo em que se desencadeia um movimento de construção de relações e práticas com outra sociabilidade, essa experiência se desenvolve associada ao

contexto amplo, em que se ampliam as relações capitalistas. Nessa perspectiva, a realidade não é estática e está em constante movimento e os novos processos se dão nas relações que os sujeitos mantêm entre eles e com o mundo. Sendo assim, as relações não só se desenvolvem como também ocorrem dialeticamente. Na sociedade capitalista, o movimento contraditório está presente intensamente, pois, ao mesmo tempo em que há o desenvolvimento das forças produtivas para acumulação do capital, também se manifesta a luta de classes pela transformação social.

Com a intencionalidade de tentar compreender esses processos contraditórios que surgem no interior da atual sociedade, buscamos a contribuição teórica de pensadores como István Meszáros, Frederick Engels, Karl Marx, Florestan Fernandes, para a compreensão do Estado e da educação; sobre as formulações acerca da educação popular, procuramos embasamento nos estudos de Vanilda Paiva, Conceição Paludo, Celso de Rui Beiseigel, Otaíza Romanelli, João Bosco Pinto, Paulo Freire; e, sobre a educação do campo, nos autores Francisco de Oliveira, Marlene Ribeiro, Roseli Salete Caldart, Célia Regina Vendramini, Gaudêncio Frigotto, Ari Paulo Jantsch, Maria Julieta Calazans, Antonio Munarim, entre outros.

Pesquisamos e analisamos documentos da Secretaria Municipal de Educação, do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública e registros das escolas do campo, com a intenção de compreender como ocorreu a construção da experiência, bem como as contradições evidenciadas no processo. Ao buscarmos sintetizar o processo de construção da experiência, encontramos algumas dificuldades como o acesso aos registros da proposta desenvolvida nos espaços escolares. Com a troca de administração, grande parte dos registros (redes temáticas, programações de aulas, pesquisas...) que haviam sido arquivados nas escolas não foram encontrados e esse foi um dos limitadores no desenvolvimento deste trabalho. Mas, considerando a importância de registrar essa experiência, procuramos identificar as mudanças efetuadas na educação do campo, bem como os avanços e limites apontados, constituindo-se dialeticamente num movimento de construção e reconstrução e não como algo pronto e acabado.

Para obtermos informações sobre a realidade focalizada, realizamos a pesquisa de campo utilizando entrevistas semi-estruturadas com pais de alunos, membros do conselho escolar, professores e coordenadores de escolas do campo, além de entrevista com o secretário de educação do município no período pesquisado.

As entrevistas foram indispensáveis, pois possibilitaram maior conhecimento da realidade e a análise da experiência de educação do campo construída no município. Como

critério para seleção dos entrevistados, selecionamos os que acompanharam o processo no período pesquisado e que tinham um determinado grau de envolvimento e participação. Entrevistamos cinco professoras que atuaram em escolas do campo, duas coordenadoras que acompanharam o processo de construção da proposta, quatro pais de alunos que estudavam no campo, dos quais dois faziam parte do conselho escolar, o responsável pelo transporte escolar, um agricultor que foi sócio de uma cooperativa, além do secretário de educação que atuou no período inicial da construção da proposta. Optamos por realizar a pesquisa com pessoas de diferentes escolas do campo, pois consideramos que a possibilidade de diversas realidades pudesse trazer maiores contribuições.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro propõe entender que o Estado é criado quando começam a existir as classes sociais, e desde sua origem tem função definida, ou seja, deve atender aos interesses de uma classe. Em seguida, apresenta a contextualização histórica do município de Chapecó-SC, elencando o processo de colonização da região, bem como os principais aspectos que constituíram a realidade local, além dos impactos ocorridos na modernização da agricultura e as conseqüências para os trabalhadores do campo.

O segundo capítulo, inicialmente, apresenta alguns elementos históricos da educação popular no Brasil, abordando também os processos de caráter mais informal, que desencadearam a construção dessa perspectiva educacional no município de Chapecó, e como se constituiu numa experiência desenvolvida pela administração pública no âmbito institucional.

O terceiro capítulo apresenta alguns elementos do processo de construção da Educação do Campo a serviço da classe trabalhadora, no entanto, a partir do momento em que se torna política pública atrelada ao Estado, pode perder de vista os objetivos a que tinha se proposto. Aborda também, as principais mudanças efetivadas nas escolas do campo, a partir da experiência de Educação Popular desenvolvida no município, além de procurar evidenciar os avanços, as melhorias e os limites na construção de uma experiência de educação do campo na estrutura de escola capitalista.

CAPÍTULO I

ESTADO E O CONTEXTO HISTÓRICO DE CHAPECÓ/SC

1.1 O Estado como mediador do capital

Para compreender as transformações no sistema produtivo da agricultura, é necessário retomar as condições materiais de vida na sociedade capitalista e o papel do Estado nessa conjuntura. Nessa perspectiva, as mudanças só podem ser entendidas se considerarmos as relações econômicas, políticas e sociais estabelecidas nesse sistema, enfim, a totalidade.

As mudanças ocorridas na agricultura, com o processo de industrialização, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, alteraram significativamente as relações produtivas no campo e os agricultores foram obrigados a adotar um novo modelo produtivo, com modernas tecnologias. Esse contexto de mudanças não só alterou as relações do campo, como também da cidade.

Nessas relações, o Estado moderno desempenha o papel de mediador na manutenção da sociedade capitalista. Portanto, compreender sua função pressupõe entender que este é criado quando começam a existir as classes sociais, e desde sua origem tem função definida, ou seja, deve atender aos interesses de uma classe. De acordo com Engels (apud FERNANDES, 1984, p. 328-329), não havendo mais espaço para as sociedades gentílicas, haveria um órgão legal, que se encarregaria de garantir o consenso:

Havia surgido uma sociedade que, por força das condições gerais da vida econômica tinha tido de dividir em homens livres e escravos, em ricos exploradores e pobres explorados, uma sociedade que não só não podia reconciliar novamente essas contradições, como precisava levá-las cada vez mais aos extremos. Uma tal sociedade só podia existir na luta aberta e permanente dessas classes entre si ou, então, sob o domínio de uma terceira força que, aparentemente pairando acima das classes antagônicas reprimia o conflito aberto delas e deixava-o desenrolar-se no máximo, no campo econômico, numa forma legal. A constituição gentílica tinha caducado. Estava implodida pela divisão do trabalho e por sua resultante, a divisão da sociedade em classes. Ela foi substituída pelo Estado.[...] este poder, nascido da sociedade, mas se colocando acima dela, cada vez mais alienado dela, é o Estado.

Com a intencionalidade de buscar entender a origem do Estado e seu papel diante dos interesses de classes sociais antagônicas aportamos em Marx e Engels. Conforme Fernandes (1984, p. 331), esses autores analisam a quem, de fato, o Estado tem servido historicamente:

O Estado antigo era, *antes de tudo*, Estado dos donos de escravos para manter a sujeição dos escravos, assim como o Estado feudal era órgão da nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes, e o moderno Estado representativo é instrumento da exploração do trabalho assalariado através do capital.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter os antagonismos de classe e também em meio ao conflito dessas classes, ele é, por conseguinte, Estado de uma classe mais poderosa, econômica e politicamente dominante e, assim, adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida.

Assim, esse mesmo Estado burguês foi responsável pelo processo no qual foi se constituindo a civilização resultante de toda a divisão social do trabalho. Essa dita civilização é assim apresentada por Engels (apud FERNANDES, 1984, p. 333):

A ambição vulgar foi a alma condutora da civilização desde seu primeiro dia até hoje, riqueza e novamente riqueza e pela terceira vez riqueza, riqueza não da sociedade, mas desse mísero indivíduo isolado, sua única meta objetiva. Se, com isso, lhe caiu no colo o desenvolvimento crescente da ciência e, por períodos retomados, o florescimento máximo da arte, é somente porque sem isso não teria sido possível a acumulação plena das riquezas.

Em relação à acumulação de riquezas, em sua obra *O Capital*, Marx (1988) afirma que o fator decisivo e fundamental na produção capitalista vai ser o desenvolvimento das forças produtivas, pois há necessidade da diminuição do valor das mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento dessas forças. O autor vai explicar como, historicamente, deu-se a relação entre capital e trabalho na forma social capitalista.

Num período mais recente, nos anos de 1970, o capitalismo passou por mais uma crise cíclica. O Banco mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) assumem o papel de reguladores na manutenção do sistema capitalista. Segundo Antunes (2000), após esse período, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês. O entendimento dos elementos constitutivos dessa crise é de grande complexidade, uma vez que ocorrem mutações intensas, de ordens diferenciadas, e que, no seu conjunto, acabaram por acarretar consequências muito fortes no interior do movimento operário, e, em particular, no âmbito do movimento sindical, o que afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua esfera mais propriamente subjetiva, política, ideológica.

O debate sobre a globalização é colocado como promessa de melhoria nas condições sociais, econômicas e políticas. Essa via é imposta como um caminho aos Estados nacionais no acesso às tecnologias em curso no mundo. A reestruturação do capital interferiu mais

intensamente na autonomia e soberania do Estado redefinindo a correlação de forças entre as classes, colocando novos padrões e formas de domínio, exigindo novos valores e regras de comportamento de modo a atender tanto a esfera da produção quanto da reprodução social.

Essa reestruturação também ocorreu na agricultura, alterando significativamente o sistema produtivo. Os agricultores foram obrigados a acompanhar as mudanças, adotando o modelo com base nas tecnologias que são usadas para ampliar a sociabilidade do capital, e o setor industrial começa a fazer parte do contexto rural com a produção voltada ao mercado mundial. Ao analisar a situação dos agricultores integrados, Oliveira (1990, p. 69-70) afirma:

O que estamos assistindo de fato é, pois, o processo de industrialização da agricultura que sem expropriar a terra do camponês, sujeita a renda da terra aos interesses do capital. A renda da terra produzida pelo trabalho familiar, camponês, não fica com quem produziu, mas se realiza parte na indústria e parte no sistema financeiro. Os mecanismos da elevação da produtividade do trabalho familiar, através da elevação do nível tecnológico deste setor, tem colocado para esta fração do campesinato, dependendo do produto produzido, os limites da expansão da produção na pequena propriedade.

Percebe-se que, nos diversos períodos em que entra em crise, o capital se reestrutura com o objetivo de não perder de vista o ciclo de sua reprodução, pois, como afirma Meszáros (1996, p. 145):

O capitalismo contemporâneo atingiu o estágio em que a *disjunção radical* entre produção genuína e autorreprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro. Pois, hoje, as barreiras à produção capitalista são suplantadas pelo próprio capital na forma que assegura sua própria reprodução [...] inevitavelmente como *autorreprodução destrutiva*, em oposição antagônica à produção genuína¹.

Nas últimas décadas, assistimos a uma crise do modelo de capital industrial, o qual foi se reorganizando e sua etapa atual caracteriza-se pelo domínio do capital financeiro, como forma principal de acumular e se reproduzir enquanto sistema. Nesse período, ocorre uma série de transformações no processo de acumulação do capital, as quais vão provocar instabilidade do mercado e gerar novas formas de produção, de comércio e de consumo. De acordo com Harvey (1993), esse novo regime de acumulação associado a um sistema de regulamentação política e social vai ser chamado de *acumulação flexível*, e representa um confronto direto com a rigidez do fordismo².

¹ Texto atualizado de acordo com a atual ortografia da Língua Portuguesa.

² De acordo com Antunes (2000, p. 191) o taylorismo e o fordismo são entendidos como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou essencialmente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com o controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte controle fabril. De acordo com Harvey (1993), a produção em massa dos países capitalistas manteve-se forte por um bom tempo, pois os padrões de vida e os

Nessa perspectiva, o capital se encarrega de construir o padrão exigido para o mercado: alteram-se as relações, não só no sistema produtivo, como também na vida, no modo de agir e nos valores das pessoas. Esse processo intensificou a adesão da população à lógica consumista, alienante, desqualificando a participação política. A formação da consciência crítica acaba sendo uma “concepção de mundo imposta mecanicamente do ambiente exterior”, que, passiva e servilmente, transforma-se na marca da própria personalidade (GRAMSCI, 2000, p. 93).

Com a expansão do capitalismo no campo e o uso indevido dos avanços tecnológicos, os agricultores acabam se tornando cada vez mais dependentes do Estado, o qual amplia políticas no espaço rural para mediar o processo de acumulação, criando também novas relações, outros meios reguladores e novas bases materiais de vida. Referindo-se a esse processo, Muller (1989, p. 134) afirma:

A questão fundamental hoje – isto é, a situação posta pela nova base material – não se confina a um reducionismo econômico da modernização, mas ao controle democrático do Estado, tendo em vista beneficiar a maioria do país. Ou seja, a questão fundamental consiste em como se poderá institucionalizar uma nova dinâmica social – em cujo centro está o Estado – de molde a que ela comporte os complexos entrecruzes existentes na atual sociedade brasileira e simultaneamente integre os numerosos grupos sociais até agora excluídos deste confronto.

Nesse sentido, o Estado atende aos interesses de uma determinada classe, ou seja, da burguesia. Assim, pensar um Estado que dê conta de outra sociabilidade implica a superação do antagonismo de classes e a libertação da classe oprimida. Segundo Marx (1947, p. 218): “A condição de libertação da classe trabalhadora é a abolição de toda a classe, assim como a condição de libertação do ‘terceiro estado’ da ordem burguesa, foi a abolição de todos os ‘estados’ e de todas as ordens”.

Portanto, da forma como está organizado o Estado, não é possível esperarmos que atenda os interesses da classe trabalhadora. Embora haja mobilizações pela implantação de políticas públicas, elas acabam se tornando medidas paliativas que não dão conta de resolver as questões estruturais de desigualdade, distribuição, acumulação, enfim, dos problemas criados pelo sistema capitalista.

lucros mantiveram-se estáveis. Mas, com a recessão a partir da década de 70 deu-se início a um processo de transição no processo de acumulação capitalista caracterizado pelo surgimento de novos setores de produção provocando a mudança desta estabilidade, e com isso as pressões competitivas e a luta pelo controle da força de trabalho, levando ao surgimento de novas formas industriais articulando o fordismo como processos flexíveis, artesanais e tradicionais.

1.2 Contexto histórico do município de Chapecó

As transformações e a dinâmica da história política de Chapecó, no processo eleitoral transcorrido em 1996, configuraram no cenário político um diferencial: as forças até então dominantes foram derrotadas ao perder a eleição municipal. Para compreender o fato de uma Administração Popular³ vencer as eleições, e permanecer durante dois mandatos, torna-se necessário considerar os processos históricos (sujeitos, tempo, espaço) que desencadearam essa mudança. Para entendermos o contexto no presente, é importante perceber as contradições que se evidenciam, pois, sendo uma particularidade, esta faz parte da totalidade, ou seja, da sociedade em que estamos inseridos. Nesse espaço, diferentes forças sociais convivem e reproduzem-se, impulsionando compreender aspectos que fizeram e fazem parte da história do município, para perceber as rupturas que ocorrem no campo político, social e cultural.

O Município de Chapecó está localizado na região Oeste de Santa Catarina e ao Sul do Brasil. A história de sua colonização pode ser vista sob a ótica da expansão capitalista, na qual o governo do estado objetivava colonizar o Oeste de Santa Catarina, pois, segundo Alba (2002) o mesmo era considerado pelas autoridades como sendo um “vazio demográfico” a ser “ocupado”. No entanto, nesse vazio existiam pessoas, portanto, não era um espaço dito desocupado.



Figura 1. Mapa do Estado de Santa Catarina.

Fonte: <http://www.macamp.com.br/_webpic/_guia/mapa-sc.jpg>.

³ A Administração Popular permaneceu durante dois mandatos na administração do Município: o primeiro (1997-2000) composto pela coligação popular “Prá Frente Chapecó” formada pelos partidos de esquerda: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido da Mobilização Nacional (PMN); o segundo (2000-2004) formado pela coligação “Frente Popular” composto pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Inicialmente a região era ocupada por índios Kaingangs e caboclos⁴, sendo que os mesmos não tinham em sua cultura o hábito de registrar oficialmente os batizados e os casamentos no religioso, o que os impedia de comprovar que eram donos da terra. Assim, não possuíam documentação legal que legitimasse a posse da terra. Os primeiros habitantes da região construíram seus modos de vida, em profunda relação de respeito com a natureza, da qual retiravam os elementos essenciais para a sua subsistência.

A região foi espaço de disputa, primeiramente entre Espanha e Portugal (Tratado de Madri), Brasil e Argentina (Tratado de Cisplatina) e, depois, também entre Santa Catarina e Paraná (Guerra do Contestado⁵). Esta última é resultado de um processo de expulsão dos pequenos proprietários de suas terras.

Para entendermos a origem de tais conflitos faz-se necessário elencar alguns aspectos da história do Brasil. De acordo com Paulilo (1998, p. 97-98), embora a terra brasileira fosse vasta, a propriedade dela estava circunscrita aos de “sangue limpo”. Isso significa que somente os brancos poderiam ter a posse da terra, não era permitido a mestiços, negros ou índios ser sesmeiro. Em 1822, segundo a autora, as concessões pelas sesmarias foram tantas que já não havia mais terra a ser distribuída.

Nesse sentido, a autora afirma que a Lei de Terras de 1850 é associada ao declínio da escravidão e surgimento da imigração europeia. Dificultar o acesso à terra seria uma estratégia de forçar os excluídos a trabalharem por preços baixos nas grandes lavouras, além de manter os interesses das empresas colonizadoras. Assim, a Lei de Terras não trouxe grandes alterações com relação ao domínio e posse da terra. De acordo com Poli (1999, p. 30), esta apresenta duas definições importantes:

Em primeiro lugar tornou as terras devolutas em monopólio do estado, ou seja, só ele poderia conceder o título de posse. Em segundo lugar, proibia a abertura de novas posses. Limitava o acesso à propriedade apenas através da compra, mediante o pagamento de uma certa quantia em dinheiro.

⁴ Caboclo é próprio de bugre, indígena de cor acobreada, mestiço de branco com índio, caipira, roceiro, sertanejo, que habitava a região juntamente com os indígenas antes do processo de colonização.

⁵ Guerra do Contestado (1912-1916) foi um conflito armado entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal brasileiro travado entre outubro de 1912 a agosto de 1916, numa região rica em erva-mate e madeira disputada pelos estados brasileiros do Paraná e de Santa Catarina. Esta revolução teve origem em conflitos sociais, oriundos principalmente da falta de regularização da posse das terras dos caboclos e da insatisfação da população com sua situação material, numa região em que a presença do poder público era limitada. Schuler Sobrinho (2000, p. 211) ao referir-se ao homem do contestado e a disputa ocorrida afirma: “Sim, foi este homem que, primeiro o estancieiro paulista, encontrou e expulsou, dizendo que comprara aquelas terras; depois veio o capitalista americano/inglês dizendo serem suas as terras e tudo mais que nelas existiam, pois iriam ali colocar o *cavalo de ferro*”. Ainda, segundo o autor, quando iniciou o conflito, residiam na região cinquenta e três mil almas, das quais trinta mil, direta ou indiretamente, estavam envolvidas, simplesmente protegendo sua propriedade e seu patrimônio, construídos pela numerosa família e pela posse da terra.

Dessa forma, a necessidade de pagamento em dinheiro obrigava os camponeses⁶ e posseiros ao trabalho nas grandes propriedades. Anteriormente, estas já eram mantidas pelo regime de sesmarias⁷.

Nesse campo de disputa da terra, a sociedade burguesa não resolveu a questão da cidadania dos camponeses, por isso suas revoltas embora possam parecer locais, tocam fundo em questões cruciais da organização social. A exemplo, tanto a Guerra do Contestado quanto à de Canudos, ocorrem nessa perspectiva.

A colonização de Chapecó se deu com o término dos conflitos de Palmas e do Contestado. Em 1917, através da lei nº 1.146, o governo do Estado de SC tomou posse das terras e criou o município de Chapecó, com aproximadamente 14 mil quilômetros quadrados, que foram desmembrados em vários municípios que atualmente compõem a Região Oeste.

Sendo assim, “a colonização do município até os anos de 1940 foi conduzida pelas empresas colonizadoras que, a partir de 1920, começaram a ocupação do Oeste, trazendo famílias migrantes do Rio Grande do Sul, a maioria descendentes de italianos e alemães” (ALBA, 2002, p. 18). Sobre as pessoas que viviam nesse espaço, Paulilo afirma (1998, p. 105): “Há índios e posseiros, mas quem se importa com eles? Se fosse o caso, podia-se usar a mesma solução adotada em Canudos e no Contestado: o aniquilamento”. As terras eram vendidas pelas companhias colonizadoras tendo o aval do Estado, sendo que foi um processo violento que resultou na expropriação da terra dos povos que ali viviam, inclusive de dizimação dos que resistiam em desocupar a terra, conforme podemos observar no relato de um morador⁸, que conviveu nesse contexto e ainda guarda na memória os atos de crueldade daquele período: “meu avô era caçador de bugre⁹ e recebia pela quantidade de orelhas que

⁶ Ao fazer referência ao termo camponês, não se pretende nesse momento entrar na polêmica de saber se, no Brasil, existiram ou não “camponeses”. Apenas se emprega o termo “camponês” para pessoas que vivem e trabalham no campo: agricultores, pequenos proprietários, produtores. Referenciando-se no conceito de Pinto (1986, p. 88), *Campesinato* significa aquele setor da classe trabalhadora do campo que se acha constituído por relações de trabalho, cuja forma nem sempre é capitalista, mas que inserido no mercado capitalista é expropriado de seu trabalho, contribuindo assim para a acumulação capitalista.

⁷ Segundo Poli (1999, p. 30): O regime de sesmarias, que vigorou até 1850, privilegiava a legalização da apropriação de grandes áreas e sua preservação, através de mecanismos que impediam a sua subdivisão, como é o caso do morgadio. Por outro lado, a interdição da propriedade atingia a grande maioria dos posseiros, sobretudo em se tratando de mestiços. Além disso, a superioridade jurídica da sesmaria sobre a posse, que permitia a concessão de sesmaria em terras já ocupadas por posseiros, favorecia o predomínio e o poder do grande proprietário sobre o pequeno produtor.

⁸ Relato feito em sala de aula por aluno Aldoir José da Silva, da Educação de Jovens e Adultos, ao se trabalhar o tema da colonização do município (1997).

⁹ Bugre é um termo pejorativo utilizado pelas pessoas da região ao se referirem aos indígenas. Paulilo (1998) afirma, por exemplo, que um Ave-Lallemant, um grande defensor da colonização alemã, refere-se aos índios da seguinte forma: o preconceito mais forte ele o reserva aos nativos da terra que chama de “bugres”. Justifica todas as atrocidades contra ele praticadas dizendo que “o bugre não tem direito algum, porque não reconhece nenhum direito, pois esses homens são inteiramente animalizados” (PAULILO, 1998, p. 80).

trazia cortadas”. Conforme pesquisas e estudos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da Região Sul (1999), em 1850 houve muitos conflitos, em que os índios Kaingang se organizavam e tentavam resistir ao processo de invasão dos fazendeiros criadores de gado, inclusive com mortes de alguns fazendeiros. Mas não conseguiram garantir seu espaço, pois, além do armamento dos brancos, estes ainda contavam com o apoio do Estado. Os poucos índios que restaram foram obrigados ao aldeamento e atualmente vivem em uma pequena área de 988,66 hectares na Aldeia Toldo Chimbanguê com cerca de seiscentos habitantes. E os caboclos foram empurrados para as barrancas do Rio Uruguai.

Desde sua colonização, percebemos que as relações de poder que se estabelecem em nível local estão relacionadas ao contexto macro. Conforme pesquisa de Hass (2003b, p. 17): “O enfoque coronelista se faz necessário, pois, durante a Primeira República, na política chapecoense, a concentração econômica e a ligação com o governo estadual favoreceram o estabelecimento de um forte mandonismo local”.

A empresa Colonizadora Ernesto Bertaso¹⁰ fez a colonização do município de Chapecó, além de explorar a extração da madeira que era transportada da região pelas balsas do Rio Uruguai; vendeu milhares de propriedades aos migrantes e construiu estradas para que a produção pudesse ser escoada para outros lugares do país.

A política do governo estadual baseava-se no repovoamento dessa área de conflito, numa aliança de interesses entre os representantes estaduais e as Companhias Colonizadoras que se instalaram na região. Expressão como “progresso e desenvolvimento”, base da política de colonização oficial, foram introduzidas no discurso das lideranças vinculadas às empresas colonizadoras [...] Um discurso regional passou a ser construído, tendo como base o mito do pioneiro/desbravador que “faz com as próprias mãos” (HASS, 2003b, p. 18).

Ainda afirma a autora que um grande aliado do Estado, nesse período, foi a Igreja Católica, sendo que estabeleceu uma relação entre a religião e o poder político com o processo denominado “neocristandade populista”. As imagens que se construíam da região não eram neutras, produziam estratégias e práticas que serviam para impor e legitimar os projetos do grupo dominante, que estava na base da legitimação do projeto de ocupação regional.

Até o final da década de 1940, prevalecem no poder os coronéis e donos de madeireiras com apoio do Estado. Mas, na década de 1950 começam a surgir novos personagens políticos que disputam e conquistam espaço na vida política, o que resultou em

¹⁰ Segundo Paulilo (1998): Em 1918 surge a firma Bertaso, Maia e Cia. que, em 1923, passa a ser exclusivamente a Empresa Ernesto Bertaso, chegando a controlar 224.924 hectares para fins de colonização.

muita violência, inclusive na chacina de quatro pessoas por fazerem oposição política a quem até então estivera no poder. Portanto:

O confronto político armado faz parte da história do Oeste Catarinense. Não podemos esquecer que a violência era um dos instrumentos de dominação utilizados pelos oligarcas e coronéis, principalmente na Primeira República. Além da violência, eles ainda se utilizavam do empreguismo, do nepotismo, da troca de favores e da corrupção eleitoral (HASS, 2003b, p. 27-28).

Para manter o poder, o coronel institucionalizava sua dominação submetendo a seu mando pessoas que eram indicadas aos cargos pelo mesmo, entre elas o prefeito, o delegado, o juiz e outras autoridades. Fica evidente, que tais práticas de “ajeitamento” vêm desde o tempo da colonização do Brasil, em que os representantes dos mais diversos espaços eram amigos do rei; conforme afirma o autor:

Um cronista do início do século XVII já define, em termos de doutrina, a projeção do soberano no seu agente: os amigos do rei, seus vice-reis e governantes e mais ministros hão de ser outro ele, hão de administrar, governar e despender como o mesmo rei o fizera, que isto é ser verdadeiro amigo [...] O cargo, como um sistema patrimonial, não é mais um negócio a explorar, um pequeno reino a ordenhar, uma mina a aproveitar, O senhor de tudo, das atribuições e das incumbências, é o rei – o funcionário será apenas a sombra real (FAORO, 2004, p. 171).

Assim, percebe-se que o processo de colonização do Oeste Catarinense apresenta elementos comuns na colonização de outros espaços, nos quais se evidencia principalmente: a violência contra os mais fracos; a utilização do espaço público a serviço do privado; a truculência dos “*donos do poder*” (FAORO, 2004) para manter o domínio; o apoio do Estado na reprodução das relações capitalistas; e ainda, a contribuição da Igreja nessa manutenção.

1.3 Impactos econômicos e sociais na modernização da agricultura do Município

Durante o período da colonização, Chapecó se destaca em algumas atividades com relação aos municípios da região, pois além da extração madeireira, segundo dados do IBGE (2000), nos anos de 1940 existia uma grande variedade de produtos agrícolas, como: aveia, arroz, alho, cana-de-açúcar, batatinha, uva, milho, trigo, ervilha, laranja e muitos outros. Havia uma significativa produção na pecuária – bovinos, caprinos, muares, aves, peixes, suínos. Também eram extraídos produtos, como: farinha de trigo e de milho, aguardente, cera de abelha, couro seco, banha suína, entre outros. Nesse período, a população era

essencialmente rural, assim como no país, segundo dados do IBGE¹¹ 89% residiam no espaço rural:

A partir de 1940, porém, a produção e comercialização de suínos com os mercados paulista e fluminense, através do transporte ferroviário transformou as condições de produção da região, possibilitando o estabelecimento de relações comerciais sistemáticas para as pequenas propriedades (POLI, 1999, p. 64).

O urbano não passava de uma pequena vila, a incipiente função estava restrita às necessidades imediatas da população que se encontrava dispersa e procurava, nas casas de secos e molhados, os gêneros mais necessários à sua subsistência.

Segundo Alba (2002), nesse período da colonização, considerando até 1950, a produção foi organizada essencialmente seguindo interesses das empresas colonizadoras em Chapecó e região, em que esse processo se dava num tempo em que o capital se apresentava na sua forma mais elaborada e a região oeste era receptáculo de novas relações de produção. Novas para a região, mas são relações velhas que buscavam novos espaços que pudessem dar continuidade à acumulação capitalista que já vinha se realizando em outros locais.

Nos anos de 1950, a população rural do município havia diminuído, sendo que nesse período surgiram outros ramos de produção, entre eles a indústria e o comércio. Em 1952, instalou-se a primeira indústria moderna – SAIC (Sociedade Anônima Indústria e Comércio Chapecó), com 29 operários, a qual industrializava produtos derivados de suínos, embora modesta na sua fundação, posteriormente, tornou-se um dos maiores frigoríficos de Chapecó.

Até os anos de 1970, segundo Paim (2003), 60% da população de Chapecó vivia na zona rural, sendo que nesse período, o país já atingia a média de 44%, evidenciando que o processo de urbanização na região ocorre num período posterior aos grandes centros do país. Porém a partir desse período, com o processo de instalação de frigoríficos que ocorreram a partir de uma aliança entre as agroindústrias e o governo do Estado, no município houve num curto espaço de tempo, um grande aumento do êxodo rural e nos anos de 1980 a população rural havia diminuído para 34%. Nesse período também se intensificou a exploração dos trabalhadores. Ainda de acordo com o autor:

A superexploração dos trabalhadores era favorecida porque: os trabalhadores não possuíam experiência de luta; por serem desqualificados profissionalmente; por serem em grande número, gerando excedente de mão-de-obra, e ainda: pelo o sindicato estar totalmente subordinado às empresas (PAIM, 2003, p. 32).

¹¹ Fonte dos dados brutos: Sinopse Estatística do Brasil, 1971. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A partir desse período ocorrem mudanças significativas determinantes nas ações econômicas, ou seja, em um espaço com velhas relações (agricultura de subsistência, coronelismo...) principiam-se mudanças quando o novo começa a se sobrepor. Conforme Alba (2002, p. 32): “O velho se renova justamente com o que é novo para Chapecó, aperfeiçoando as relações burguesas de produção, intensificando a atividade comercial, com mudança na base industrial, transportes, comunicações”. São nessas novas relações, que também perpassam as velhas, que o agricultor aumenta a sua dependência da indústria e do comércio.

Nesse processo, a agricultura tem sua função para a expansão capitalista, conforme se pode observar nas colocações de Oliveira (2003a, p. 42):

Por seu subsetor de produtos de exportação, ela deve suprir as necessidades de bens de capital e intermediários de produção externa, antes de simplesmente servir para pagamento dos bens de consumo; desse modo, a necessidade de mantê-la ativa é evidente por si mesma.[...] a agricultura deve suprir as necessidades das massas urbanas, para não elevar o custo da alimentação, principalmente e secundariamente o custo das matérias-primas, e não obstaculizar, portanto, o processo de acumulação urbano-industrial.

Embora a agricultura tenha sua função específica, está subordinada, principalmente à indústria e ao comércio e o agricultor **não tem autonomia** sobre sua própria produção.

Como as relações não se dão de forma isolada, nesse período de contradições, no Brasil estavam surgindo as primeiras organizações, que se mobilizavam na luta pelos seus direitos, mais especificamente, na luta pela terra: De acordo com Stédile (2002, p. 7):

Foi a partir de 1955 que surgiram as mais contundentes organizações camponesas no Brasil, as Ligas Camponesas. Revitalizando um nome já conhecido e motivadas pela luta pelo direito a terra, as Ligas mobilizaram, durante dez anos, milhares de camponeses brasileiros, gerando revoltas e esperanças. E, sobretudo, propiciou dignidade a milhares de cidadãos que viviam no interior, em especial na região Nordeste do Brasil.

Ao mesmo tempo em que se aumenta o grau de exploração e o capital se utiliza das diversas formas de usurpar a força do trabalhador, os processos de resistência também vão ocorrendo, pois há necessidade de se lutar contra a exploração, em nome da própria sobrevivência dos trabalhadores e para atender as suas necessidades imediatas.

De uma forma muito sutil e estratégica, a indústria inicia um processo de subordinação do pequeno agricultor, que até então era dependente do comerciante. “A intervenção da agroindústria sobre a forma de produzir do agricultor, apresentou-se em todos os momentos como uma faceta de melhoria estrutural e econômica da propriedade” (FREDERIQ, 1979, p. 25).

Possivelmente, no primeiro momento, o agricultor não teve parâmetros para proceder

uma avaliação da perda de controle sobre sua produção em sua propriedade. Os produtos passam a ser controlados por agentes externos de sua propriedade, no caso pelas empresas.

No município de Chapecó, várias agroindústrias se instalaram como sinônimo de “progresso”; um exemplo é a instalação da SADIA¹², que com esse discurso de “desenvolvimento” se incorpora na lógica de interferir na produção do agricultor. Percebe-se que a indústria vai implementando o seu modelo de produção e, conseqüentemente, aumentando a dependência dos agricultores.

Essa dependência se torna mais acirrada com a chamada Revolução Verde¹³, que traz novos incrementos à lógica econômica, e há uma viabilização à entrada massiva de capital no campo, mudando também o patamar tecnológico, a organização do trabalho e a relação com o mercado. O capital coloca sob seu comando uma parcela significativa da população do campo. Nessa perspectiva, criam-se pacotes tecnológicos que devem ser aderidos pelos agricultores. Segundo Jantsch (2001, p. 57-58):

O problema que vemos para o pequeno agricultor é que os pacotes tecnológicos são estabelecidos autoritariamente pelas agroindústrias privadas e/ou agentes financeiros, mesmo os bancos públicos (BRDE, BB, Bancos Estaduais, etc.) e normalmente sem preocupação com o meio ambiente, nem com a saúde do pequeno agricultor. [...] Ademais, ao pequeno agricultor cabe o papel de adesão cega ou a exclusão sem esperneio. A adesão, contudo, não garante nenhuma participação decisória e educativa do pequeno agricultor, dificuldade esta levada ao paroxismo quando o pacote já é, hoje, por definição, uma iniciativa interdisciplinar, porém sob o paradigma da determinação, associado, mormente, ao paradigma dos insumos e/ou da modernização.

Esse sistema utiliza-se de diferentes instrumentos de reprodução para atender aos interesses do capital, em que se altera a sociabilidade entre os indivíduos e estes vão ser considerados mutuamente como produtores e portadores de valor. As relações vão se dar individualmente com uma aparente igualdade, numa equiparação absoluta no sentido de reprodução do capital, resultando na anulação das diferenças entre os indivíduos.

¹² O grupo SADIA trouxe reprodutores e matrizes da raça DUROC JERSY, importados dos Estados Unidos, na década de 1960; e o mesmo grupo SADIA introduz as raças européias denominadas LARGE WHITE e LANDRACE (CAMPOS, 1987, p. 198).

¹³ Revolução Verde foi à introdução de inovações científicas e tecnológicas, principalmente incorporadas em máquinas e insumos agrícolas importados (e subsídios locais) que reduziram a quantidade de mão-de-obra necessária para desenvolver o trabalho, provocando o desemprego. De acordo com Paulilo (1998, p. 113): A década de 70 foi o período da “revolução verde”, ou seja, da modernização agrícola no campo brasileiro. Foram instituídas, a partir de 1965, linhas de crédito subsidiado para a agricultura e a extensão rural cobriu todos os Estados da nação. Houve incentivo ao uso de máquinas e outros insumos modernos: adubos químicos, agrotóxicos e outros. Esse processo foi também um mecanismo de seleção. Os agricultores que não acompanharam a mudança tiveram que deixar o campo. Segundo Jantsch (2001, p. 54), “Hoje a monetarização da vida dos pequenos agricultores praticamente afogou o lado não-monetarizado. Contudo, o atraso continua em muitas pequenas unidades de produção familiar. Relaciona-se tal atraso à acumulação unilateral de capital, especialmente realizado pelas agroindústrias privadas e pelo sistema financeiro através, principalmente, da promoção da monocultura para o mercado”.

É nesse contexto que, sob orientação dos técnicos, a produção agrícola tem um demasiado aumento no uso de produtos químicos industrializados (venenos, fertilizantes...), que desde então vem destruindo a cultura dos povos camponeses, que se utilizava de práticas mais tradicionais, herdadas de caboclos e indígenas e aprimorada pelos descendentes europeus que tiveram que se adaptar a solos, climas e culturas diversas.

Na busca de sua expansão, a ofensiva do capital não se dá mais apenas nas relações de produção, mas se amplia na busca do controle social e investe na subjetividade do trabalhador; o resultado desse processo é a falta de perspectiva na organização dos trabalhadores, ou seja, a fragmentação de classe. Ao fazer análise de classes, referindo-se à intervenção do Estado, Miliband (1999, p. 485-486) afirma:

As classes dominantes procuram usar o sistema político para seus próprios fins. A mais importante dessas instituições é o estado, visto que ele desempenha um papel único e indispensável na defesa e fortalecimento da ordem social; nenhuma outra instituição é capaz de intervir com a mesma eficácia na vida social. Por mais “não-intervencionista” que o Estado possa querer ser na vida econômica, ainda assim ele desempenha um papel crucial nesse âmbito, quando mais não seja para atenuar os custos sociais da empresa capitalista. [...] O Estado está agora profundamente envolvido na propaganda, na doutrinação e na “engenharia do consenso” e, isto é decisivo, também está encarregado do imenso aparato de coerção e repressão que está inevitavelmente operando na sociedade de classes.

A intervenção do Estado, na manutenção do sistema capitalista, é de extrema importância, visto que o mesmo é criado justamente para consolidar a lógica concentradora e mediar as relações entre capital e trabalho. Conforme afirma Meszáros (2005, p. 72), o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital, pois essas mediações impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*.

Com a incrementação desse tipo de desenvolvimento, progressivamente o capital avança de maneira seletiva excluindo as parcelas da população com menor poder aquisitivo, que acabam indo para a cidade ou proletarizando-se no próprio campo, formando os cinturões de miséria ao redor das próprias comunidades rurais. Refletindo sobre esse aspecto, Oliveira (2003a, p. 128-130) vai afirmar que a constituição do processo de expansão capitalista, aqui no Brasil, ocorreu pelo conjunto de imbricações entre agricultura de subsistência, sistema bancário, financiamento da acumulação industrial e barateamento da força de trabalho na cidade. Ao analisar a forma brasileira de subdesenvolvimento, o autor busca entender a teoria de que “o moderno”, ou seja, a indústria, alimentando-se do “atrasado”, a economia de subsistência, é que preside a industrialização brasileira. Conclui que “a agricultura atrasada

financiava a agricultura moderna e a industrialização”. Com essa afirmação, cai por terra a visão de que o campo é um lugar de péssimas condições de vida, com falta de terra, de bens econômicos e de cultura, ou seja, “atrasado”. E se em partes tem ocorrido alguns destes aspectos, é por conta de que, no decorrer dos anos, as condições de sobrevivência no campo se agravam devido à falta, histórica, de uma política agrícola e agrária voltada aos pequenos agricultores.

Se analisarmos historicamente, é a partir da década de 1960 que os meios de comunicação de massa começam a popularizar-se no campo, o que contribuiu na formação ideológica do camponês, principalmente com relação à idéia de cidade aumentando ainda mais o êxodo rural. Conforme os dados apresentados no Almanaque Abril (2003, p. 166-167): “Entre 1991 e 1996, as cidades ganharam cerca de 12,1 milhões de habitantes, e registra-se uma taxa de urbanização de 78,36%. O ano de 1996 é um marco de superioridade numérica da população urbana em todos os estados brasileiros”.

Essa força de trabalho barata do campo é estratégica para a indústria, que precisa de um contingente de “trabalhadores reserva” para dar continuidade a essa política econômica. Desta forma, aumentam a concentração fundiária e o inchaço das cidades, excluindo cada vez mais a população do acesso a uma vida digna, sendo que, nesse modelo, é desnecessária a distribuição de terras e de bens produzidos pela humanidade. Sobre a necessidade de trabalhadores excedentes, Marx (1988, p. 191) no século XIX já tinha clareza disso, conforme se pode verificar em sua obra *O Capital*, ao afirmar que:

Uma população trabalhadora excedente é produto necessário de acumulação ou desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista.

Ainda, nesse processo, os trabalhadores do campo que lá permanecem, ficam totalmente subordinados ao capital. Como afirma Vendramini (2000, p. 36), o pequeno produtor rural está submetido ao capital, pois depende das condições que viabilizam a produção, desde onde plantar, que recursos utilizar, para quem vender, até os preços dos produtos vendidos. Assim, percebe-se que, embora tenham a propriedade, é o capital que se apropria do excedente econômico do trabalhador.

Na região Oeste de Santa Catarina, ocorriam muitas denúncias de que as agroindústrias estavam enriquecendo às custas dos agricultores com o sistema de integração¹⁴

¹⁴ Segundo Jantsch (2001, p. 55) “... a partir da ‘integração’ e/ou ‘terceirização’ excludente (assumida até mesmo como natural em uma visão neoliberal), perde o sentido mesmo quando ela se põe para além da redução à

e exploração dos mesmos, utilizando-se do nome de cooperativas para receber recursos públicos e com apoio do Estado.

Na década de 1960, inicia-se a produção de frangos, através da integração. Esta modalidade de produção configura-se hoje como a mais explícita, bem planejada e eficiente forma de intervenção das agroindústrias nas pequenas propriedades rurais.

A instalação das agroindústrias com esse sistema, na região Oeste, foi estratégica, pois a maioria dos agricultores consistia em pequenos proprietários com condições de oferecer mão-de-obra barata, além de adquirir equipamentos, e até mesmo, com condições de pagar financiamentos para conseguirem a infra-estrutura necessária.

O capital patrocina essa ação impondo ordens de como os agricultores teriam que produzir, definindo o tipo de produto e valores, a forma da organização da propriedade, índice na remuneração do trabalho, entre outras. Esse processo caracteriza-se pela mudança no modo de produzir, na cultura e nos meios de trabalho e a força de trabalho dos componentes da família fica totalmente subjugada ao modo de produção capitalista.

O agricultor passa de uma esfera de subordinação à outra, sem ao menos se dar conta disso, pois a condição em que se encontra é de subordinado. O trabalhador camponês passou a ter, por exemplo, semelhanças nas relações sociais e produtivas com o trabalhador urbano, pois o trabalho integrado também intensificou os horários, e mudou a relação com a natureza. Nesse sentido, é importante entender o processo de integração, as mudanças que ocorrem nas relações de produção, como também na vida cotidiana desses sujeitos. Assim, a integração é definida como sendo:

Uma forma de articulação vertical entre empresas agroindustriais e pequenos produtores agrícolas, em que o processo de produção é organizado industrialmente, ou o mais próximo possível desse modelo, com aplicação maciça de tecnologia e capital. São produtores integrados aqueles que, recebendo insumos e orientação técnica de empresas agroindústrias, produzem matéria-prima exclusivamente para a indústria integrada (PAULILO, 1998, p. 19).

Desse modo, o agricultor não possui **nenhuma autonomia**¹⁵, nem na maneira de

dimensão natural. Neste caso, a ciência-tecnologia empregada não é, via de regra, constituinte de autonomia (saber real). Além de o pequeno agricultor apenas ser um aplicador de receitas determinadas pelas agroindústrias, estas, normalmente, seguem ‘pacotes tecnológicos’ [...] elaborados sem a presença (educativa, pesquisante, participante, etc.) dos pequenos agricultores envolvidos. Trata-se de, portanto, de um trabalho alienado em todos os sentidos (expropriação, não domínio do saber real e não participação nas decisões em torno do processo produtivo” (grifos do autor).

¹⁵ Segundo Jantsch (2001, p. 52) não vemos nenhuma autonomia na produção de matéria-prima para as agroindústrias em geral. Nesse tipo de produção, o pequeno agricultor não detém o saber que implica o processo de produção e não garante a auto-reprodução – nem simples nem ampliada – da pequena propriedade. Via de regra a pequena unidade de produção originária de uma família se descapitaliza e os filhos, quando necessitam constituir novas unidades, não o conseguem.

produzir e muito menos quanto ao tipo de produto, pois sua tarefa é produzir conforme as exigências da indústria.

Nesse período de intensificação da exploração, num processo contraditório, também foram se desenvolvendo formas de resistência através da organização dos primeiros sindicatos rurais que não eram atrelados ao governo e que começaram a questionar, pensar e organizar uma nova forma de Educação. Nesses espaços, inicia-se um processo de formação mais conscientizadora. Mas, como observa Oliveira e Martins (2004, p. 3), no campo e na cidade, estamos diante da rebeldia dos camponeses que estão na busca de seus direitos que lhes são negados insistentemente. Ao referir-se a esses trabalhadores, declara:

São pacientes, não têm pressa, nunca tiveram nada, portanto, apreenderam que só a luta garantirá no futuro, a utopia curtida no passado [...] não param, estão em movimento, são movimentos sociais em luta por direitos. Têm certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado.

Na região, um caso bastante conhecido e que reflete a situação desonesta como se dava o processo de industrialização e integração foi o da Peste Suína Africana que, em 1978, surpreendeu os criadores de suínos, pois ninguém tinha sequer ouvido falar na dita peste. Os governantes anunciaram que a única alternativa era matar os animais infectados. Um dos maiores lutadores contra essa farsa foi Dom José Gomes¹⁶, por fazer a denúncia e afirmar que aquela era uma “peste inventada” para atender aos interesses dos grandes e acabar com os pequenos agricultores que criavam porcos autonomamente. Em visita a um município da região, alertou os agricultores:

Vocês ouviram falar de uma peste suína por aqui? Estes velhacos estão inventando agora uma peste suína para matar todos os porcos de vocês [...] Onde mataram, os agricultores disseram que não havia doença nenhuma. [...] Eles querem matar os porquinhos de vocês para depois vender os deles. Os porcos deles são de qualidade, importados. Comem ração balanceada. Carecem de muitos remédios. As instalações são sofisticadas. Vocês não conseguem fazer. [...] Acontece que vocês só sabem criar estes porquinhos tipo banha. Eles se criam fácil [...] Quase não necessitam de remédios. Agora, os grandes frigoríficos, as secretarias da agricultura, o governo, querem matar os porcos, mentindo. Inventaram essa doença. Se vierem por aqui se unam e ponha essa gente a correr. Digam que é mentira e que foi o Bispo que disse (UCZAI, 2002, p. 190).

¹⁶ Dom José Gomes foi Bispo da Diocese de Chapecó, onde atuou por 31 anos. É respeitado e reconhecido pelo imenso trabalho que desenvolveu na região em defesa dos pequenos agricultores, indígenas, caboclos, das mulheres, enfim da classe trabalhadora. Homem simples, que gostava de conviver com os pobres, teve grandes contribuições na formação de lideranças e na construção de vários movimentos sociais reconhecidos, atualmente a nível internacional. Faleceu em 20/09/2002. Para conhecer sua história de vida e trajetória nas lutas sociais, ver Uczai (2002).

Com este recorte ilustrativo, percebe-se que esse bispo fez um trabalho extremamente emancipatório, vindo de uma vertente da Igreja comprometida com as causas sociais, o que contribuiu na organização dos movimentos sociais da região.

Com relação à peste suína, o exército comandava a ação de queima dos porcos, mas, desde a primeira ação, houve protestos dos camponeses, inclusive com prisões. A Igreja, nesse período, contribuiu significativamente no trabalho de informação e conscientização dos camponeses da região. Esse processo resultou em uma grande manifestação, segundo Poli (1999, p. 70):

Em outubro de 1979, aconteceu em Chapecó uma grande manifestação de protesto contra o que ficou conhecida como a “Farsa da Peste Suína Africana” e contra os baixos preços pagos aos produtores [...] reuniu mais de vinte mil camponeses num estádio de futebol e foi seguida por uma grande passeata pelas ruas da cidade. Foi a primeira grande manifestação de protesto ocorrida na região no final da década de 70, ainda na vigência do regime militar.

O interessante é que, após essa manifestação, “a peste suína” desapareceu da região. Essa manifestação é tida como um elemento fundamental no processo organizativo de sindicatos e movimentos sociais, pois o povo percebeu que poderia se organizar para exigir seus direitos. De acordo com Poli (1999, p. 69), “há indícios bastante evidentes de que, ao invés de uma doença de suínos, a suposta peste foi uma estratégia para eliminação definitiva da produção autônoma de suínos na região”. De acordo com Poli (1999, p. 64):

Nas décadas de 70 e 80, no entanto, que o Oeste Catarinense conheceu profundas transformações econômicas, sociais e políticas. O avanço do processo de industrialização, baseado na agroindústria, e a crescente submissão da pequena produção à sua lógica, juntamente com o esgotamento da fronteira agrícola, determinaram uma profunda crise na produção camponesa tradicional, que caracterizava predominantemente a região.

Essa crise foi determinada, principalmente, por dois fatores: o endividamento junto ao setor bancário e a crise na suinocultura. Embora não haja dados precisos, sabe-se que foram muitos os agricultores que tiveram suas terras leiloadas por não conseguirem pagar os seus financiamentos.

Outra forma que evidencia as mudanças na agricultura, no Oeste Catarinense, foi a criação de cooperativas sob a forma de associativismo, no início da década de 1970. Inicialmente são criadas com o objetivo de organizar a comercialização dos produtos agrícolas, já que os agricultores tinham dificuldade de comercializar sua produção. Porém, com o passar dos anos, as cooperativas foram sendo administradas no sentido de tornar-se

mais uma das empresas capitalistas, sendo que qualquer oposição era reprimida, conforme podemos observar no relato do ex-sócio de uma cooperativa:

Eles tentaram me tirar da cooperativa porque nós era líder da comunidade. Nós fazia a reunião antes para discutir os assuntos e levar para a assembléia e daí nós dava contra as idéias que não eram boas para os agricultores. Então, os que tocavam a cooperativa queriam tirar nós que dava contra. A cooperativa que devia ajudar, pagava menos o produto e quem não entregasse o produto para ela deveria sair de sócio. Até que eu desisti e saí, pois não compensava (Genésio da Rosa, 2008)¹⁷.

O que era para ser uma alternativa para os agricultores, acabou sendo mais um mecanismo de exploração. Atualmente essa cooperativa tem um patrimônio enorme às custas desses agricultores. De acordo com Zamberlam (1992, p. 45-46), o caminho que as cooperativas tomam passa pelas seguintes fases:

1ª fase – o impulso é dado pelo associativismo transparente; 2ª fase – começa a implantação de princípios organizativos de empresa com regras de mercado; 3ª fase – diminui o espírito associativo e impera o empresarial; 4ª fase – se implanta definitivamente o espírito empresarial [...] cooperação empresarial capitalista.

Com esse processo, os agricultores “cooperativados” tiveram aumento significativo na dependência, pois os mesmos deveriam entregar toda a produção na cooperativa. Também é nesta que eles deveriam adquirir o que precisassem para fazer plantio e, até mesmo, os produtos para atender as necessidades básicas (comida, material de higiene...). Sobre essa dependência dos agricultores percebe-se que: “Ficando totalmente dependente, desde os insumos necessários à produção agrícola, até a comercialização de seus produtos. Esse novo jeito de produzir da agricultura é totalmente incapaz de se reproduzir a partir de seus próprios meios” (OLIVEIRA, 1989, p. 67-68).

Assim, o capital vai utilizando-se de diferentes formas para atingir seus objetivos e, hoje, essas cooperativas são mais um dos mecanismos de manutenção desse modelo.

Em termos sociais, essa dita modernização da agricultura e a crise na suinocultura trouxeram consequências para a desestruturação da produção camponesa tradicional. O êxodo rural que se seguiu nesse período foi muito intenso e a população urbana bateu recordes de crescimento. Conforme dados do IBGE: em dados percentuais, a população rural de Chapecó decresceu 3,7% entre 1970 e 1980 e 24,4% de 1980 a 1990. Enquanto a população urbana, no mesmo período, cresceu 173% e 69% respectivamente (POLI, 1999, p. 72). Além de o êxodo

¹⁷ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em julho de 2008, por um agricultor que foi sócio durante 20 anos de uma cooperativa da região.

rural estar associado à modernização¹⁸ do campo, através dos pacotes tecnológicos, e as novas relações de trabalho que nele se desenvolveram, também houve problemas com relação ao tamanho da propriedade, cuja maioria era de pequenas propriedades e os agricultores não tinham terra suficiente para viabilizar a sobrevivência de todos os filhos. De acordo com Renk (1991), resultou que os deserdados das pequenas propriedades são impelidos a buscar novas formas de sobrevivência, ou de um novo ramo de trabalho para a manutenção das famílias.

Foi nesse contexto de crise e desestruturação da produção camponesa tradicional que, no início dos anos 80, surgiram na região os mais intensos movimentos sociais no campo. Além desses problemas estruturais, Poli (1999, p. 74) chama a atenção sobre a importância do trabalho pastoral na organização desses movimentos:

Na origem desses movimentos, é preciso perceber a presença do trabalho pastoral, desenvolvido especialmente por setores da igreja católica, que privilegiaram a criação e/ou redimensionamento de espaços comunicativos, permeados por um discurso crítico, portador de novas interpretações a respeito da situação vivida pelos camponeses e que estimulou sua mobilização e organização.

Esse movimento começa a ganhar força em um momento que a igreja passava por grandes transformações, período após o Consenso do Vaticano II, que, a partir da conferência de Medellín, em 1968, encaminha renovações no âmbito da igreja católica. Conforme afirma Uczai (2002, p. 141):

Quanto à conferência de Medellín, houve um avanço das idéias de renovação do Vaticano II no sentido de a igreja latino-americana assumir um compromisso em dar voz e vez aos oprimidos. Há um reconhecimento da realidade latino-americana de injustiças, de exploração dos países do capitalismo central, os endividamentos, as tensões entre os países, os monopólios, as ditaduras militares, ou seja, há uma denúncia dos “pecados” estruturais que condenam à marginalização milhões de pessoas agravando as desigualdades sociais e econômicas.

A maioria dos membros da Diocese de Chapecó, nesse contexto, assumiu explicitamente a opção de defesa dos oprimidos/pobres. Desde então, passaram a estimular a

¹⁸ Ao relacionar a modernização ao êxodo rural, não estamos afirmando que os avanços tecnológicos não são importantes para os agricultores e para o desenvolvimento do campo, mas o problema é seu uso social, a serviço de quem eles são usados. “**A modernidade está ainda em processo** (se fazendo necessária especialmente no mundo dos pequenos agricultores, com o acesso universal à ciência-tecnologia própria da atual revolução científico-tecnológica; trabalhando com instrumental e insumos que não comprometam a saúde pessoal/‘saúde pública’ e a saúde ambiental; etc.)”. No campo, a modernização chega através dos pacotes tecnológicos distribuídos pela iniciativa privada, que, segundo Jantsch, (2001, p. 130): “Um pacote tecnológico, articulando ciência e tecnologia em sua última geração, quando posto por uma agroindústria privada, dificilmente articula o educativo juntamente ao pequeno agricultor. Pelo menos não a partir de nossa visão [...], que se diferencia, substancialmente, da visão (neo)positivista, que aceita o mero acompanhamento de certo modo fiscalizador/treinamento apresentado ao pequeno agricultor (através da ação dos “instrutores”), como uma ação educativa”.

organização e participação popular. Conforme Poli (1999, p. 73), os fundamentos para essa forma de atuação foram buscados num novo conceito de reflexão teológica, esta desenvolvida, sobretudo, na América Latina e conhecida como Teologia da Libertação.

Nesse período de ditadura militar, o regime vigente proibia qualquer forma de participação do povo; assim, a influência da Igreja na região, com inserção nas camadas populares, foi fundamental para organização popular.

1.4 As disputas políticas e partidárias pelo mando local

A base de dominação no município de Chapecó, inicialmente, era formada por grupos pertencentes ao extrativismo florestal. Com a ocupação do Oeste do estado, estabeleceu-se um enfraquecimento do antigo mandonismo local e foi se fortalecendo o grupo das empresas colonizadoras, que se dedicava ao comércio das terras. Percebemos que essa prática se evidencia na estrutura social brasileira, pois: de um lado, temos um forte Estado burocrático, e de outro, uma sociedade civil fraca, gerando a base de sustentação de regalias e mandonismo.

Isso fica evidenciado na pesquisa de Hass (2003b, p. 32), ao abordar o domínio e manutenção do poder. No município de Chapecó, entre 1917 e 1921, os Marinho¹⁹ tinham o domínio político; já entre 1921 e 1930, eram os Maia²⁰. Durante esse período, os atritos políticos se davam, principalmente, pela disputa do poder político local. O “caudilhismo”²¹ era forte no Oeste, o que projetava de forma negativa a região para o restante do estado. O processo de disputas políticas era violento:

Já a violência política que se expressava na intimidação a lideranças opositoras e aos eleitores, principalmente em época eleitoral, como no sítio aos aparatos físicos do poder institucionalizado, está relacionada a sua legitimação, através do exercício de cargos públicos, destacando-se principalmente o papel do delegado local (HASS, 2003b, p. 30).

Entre 1931 e 1944, no governo Vargas, a força política dos colonizadores diminuiu. Estes foram perdendo espaço no poder local, pois nas nomeações para o exercício de governo municipal, na maioria das vezes, indicavam-se pessoas de outros locais²². Com estranhos quadros nomeados para assumirem a política do município, houve uma significativa redução

¹⁹ Os Marinho dedicavam-se à extração da madeira e erva-mate.

²⁰ Os Maia eram ligados as atividades colonizadoras de venda de terras.

²¹ Caudilhismo é um sistema político centralizador que, impõe sua vontade e diretrizes por meios demagógicos e, muitas vezes, violentos.

²² A maioria dos indicados a assumirem os cargos eram pessoas do Rio Grande do Sul ou do litoral catarinense. Nesses quatorze anos, o município de Chapecó teve dez prefeitos nomeados e um eleito que não tomou posse.

de violência nos atritos, mas também se evidenciou um fortalecimento do Estado nesse período.

Segundo Hass (2001), em 1945, início da fase pluripartidária, Chapecó pertencia ao Território do Iguassú²³ e o único partido político organizado no município era o Partido Social Democrático (PSD). Este representava um grupo em evidência na economia e na política, presente na República Velha e em crescimento nos últimos anos do Estado Novo. O PSD chapecoense foi controlado durante sua existência, de 1945 a 1965, pela família Bertaso²⁴. Outros, como comerciantes, dentistas, jornalistas e funcionários públicos participavam dessa agremiação política.

Com a incorporação de Chapecó ao Estado de Santa Catarina, surge no pós 1945, a UDN²⁵ e o PTB²⁶ (partidos dissidentes do PSD) no qual aquele contexto apontava que a maioria era contra os Bertaso.

Com a máquina administrativa municipal e estadual, o domínio econômico e o controle da imprensa local, o PSD utilizava-se desses aparatos para benefícios particulares e contava com a vitória em 3 de outubro de 1950. Os opositores condenavam essas práticas e atacavam a administração municipal e estadual. Mas, segundo Carreirão (1990, p. 45): “A utilização da máquina de governo ocorreu tanto pelo lado do PSD quanto da UDN”.

Com a queda de Getúlio Vargas e a criação de novos partidos políticos, em 1945, emerge um novo contexto político no município. De acordo com Hass (2003a), entre 1945 e 1965, foram criados sete partidos políticos²⁷. Entre os que defendiam o conservadorismo, encontravam-se os padres (que também se envolviam na política), defendendo a elite local, representada pelos candidatos do PSD.

A estrutura partidária que se formou foi, em grande medida, por decisão

²³ De acordo com Hass (2001, p. 99) criado em 13 de setembro de 1943, pela Lei 5.812, o Território Federal do Iguassú abrangia o Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná. Seu primeiro governador foi o Coronel João Garces do Nascimento, o qual (em 1944), nomeou Serafim Bertaso para prefeito de Chapecó.

²⁴ A aproximação dos Bertaso com o governo de Getúlio Vargas, ocorre em 24 de maio de 1944, com a nomeação de Serafim Bertaso para prefeito de Chapecó, firmando-se a partir daí um representante da Colonizadora Bertaso como liderança política da região [...] O fortalecimento econômico da Empresa [...] ocorre por volta de 1940, quando há um sensível aumento do fluxo de migrantes para o Oeste Catarinense, favorecendo a influência política da família (p. 76).

²⁵ UDN (União Democrática Nacional) foi um partido de cunho conservador. A Base de estruturação do partido era composta por grupos das oligarquias que perderam o poder em 1930. Liderado por Adolfo Konder e sua família unida por laços familiares com a família Bornhausen, originário de Itajaí, era um partido liberal conservador, elitista, que teria ampla penetração em setores da classe média e urbana, da oligarquia e da burguesia (CARREIRÃO, 1990, p. 41).

²⁶ PTB (entre os fundadores Saulo Ramos, Carlos Gomes de Oliveira e Telmo Vieira). A tendência do partido era conservadora; apresentou certa penetração em setores operários; partido com maior predominância de bases urbano-industriais em Santa Catarina.

²⁷ PSD (Partido Social Democrático), UDN (União Democrática Nacional), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PSP (Partido Social Progressista), PL (Partido Libertador) e PDC (Partido Democrático Cristão).

governamental, estruturando-se em função de fatores conjunturais, ou seja, anti ou pró-varguismo. Isso significa que a política oligárquica não foi substituída por uma política com participação ampliada de setores e classes sociais menos privilegiadas, pois continuava sendo feita por membros da elite.

Com a mudança no sistema partidário, a qual obrigou a criação de um sistema bipartidário, formaram-se, então, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Os estudos de Silva (2003) apontam que, nesse contexto, em 1965, em Chapecó, a AST²⁸ elegeu para prefeito municipal Sadi José de Marco, o qual teve seus direitos políticos cassados em 29 de abril de 1969. O mesmo não se filiou a nenhum dos dois partidos durante seu mandato (1965-1969). Nos estudos de Hass (2003b), pela lógica do Estado, a cassação foi justificada, afirmando que a intenção era de “proteger” a Nação dos elementos “subversivos”. Com esse exemplo, a intencionalidade é entendermos que o Estado não apenas cria seus mecanismos de controle e repressão, mas ainda os justifica em nome da “Segurança Nacional”.

A passagem da ditadura para a fase de redemocratização do País proporciona, em Chapecó, a ascensão das camadas médio-urbanas na composição e representação partidária chapecoense. Embora surgissem novas lideranças políticas, a prática clientelista, continuava a fazer parte da política local.

A partir da década de 1970, o crescimento da população urbana e o desenvolvimento das atividades econômicas, sociais e culturais, trouxeram mudanças significativas que refletiram também no contexto político. Nas eleições de 1988, tem-se um contexto motivado pelo movimento “Diretas Já”, há esperança e credibilidade, caracterizando-se como uma fase de redemocratização no país. Nos diferentes municípios emerge um novo cenário político: o levante e criação de movimentos sociais, partidos oposicionistas, sindicatos, organizados principalmente pela ala progressista da Igreja Católica.

A década de 1990 é marcante na história política e social de Chapecó. É nesse período que se quebra a hegemonia política dos tradicionais mandatários locais e inicia-se, através de uma administração municipal popular, uma experiência mais voltada às camadas populares. Segundo Rodrigues (1999, p. 31): “Um governo petista, um modo petista de governar, não pode abrir mão de, por dentro da estrutura do governo, possibilitar os mais amplos espaços para a participação do povo, na luta, do poder popular”. Mas essa perda do poder não ocorre de forma tranquila; os partidos de direita aliam-se e buscam estratégias para retomar o

²⁸ AST (Aliança Social Trabalhista), desde 1955; era formada pelo PSD e PTB, os quais procuravam conter o avanço da UDN.

domínio no município, já que este é considerado um dos municípios pólo do estado e essencial para ampliar as bases políticas na região.

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR NA PREFEITURA DE CHAPECÓ – SC

De 1997 a 2004, à frente da prefeitura de Chapecó, esteve uma administração popular, a qual propôs implementar políticas públicas voltadas à maioria da população, definindo suas ações em espaços participativos, criados pela própria administração: orçamento participativo, planejamentos coletivos, conferências, plenárias, conselhos, seminários e fóruns. Nesse processo, “podemos dizer, então, que esteve presente, neste modo de administrar, um ‘novo’, com inversão de prioridades administrativas e políticas” (SCHNEIDER, 2006, p. 64).

Essa opção ocorreu, segundo o Secretário de Educação do período, com o seguinte objetivo:

A opção por Educação Popular foi de fazer da Educação Pública, de fato, uma política pública que servisse às classes populares, que é a grande parcela atingida pela educação pública, pois a classe média e capitalista põe seus filhos na escola particular a nível de educação básica. A opção foi essa, no sentido de fazer uma escola pública, uma política pública que de fato tenha sentido para quem precise dela. A idéia é que a educação não fosse a transferência de conteúdos de uma determinada classe, da classe dominante para outra, mas que seja fruto da relação, da interação dessa população com o conhecimento científico (Lizeu Mazzioni, 2008)²⁹.

Essa Administração fez a opção por uma Educação Popular com participação. Com a intencionalidade de apresentar a caminhada na construção dessa proposta, pontuaremos ações anteriores à sua implementação institucional, as quais podem ter contribuído na constituição da proposta de educação do município.

2.1 A educação popular

Ao enfocarmos a Educação Popular é necessário entendermos as divergências que decorrem em relação ao que se entende por essa educação.

A primeira vertente de Educação Popular é a que se define com a difusão da educação escolar para toda a população. À medida que os problemas internos desencadeavam uma mudança de regime no País, a Educação Popular tornava-se questão importante, mas não

²⁹ Entrevista realizada em 18 dez. 2008, Chapecó – SC. Secretário Municipal de Educação 1998-2002.

chegava a constituir um aspecto fundamental da luta política. Os ideais dessa democratização do ensino estavam ligados à expansão das bases eleitorais e à ascensão social.

Historicamente, o Sistema de Ensino Brasileiro, embora com algumas especificidades, no geral apresenta traços comuns com relação a sua precariedade, tanto no acesso quanto na qualidade. A Educação Popular tinha como cunho a difusão do ensino popular, mas seu acesso foi limitado e diferenciado, atendendo aos interesses de uma elite. Conforme Paiva (1987, p. 53):

A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal. Já no século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. Mas até mesmo a Independência pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular.

Nas atividades educativas desenvolvidas pelos jesuítas, e mesmo naquelas introduzidas no regime escravagista, a intencionalidade é clara: catequizar, difundindo o catolicismo; difundir o padrão cultural dos brancos; formar para a obediência. Não havia a intencionalidade de construir um sistema de ensino de qualidade e de acesso a toda população.

A partir de 1870 é que, nas lutas políticas, a instrução elementar se torna uma preocupação. Mesmo com a derrubada da monarquia, a difusão do ensino popular não tem grande conotação. Nesse período, há um progresso na economia brasileira e surgem alguns pronunciamentos em favor da educação do povo, ligados principalmente à expansão.

Percebe-se que os debates anteriores à Proclamação da República não estão associados diretamente à luta política, mas apresentam idéias gerais relacionadas à democracia. De acordo com Paludo (2001, p. 82-83): Na Primeira República, para as elites, a educação popular constituía uma preocupação menor, pois os socialistas preocupavam-se com o ensino técnico-profissional, laico e com a extensão do ensino básico, sendo defensores dos ideais de igualdade, justiça e distribuição de renda. Nessa perspectiva, a educação obteve um cunho de formação política e também como atividade com inserção nas lutas sociais e passível de determinação histórica.

Durante a Segunda República, houve um aumento quantitativo das redes de ensino elementar. Orientados principalmente pelos renovadores, os estados passaram a difundir o ensino. Mas os defensores da difusão da instrução popular são grupos conservadores que têm uma visão de educação humanitarista, no sentido de através da educação diminuir o analfabetismo e resolver uma questão social.

Após a Proclamação da República, há uma defesa da difusão do ensino primário pelos que acreditam na realização das idéias democráticas. Conforme Paiva (1987, p. 55):

Mas essa pregação também perdeu-se nas transformações políticas do regime e na “política dos governadores”, e a instrução popular viu diminuída a sua importância, só voltando novamente a receber ênfase quando se inicia um novo período de instabilidade política. Já então a República eliminara as barreiras da renda e a instrução começava a ser percebida como um instrumento para a recomposição do poder político.

Apesar de toda a pregação na instrução popular, o que se evidencia é que, concretamente, pouco se avançou no sentido de ações que provocassem o progresso da Educação Popular. Com a Independência³⁰, parece ter havido uma preocupação maior com relação à instrução elementar, pois havia a necessidade de ampliar os quadros e a participação dos brasileiros nas atividades do Império.

Percorrendo os diferentes períodos da história de nosso país, fica explícito que a Educação Popular desenvolveu-se de forma desigual e que os próprios registros e informações que dizem respeito ao assunto são precários e escassos.

Durante o Estado Novo, a política educacional ganha ideologia própria. De acordo com Paiva, a educação se firma em duas grandes diretrizes da Educação Popular: De acordo com Paludo (2001, p. 87), em 1937, com o Estado Novo, também vem a repressão e há uma “desefervescência” do debate educacional, e há falta de estudos que indiquem por onde passavam os conflitos mais profundos na política educacional e sobre práticas alternativas de educação.

Com o movimento pela Escola Nova, a concepção de Educação Popular vai ter uma outra direção, ou seja, vai ir além da luta por escola pública, universal e gratuita defendida pelos socialistas. O Partido Comunista vai lutar pela escola “unitária”, em que todos tivessem a mesma forma de ensino. Nessa concepção, a prática educativa deveria ir além da realizada pela escola. Para Paludo (2001, p. 84-85):

Na prática educativa, os comunistas se lançaram à tarefa da politização das massas. Para eles, o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista”, era considerado educativo. [...] Aos poucos, os comunistas passaram a discernir, apesar dos nexos sempre existentes, o que era do âmbito da política educacional e o que era do âmbito pedagógico.

³⁰ Nesse período, instalou-se uma Assembléia Constituinte cujos membros ocuparam-se em debater o problema do ensino, havendo referências à criação de uma comissão para elaborar um plano de educação primária e a um projeto de estímulos a brasileiros para elaboração de um “tratado completo de educação”. A situação do ensino elementar no país, entretanto, era precaríssima (PAIVA, 1987, p. 61).

Os caminhos que se desenvolveram pedagogicamente tinham certa afinidade com o processo pedagógico desenvolvido na Rússia e representava um “perigo” às elites; os grupos que defendiam esses processos foram alvos de repressões e perseguições políticas.

Ainda de acordo com Beisiegel (1986, p. 72), após 1945, na última etapa do Estado Novo, além da educação comum desenvolvida para as crianças, principalmente sob a iniciativa do Poder Público, também veio se estendendo para os adultos iletrados. É no início dos anos de 1960 que a educação fundamental comum, sobretudo a dirigida a adultos, começa a ser problematizada passando a ser confrontada entre as diferentes concepções que disputavam a direção da sociedade. É nesse período que são desenvolvidas algumas experiências teóricas e práticas de grande importância para a Educação Popular.³¹

A preocupação dos comunistas, anarquistas e socialistas com a educação das classes populares não ocorre somente pelo descaso das elites e também não pode ser associada ao lugar onde ela se realiza. As ênfases político-pedagógicas, os espaços e os públicos priorizados são dinâmicos e, portanto, correspondem a determinados momentos históricos e grupos que hegemonizam. Dependendo da conjuntura social/econômica/política, prioriza-se determinado tipo de educação para determinadas pessoas. Assim:

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para emancipação das classes subalternas e para sua entrada no cenário político (PALUDO, 2001, p. 85).

Percebe-se que os anarquistas, os socialistas e os comunistas, embora com suas especificidades, defendiam uma prática educativa vinculada ao contexto. Essa deveria fazer a leitura crítica da realidade, estar associada à formação humana e visar à construção de um outro projeto de sociedade, que se diferenciava daquele que vinha se configurando. Assim, brota uma nova concepção de Educação Popular, diferente da que se desenvolvera até aquele momento. Porém, temos clareza que não foi um processo estanque que ocorreu em um determinado momento, mas que foi se constituindo a partir das lutas e necessidades de determinadas camadas da população e em diferentes momentos. De acordo com Paludo (2001, p. 86):

³¹ Entre elas, as empreendidas no âmbito de movimentos tais como: “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”, o “Movimento de Educação de Base” (MEB), o “Movimento de Cultura Popular” (MCP) do Recife, os “Centros Populares de Cultura” (CPC), o “Programa Nacional de Alfabetização” (PNA) (BEISIEGEL, 1986, p. 73).

Já na Primeira República, num movimento que desde o início expressa o compromisso entre educação e classes populares e permite observar uma relação entre intelectuais orgânicos, estruturas de mediação e classes populares, encontra-se o embrião de muitas dimensões substantivas do que viria a culminar, nos anos de 1970 e 1980, como sendo a concepção de Educação Popular.

Beisiegel (1986) afirma que as conquistas, mesmo que limitadas, na área educacional, contribuíram para ampliar a luta e a conquista de direitos.

No Brasil, as conquistas populares na educação contribuíram significativamente para o enriquecimento dos direitos da cidadania. Mas, é preciso considerar, sobretudo, que, ao conquistar essa escola de oito anos, a população realizou um importante movimento parcial no processo mais amplo e permanente de luta por melhores condições de existência. No campo da educação, como em todos os outros setores da prática coletiva, a estrutura não igualitária da sociedade de classes impõe limites às possibilidades de democratização e ergue obstáculos contra a melhoria da condição de existência popular (BEISIEGEL, 1986, p. 82).

No governo Kubitschek, se aprofunda a contradição entre a ideologia nacional desenvolvimentista e a internacionalização, colocando em questão um novo direcionamento para a economia, para as políticas estatais e, também, estava se discutindo a inclusão das classes subalternas na sociedade. Portanto, acentuam-se as disputas pelos rumos que o País deverá tomar e a educação da população vem à tona novamente, sendo um período rico de vivências, de novas formulações e práticas pedagógicas. Associa-se a educação à formação do homem brasileiro e ao crescimento econômico. No bojo do nacional-desenvolvimentismo, segundo Fávero (1996, p. 242-243 apud PALUDO, 2001, p. 88), coexistem duas concepções de educação:

1ª) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira, expressa principalmente por Álvaro Vieira Pinto, nos cursos e publicações do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, e traduzida nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960; 2ª) como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, postura bastante clara desde os discursos de Juscelino Kubitschek³², determinantes nos planos de seu governo e diretriz para os investimentos mais substanciais no sistema educacional, a partir de 1955.

A primeira, mais voltada à concepção de Educação Popular, que emergia novamente, recebeu apoio político e financeiro do MEC. A segunda, fundamentada na Teoria do Capital Humano, tornou-se hegemônica e foi apoiada pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica (PALUDO, 2001, p. 88).

³² O período do governo Juscelino Kubitschek foi de 1956-1961.

Nessa década de 1960, foram se desenvolvendo formas de resistência através da organização dos primeiros sindicatos rurais, que não eram atrelados ao governo e que retomaram algumas discussões educacionais, principalmente fundamentadas na primeira concepção citada anteriormente. Nesses espaços, desenvolve-se um processo de formação conscientizadora, pois:

É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem o papel central. Segundo alguns estudiosos [...] emergiu nutrindo-se da ideologia nacional-desenvolvimentista do ISEB³³, do pensamento progressista da Igreja Católica, dos Princípios da Pedagogia Nova e das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Entretanto, paulatinamente, ela foi deixando de lado os pressupostos liberais e foi constituindo-se em uma pedagogia alternativa (PALUDO, 2001, p. 91).

No contexto de lutas e resistência é que vai se constituindo uma concepção de Educação Popular diferenciada daquela ligada à difusão do ensino, ou seja, uma educação que tem como intencionalidade política responder aos interesses dos trabalhadores e vai além da educação formal que, mesmo tendo sido interrompida nas vias institucionais pela ditadura militar, continuou sendo desenvolvida em sindicatos, partidos de esquerda e outros espaços possíveis. Essa pedagogia tinha como princípio uma educação libertadora, construída pelo educador Paulo Freire. A respeito desse educador, Morissawa (2001, p. 242) observa que:

Seu interesse maior pela educação o levou a pesquisar profundamente e a elaborar um método de alfabetização que o consagrou. Educação como libertação, respeito à linguagem do ensinar partindo da realidade do aluno, interdisciplinaridade foram as bases de sua pedagogia. Iniciou suas experiências em 1962, com 300 trabalhadores rurais de Angicos, Rio Grande do Norte. Em 45 dias eles estavam alfabetizados.

Porém, há também críticas em relação à concepção de educação popular freiriana, por ser uma educação que preconiza a libertação, a humanização. Mas, segundo essas críticas, embora tenha como objetivo modificações sociais, algumas experiências acabam respondendo a questões mais imediatas sem apontar ações concretas no sentido da superação da sociedade

³³ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB foi um centro de estudos criado em 1955, órgão do MEC dotado de autonomia administrativa e de liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. O ISEB funcionou como núcleo irradiador de idéias e tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo e a princípio a função de validar as atuações do estado, durante o mandato de Juscelino Kubitschek; era, ao menos num primeiro momento, fortemente influenciado pelo Estado, ou um instrumento deste. Foi extinto pelo golpe militar de 1964, e muitos de seus integrantes, os *isebianos*, foram exilados do Brasil. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>.

capitalista, como possibilidade real de uma educação a serviço do povo e não do capital. Ao escrever sobre a experiência de educação popular e conscientização no meio rural latino-americana, Gajardo (1981, p. 104) afirma:

Contudo, apesar de seu caráter supostamente libertador atribuído às ações baseadas numa concepção conscientizadora da educação, deve-se atentar para o fato que muitos grupos latino-americanos viram, em sua instrumentalização, uma resposta para as necessidades imediatas. Assim, pode-se dizer que no contexto geral das estruturas que predominam na América Latina realizaram-se projetos que, embora se colocassem numa perspectiva de modificação das estruturas vigentes através dos processos que pressuponham uma efetiva mobilização e participação popular, não tiveram, necessariamente, como objetivo a transformação estrutural. Nesse contexto, as experiências educativas baseadas numa concepção conscientizadora oscilaram e oscilam entre ações orientadas no sentido de obter uma base de apoio popular para introduzir e realizar mudanças que continuam correspondendo a interesses minoritários e/ou ações que, ainda que tendam a elevar os níveis de consciência dos setores populares, se colocam à margem de estratégias de mudança definidas, perdendo, portanto, sua eficácia.

O que se evidencia é que ocorrem diferentes interpretações acerca dos princípios dessa pedagogia conscientizadora; alguns movimentos sociais, a partir de sua realidade, constroem experiências e desenvolvem as suas propostas de educação. Essas experiências dos movimentos sociais têm muito a nos ensinar, inclusive sobre o papel humanizador da escola, pois:

A escola cultiva e fortalece os processos de enraizamento humano quando trabalha com a *memória coletiva*, recuperando e trabalhando com *os tesouros do passado*, aprendendo e ensinando com a pedagogia da história; também quando incorpora em seu movimento pedagógico a *mística*, que é o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST, a mística é uma das dimensões básicas do processo de formação dos Sem Terra, e a escola pode ajudar a cultivar este elo simbólico entre a memória e a utopia, entre a raiz e o projeto. Fazendo isto, certamente estará trabalhando com *valores*, que são os que sustentam qualquer processo de formação humana. Raiz e projeto se constituem de valores; e são valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores verdadeiramente humanos, e então estará efetivamente contribuindo para que o movimento educativo se produza e reproduza também dentro dela (GENTILI; FRIGOTTO, 2001, p. 142).

É a partir dessa concepção, dessa maneira de educar, que se desenvolvem experiências de uma educação formal e informal que questionam a ordem social (capitalismo) e que, portanto, visam à transformação social. Uma experiência é a Educação do Campo construída no Município de Chapecó, através de uma Administração Popular.

2.2 A luta pelo direito à educação no Município de Chapecó

2.2.1 Antecedentes a 1997

O município de Chapecó, conforme apresentamos anteriormente, teve sua colonização no início do século XX. No final de 1980 e início dos anos de 1990, o aprofundamento das transformações no mundo do trabalho, bem como na dinâmica das relações econômicas, políticas e sociais locais demandavam outras perspectivas educacionais, pois exigia-se por parte do setor privado um aperfeiçoamento técnico e qualificação de mão-de-obra para o trabalho. Também os setores organizados lutavam por melhores condições da educação no município e não se distanciavam das condições em que se encontravam a nível de país, o que provocou um debate educacional e este começa a fazer parte das lutas sociais. No município de Chapecó, de acordo com registros, a situação das escolas era precária. Sendo a escola o lugar onde se formam os filhos dos trabalhadores, esta encontrava-se desaparelhada, ou seja, não havia boas bibliotecas, laboratórios, salas, informatização, etc. Além disso, faltavam professores qualificados para trabalhar e os que permaneciam na educação estavam sobrecarregados.

Nesse sentido, entidades e sindicatos ligados à CUT e ao serviço público, iniciam um amplo debate com pais, professores, alunos e comunidade, sobre as péssimas condições da escola pública.

Nesse contexto, fundou-se em 1993, o FOMDEP³⁴, o qual fazia a denúncia das condições precárias do ensino público no município. Conforme o documento:

Foi sem dúvida, a certeza da importância desta luta que fez do FOMDEP, nesse período um espaço de reivindicação, diálogo e pensamento a respeito da escola pública. Através dele a Rede Municipal e Estadual de Ensino se sentiram unidas e organizadas, ninguém ficou sozinho nesta caminhada. [...] Provamos que temos propostas viáveis de serem aplicadas na Rede de Ensino do Município. O QUE FALTA PARA QUE ISTO ACONTEÇA? Apenas vontade política das autoridades competentes (FOMDEP, 1995a, p. 14).

³⁴ Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública foi criado no dia 17 de novembro de 1993, contou com a participação das seguintes entidades: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Chapecó, Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Serviços de Saúde de Chapecó, União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Chapecó, Sindicato dos Vigilantes, Asseio e Conservação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região, Pastoral da Juventude Estudantil, Associação das APPs de Chapecó, Associação dos Docentes da Universidade do Oeste de Santa Catarina e Conselho Comunitário do Bairro São Cristóvão. Criado o fórum, foram aprovados a Carta de Princípios e o Regimento interno, consolidando o fórum naquele momento, um instrumento que une as entidades e a comunidade escolar na luta permanente em defesa da escola pública, de qualidade e gratuita.

Mesmo com o aumento de vagas nas escolas, ocorrido principalmente no período da industrialização do país, o fato não significou uma democratização do ensino, uma vez que grupos privilegiados conservaram suas regalias, enquanto os grupos marginalizados, mesmo freqüentando a escola por alguns anos, continuaram à margem do processo. O debate do FOMDEP sobre a escola pública girava em torno da seguinte idéia: uma escola que prepare, de fato, a população para ser cidadão brasileiro; que ajude na construção da justiça social e na democratização da sociedade, ao invés de simplesmente reforçar a discriminação social (FOMDEP, 1995b, p. 9).

Esse debate, não era algo isolado e a luta por melhorias na educação se dava em todo o País; exemplo disso, nos dias 23 e 24 de março de 1995, realizava-se em São Paulo, O Seminário Nacional em Defesa da Educação, organizado pelo Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação, da CUT (Central Única dos Trabalhadores).³⁵

A nível municipal, de acordo com registros em documentos do FOMDEP, os principais aspectos da luta por uma escola pública e de qualidade enfatizavam a valorização do profissional de educação: política salarial, capacitação, profissionais habilitados; também defendiam a redefinição do Conselho Municipal de Educação, o qual somente tinha finalidade consultiva; exigência de democratização na escola, eleições de diretores, condições físicas, materiais didático-pedagógicos e valorização do magistério.

Uma das conquistas desse Fórum foi a redefinição da função do Conselho Municipal de Educação, que, através da Lei nº 3.667/95, passa a ser um órgão de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador. Essa Lei previa que o Conselho fosse vinculado ao Gabinete do Prefeito Municipal, mas que tivesse autonomia administrativa e didático-pedagógica nas suas atribuições. Os representantes do Conselho, que anteriormente eram indicados pelo prefeito, passam a ser eleitos em assembleias de cada categoria. Essa redefinição significou um grande passo no processo de democratização das decisões sobre os rumos da educação no âmbito municipal.

Nesse contexto de organização de uma Educação Popular, outra contribuição se deve à prática e ao nível de atuação política dos diferentes movimentos sociais que, de forma direta, apontam para uma educação pública que atenda as camadas populares e acreditam que a escola possa ser um elemento importante na ação transformadora da sociedade.

Portanto, em 1997, quando um governo popular assume a administração e, juntamente

³⁵ Esse seminário tinha como um dos principais objetivos a discussão a nível nacional quanto à educação frente ao modelo de desenvolvimento introduzido a partir da política neoliberal, que, entre outros aspectos, defende a privatização dos serviços públicos (SEMINÁRIO NACIONAL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO, 1995, p. 2).

com outros segmentos da sociedade, opta por construir uma proposta de educação fundamentada nos princípios da Educação Popular, não é por acaso, pois já havia um processo de luta em prol de melhorias na educação.

2.2.2 A constituição da educação popular “informal”

Numa sociedade de classes, o político se liga essencialmente à relação entre capital e trabalho. Como essas relações são contraditórias, há disputas, tanto no que se refere à manutenção quanto à transformação das relações de produção capitalistas. Nesse contexto, diferentes práticas políticas visam se apropriar do poder, seja para reproduzir, seja para transformar essas relações.

Nesses processos contraditórios, existem diferentes instrumentos a serviço de determinados interesses, entre eles a educação. Ao olharmos para a história de nosso País, como já afirmado anteriormente, a educação esteve a serviço dos interesses da classe dominante; mas, por outro lado, nas últimas décadas, também foram construindo-se experiências de uma educação com outra perspectiva. É importante ressaltar que a maioria dessas experiências ocorreu fora do espaço institucional, ou seja, informalmente.

Para melhor compreendermos esses processos educacionais, os quais podem ser compreendidos como Educação Popular, é necessário conceituar essa educação. Nesse sentido, tomamos como referência o conceito formulado por Pinto (1986, p. 99), o qual a define como:

Uma prática pedagógica que visa, em um primeiro momento, à transformação dos conteúdos da consciência e, em um segundo, à modificação da conduta pela ação. No que toca ao primeiro momento, sendo a realidade social o objeto desta prática, é fundamental modificar-se (reconstruir-se?) a percepção fragmentária e foquista desta realidade, para alcançar uma compreensão da sociedade capitalista, enquanto totalidade determinada essencialmente pela contradição entre capital e trabalho: que, desnudando todas as formas de exploração do trabalho, faça explícitos os interesses da classe trabalhadora em seu conjunto. Num segundo momento, visa-se ao surgimento e ao afiançamento de uma conduta coletiva (ação organizada), ao redor dos reais interesses da classe trabalhadora, enquanto superação dos interesses particulares e individuais.

Com a intencionalidade de entender os processos que desencadearam uma outra perspectiva de educação e de compreender como as relações de poder foram se modificando no conjunto de forças sociais no município de Chapecó-SC, é necessário buscar os sujeitos, bem como os contextos que desencadearam esse processo.

Nesse sentido, a atuação dos movimentos sociais é um ponto de referência no Oeste

Catarinense, os quais assumem uma lógica de Educação Popular entre o final da década de 1970 e início de 1980, período considerado emergente de vários movimentos sociais³⁶, que, inclusive, tornaram-se referências nacionais.

Conforme estudos de Poli (1995) e de Uczai (2002), a Educação Popular dos movimentos sociais no Oeste Catarinense contribuiu no sentido de desenvolvimento da vontade coletiva, uma vez que estes foram constituindo-se “a partir do presente, pelo redimensionamento das experiências cotidianas, além de uma ligação com o movimento cultural mais amplo na busca de romper com todas as formas de autoritarismo e opressão” (POLI, 1995, p. 94-95).

Procurando entender as forças que desencadearam o processo de desestruturação da política vigente, como já mencionado anteriormente, não podemos deixar de citar a grande atuação da Igreja, assim que esta passa a ser comandada pelo líder religioso Dom José Gomes, bispo da Diocese de Chapecó. Nesse período, a Igreja Católica passava por uma ação transformadora; conforme Paiva (1987, p. 30):

Educação popular e trabalho político-pastoral fundiram-se progressivamente, especialmente nos países onde – em consequência dos golpes militares – a Igreja mostrou ser a única instituição suficientemente forte para seguir atuando junto às camadas populares, como foi o caso brasileiro.

No contexto da Ditadura Militar no Brasil, quando os canais de participação popular foram suprimidos, as CEB's mostram-se lugares onde os trabalhadores poderiam se mobilizar e organizar. O papel educativo é uma das características mais importantes das CEB's. Os “círculos bíblicos” eram instrumentos de sensibilização para a realidade social utilizando textos bíblicos para interpretar o presente. Esta pedagogia confiava na capacidade do povo de pensar, agir e se organizar, delegando a responsabilidade aos participantes. Propiciar conhecimento crítico e aprofundado da realidade social tornou-se condição da evangelização.

Com as idéias de reflexão e renovação, na década de 1970, a Diocese de Chapecó adotou o princípio básico de formação de lideranças. Nesse contexto, sob a coordenação de Dom José, trabalhava-se com a concepção de que a Igreja deveria ser a voz do povo oprimido/marginalizado.

³⁶ De acordo com Schneider (2006, p. 16), entre 1978 e 1987, destacam-se a criação de quatro movimentos sociais: o Movimento do Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento de Oposições Sindicais.

A tônica da formação centra-se na organização de pequenos grupos, de forma que a paróquia, por exemplo, deixa de ser uma comunidade, para se transformar numa confederação de comunidades. Nos mais diversos cursos organizados pela diocese, destacam-se a importância da participação dos leigos na organização da Igreja e a necessidade de engajamento dos cristãos nos mais diversos setores da sociedade (UCZAI, 2002, p. 143).

Os grupos de reflexão contribuíram significativamente na atuação pastoral e na formação de lideranças. A metodologia era fundamentada na experiência da ASSESOAR³⁷, do PR, a qual capacitava as lideranças e produzia os livros e cartilhas, tendo como método VER-JULGAR-AGIR, que se baseava na práxis: ação-reflexão-ação³⁸. Com esse trabalho, pode-se dizer que se desencadeou, na Diocese de Chapecó, um processo de Educação Popular. Nesse sentido, semeava-se a idéia de que os cristãos deveriam ter compromisso com a transformação das estruturas do mundo. Ainda, segundo o autor:

Entre os princípios propostos pelos grupos de reflexão, podemos destacar dois: o de levar a comunidade a descobrir seus problemas, valores, e situações vividas; e o de possibilitar que os membros das comunidades assumissem as situações concretas e procurassem os meios de resolvê-las (UCZAI, 2002, p. 148).

Assim, os grupos de reflexão constituíram-se em espaços de formação de lideranças populares, com engajamento nas lutas para tomada de consciência dos problemas sociais. Além do processo de formação nos grupos de reflexão, foi criado via Igreja o Curso de Teologia de Leigos, cujo objetivo geral, segundo Uczai (2002, p. 163), foi:

Capacitar lideranças leigas e agentes em Teologia Pastoral, para que fossem protagonistas na Igreja e sujeitos sociais da história [...] Ao mesmo tempo, procurou-se capacitar lideranças críticas para atuarem no trabalho pastoral, nos ministérios das comunidades, nos movimentos populares, nos sindicatos, na política.

Estes cursos ajudaram efetivamente a preparar lideranças, sendo que se consolidou em um novo modo de ser Igreja, o qual ajudou, ainda, a dinamizar as celebrações, os cultos, as reuniões dos grupos de reflexão, além de desencadear a luta de classes.

Todo esse processo de formação de base tinha inspiração na Teologia da Libertação, a

³⁷ A ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – foi fundada em 1966 por 33 jovens agricultores e padres da cidade de Francisco Beltrão, PR. Entre os objetivos da ASSESOAR estavam o de promover melhores condições de vida aos agricultores e um maior desenvolvimento rural, de acordo com a doutrina da Igreja. O desafio colocado na época era o de transformar a fé em compromisso concreto em defesa da vida. Atualmente atua de forma direta ou indireta em mais de 30 municípios.

³⁸ O ponto de partida era a realidade, a vida concreta do povo, identificando os problemas. O segundo momento era de análise e reflexão da realidade apresentada, confrontando-a com os ensinamentos da Igreja, em que se analisavam as causas que originavam os problemas. Tendo essa compreensão, discutiam e definiam propostas de ação possíveis, levando em consideração as especificidades dos grupos e/ou comunidades.

qual pode se vista como um movimento de evangelização e de conscientização na transformação da sociedade. Segundo Vendramini (2000, p. 144):

A Teologia da Libertação é uma das maiores contribuições da Igreja Católica para a América Latina, principalmente pela audiência da Igreja, pelas posições de parte importante do episcopado brasileiro ante problemas sociais e pela emergência de uma Igreja que nasce das bases populares. A novidade que traz é a de um cristianismo de base, um movimento de massas de questionamento das estruturas sociais e reivindicação de alternativa ao capitalismo.

A Teologia da Libertação foi fundamental para a firme postura da Igreja, tanto católica quanto das igrejas do CONIC³⁹, de enfrentamento à ditadura militar, denunciando seus crimes, exigindo seu fim e a volta da democracia. A opção preferencial pelos pobres, assumida pela Igreja, está alicerçada nos profundos conceitos de justiça social e fraternidade defendidos por essa instituição.

De acordo com a Ação Social Diocesana (ASDI), os planos de trabalho das pastorais⁴⁰, através dos grupos de reflexão, passam do assistencialismo para a promoção humana e conscientização, contribuindo com a formação de lideranças, sempre incluindo o aspecto social e político. A esse momento soma-se o apoio ao surgimento de sindicatos combativos e outras organizações e a preocupação com a pastoral operária.

No meio urbano, o trabalho de base contribuiu para a promoção de instituições religiosas que passam a discutir com as mulheres de alguns bairros problemas vividos, que foram se aglutinando em torno da reivindicação por escolas, creches, segurança, pavimentação. Outras organizações, como a dos servidores públicos federais e estaduais, ultrapassavam essas reivindicações. A contribuição da Igreja Católica, com o movimento comunitário em Chapecó, ocorreu:

Como forma de se contrapor ao Estado que queria controle sobre a Igreja [...]. A Igreja considerava que o Estado queria despolitizar a organização dos moradores que tinham uma perspectiva crítica, mais política e participativa. Afirma que a direção dos Conselhos era indicada para impedir que se organizassem e reivindicassem. O trabalho de conscientização da população gerou tensão entre a Igreja e o Estado, [...] no final da década de 1980, um novo processo de organização surge com novas lideranças formadas nas pastorais da Igreja Católica. Passam a coexistir conselhos, associações nos bairros, com diferentes perspectivas, umas voltadas para os interesses populares, outras esvaziadas e outras ainda ativas, porém nos moldes clientelistas e assistenciais (LAJUS; CUNHA apud SCHNEIDER, 2006, p. 42-43).

³⁹ Conselho Nacional das Igrejas Cristãs.

⁴⁰ Segundo planos das Pastorais no arquivo do Secretariado Diocesano de Chapecó, o primeiro Plano (1967) objetivou organizar o funcionamento interno da diocese (liturgia e evangelização, saúde); o plano de 1971 apresenta uma mudança quanto a desenvolver um trabalho de pastoral. Em 1974, são elaborados os primeiros materiais de grupos de reflexão; em 1975, com o segundo plano de Pastoral da Diocese, apontam para uma Igreja-CEBs (Plano Pastoral da Diocese de Chapecó apud SCHNEIDER, 2006, p. 35).

Todo esse processo formativo da Igreja, além de ter um caráter de Educação Popular, trouxe grandes contribuições no sentido de romper com as relações de poder que se estabelecem na região. De acordo com Uczai (2002, p. 164) “Não é possível pensar a trajetória dos Movimentos Sociais, Sindicais e partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores, por exemplo, sem referenciar a contribuição da Igreja e, especificamente de D. José, nesses processos sociais de luta”.

Portanto, todo o contexto de formação política, de organização e reivindicação são partes constituintes de sujeitos que acreditavam na construção de outro cenário municipal. Diante das diferentes vozes que tinham a necessidade de construir uma forma mais democrática e de respeito ao ser humano, trouxeram vitória a um projeto de Administração Popular.

2.3 A educação popular na administração pública

2.3.1 Reorientação curricular em Chapecó a partir de 1997

Com o entendimento de que a educação é espaço de disputa, a Secretaria de Educação do município de Chapecó, a partir de 1997, procurou construir uma reorganização curricular, o que não significa que se rompeu definitivamente com o modelo desenvolvido até então, substituindo-o por outro, e sim que a educação escolar começou a ser discutida e implementada sob outra perspectiva.

Após a eleição de 1996, que deu a vitória à Administração Popular, esta através da Secretaria Municipal de Educação desencadeia um amplo debate sobre a situação da educação no município, bem como a forma de construir uma política educacional que considerasse o plano de governo⁴¹. Assim, tinha-se a intenção de:

Um processo de mudança na Educação Municipal na busca da Educação Popular comprometida com a cidadania e com a inclusão das classes populares atendidas pela Escola Pública. Essa construção não se dá às classes populares, mas, com as classes populares, com os educadores, pais e alunos. Com as pessoas envolvidas e atingidas pela Rede Municipal de Ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998b, p. 3).

O debate provocado pelo governo popular, por ocasião da implantação de seu projeto, não era totalmente estranho às comunidades; conforme citado anteriormente, vinham sendo

⁴¹ Plano de Governo 1997/2000. “Compromisso com a escola pública, democrática, universal e de qualidade”. Comitê da campanha Pra Frente Chapecó (PT, PPS, PSB, PC do B e PMN).

desenvolvidas práticas de uma educação diferenciada, tanto por professores que tinham uma concepção e uma prática de educação diferenciada no espaço escolar quanto por profissionais com experiências desenvolvidas fora do espaço formal. No cenário político/social conferido pelo pleito eleitoral de 1996 e na intenção de reconstruir valores e relações sociais, ainda em período de transição da administração municipal, educadores da rede municipal comprometidos com um outro projeto de administração e educação, iniciaram um trabalho de sensibilização para a participação entre os profissionais das escolas, chamando-os para o debate e para a construção da educação da rede municipal e das relações nas Unidades Escolares (SORDI, 2003, p. 65-66).

Para que esse processo de educação libertadora ocorresse, era estratégico por parte da Administração Popular que se construísse o convencimento político e ideológico para, a partir disso, os diferentes sujeitos envolvidos na educação colocassem-se no movimento e, de fato, houvesse mudanças educacionais, em que prevalecesse uma prática dialógica visando o crescimento coletivo. Conforme afirma Schneider (2006, p. 58):

A proposta popular, de perspectiva freireana, construída na rede municipal de Chapecó, propõe ao educador outra dimensão curricular que envolve mudar além de sua visão de escola, de homem, de mundo, e da construção do conhecimento, a forma de agir dos pais em relação à escola e à vida escolar dos filhos, bem como a relação do educando, por exemplo, com a questão da avaliação (nota).

Para alcançar isso, a prática educativa não deve estar na lógica daquela educação chamada por Freire (1987, p. 70) de bancária, pois:

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua imersão crítica da realidade.

Fazer a opção pela Educação Libertadora implica a construção de uma escola diferenciada, exigindo-se novas posturas na relação entre os sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, a educação escolar é um instrumento que pode contribuir com a classe trabalhadora que historicamente vem sendo excluída, tanto no aspecto sócioeconômico e político, quanto no educacional.

Embora a formação dos sujeitos não ocorra somente na escola, esta é um espaço importante, onde se encontram pessoas vinculadas a diferentes processos sociais formadores. Nessa direção, Caldart (2005, p. 9) afirma:

É possível incluir a escola naquele exercício pedagógico de compreender os aprendizados humanos produzidos na vivência da luta social e da organização coletiva e incorporá-los na reflexão pedagógica específica da educação escolar. E que isto pode valer para qualquer escola comprometida com a visão de mundo e com os interesses sociais da classe trabalhadora, e não apenas para as escolas vinculadas diretamente a Movimentos Sociais.

Nessa concepção de escola, o professor tem uma função política, com responsabilidade social. Conforme a Proposta da Rede Municipal de Chapecó, cabe ao educador:

Desvelar o mundo, mostrando como ele é; conscientizar, oportunizando condições para que os próprios educadores possam vê-lo, ouvi-lo, descrevê-lo, na luta constante pela libertação e transformação da sociedade com um conhecimento cada vez mais crítico, autônomo, pertinente e consciente, pois o conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objetivo a ser conhecido, em que o aluno se reconhece no outro, num movimento de reciprocidade, demandando o conhecimento nas diferentes áreas concebido como uma totalidade articulada, capaz de transformar a forma de pensar e agir sobre o mundo (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Portanto, é na interação dialógica entre os diferentes saberes que se faz necessário valorizar e considerar epistemologicamente o saber produzido pelos grupos populares. Nesse sentido, o educador deve ser o mediador do processo, “sem esquecer a responsabilidade do educador mediador, em construir/reconstruir conhecimentos nesse confronto de saberes entre o senso comum e o conhecimento sistematizado” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Ao descrever a atividade humana, Gramsci (1985, p. 7-8) ressalta a importância da intervenção intelectual afirmando que:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Por isso, a importância de haver intelectuais para ajudar a elaborar criticamente a atividade humana no sentido de construir novas relações visando à superação da atual sociedade.

No ano de 1997, a Secretaria de Educação, diretores e educadores comprometidos com o projeto popular passaram a discutir os fundamentos filosóficos e epistemológicos do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino atuaram como coordenadores nos grupos de estudos das escolas na discussão que objetivava compor um diagnóstico acerca da

sociedade que temos e a que queremos; a escola que temos e aquela que queremos. A discussão foi pautada nos eixos: currículo, gestão, avaliação e estrutura. Orientados por esses eixos, encaminharam questionários aos pais, alunos e professores (SCHNEIDER, 2006, p. 69).

A partir do diagnóstico da realidade do município e das situações das unidades escolares, começaram a discutir, em seminários, os rumos da educação com diversos setores sociais: universidade, sindicatos, movimentos sociais, entre outros (SORDI, 2003, p. 66).

As discussões voltadas à realidade educacional apontaram a necessidade de transformá-la. Assim, o Projeto Político-Pedagógico passou a ser orientado pela Educação Popular, conforme observamos:

A Educação Popular na Rede Municipal de Educação de Chapecó caracteriza-se como uma opção político-filosófica e pedagógica, que vem rompendo com o modelo excludente de educação e propõe a construção de uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural e econômica vigente (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2001, p. 3).

A opção foi um processo construído em momentos de estudos, debates e decisões coletivas, em que a Educação Popular passa a ser o fio condutor da proposta teórico-prática da Rede Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998b, p. 5).

Com esse entendimento, os princípios do Projeto Político-Pedagógico definidos com a comunidade escolar foram: cidadania, democracia, autonomia e trabalho coletivo. De acordo com registros, entendidos como:

CIDADANIA, direito que as pessoas possuem de se construírem enquanto sujeitos históricos, comprometidos na construção de um projeto coletivo em que se desenvolvam as ações de valorização da vida e das classes sociais marginalizadas pelo atual sistema econômico. Que cada cidadão tenha a capacidade de agir coletivamente diante dos fatos, com ações transformadoras, construindo alternativas de vida com ética e igualdade [...] Ela representa a socialização dos bens que a humanidade produz. DEMOCRACIA, é a capacidade de tomar decisões ligadas ao compromisso com o projeto maior; é a capacidade de decidir, escolher, optar, tomar a iniciativa e direito à voz que os cidadãos possuem quando constroem ações para efetivarem a construção de um projeto comprometido com a construção da cidadania das classes populares. [...] A gestão democrática da educação pública passa a ser indispensável. O Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares e a Eleição de Diretores são instrumentos indispensáveis na construção dialógica e participativa da democracia. TRABALHO COLETIVO, para construir uma educação de caráter popular, repensar a organização da escola, as relações sociais, a estrutura de poder, o sistema de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si, é necessário repensar a cultura, os valores e a concepção do professor. [...] O trabalho coletivo requer a construção de relações democráticas, em que o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói-se com e no grupo. AUTONOMIA, construir a autonomia é possibilitar ao sujeito a curiosidade, a inquietude, a espontaneidade, a linguagem. A autonomia está ligada a um projeto coletivo e histórico de homem, mulher e sociedade que queremos construir (PREFEITURA MUNICIPAL, 2001, p. 3).

Nesse processo, o que se evidencia é a participação, pois os diferentes segmentos são convidados a discutir a educação. As iniciativas da administração popular eram dirigidas no sentido de criar instrumentos de participação nas diferentes áreas; a exemplo ilustrativo, podemos citar o Orçamento Participativo⁴², no qual se discutia em assembléias junto às comunidades e bairros, quanto à aplicação dos recursos públicos. Após os debates, elegiam-se as prioridades.

No momento em que o poder público passou a ser representado pelo projeto popular, caracterizando-se pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo (OP), vivenciaram uma nova relação de decisão, de tomada de conhecimento do percurso de uso do dinheiro público, bem como a oportunidade de refletir sobre as razões dos problemas sociais para serem percebidos além de seu grupo, do bairro, do município (SCHNEIDER, 2006).

No primeiro ano da administração, na maioria dos locais, a educação foi eleita entre as três prioridades decididas no Orçamento Participativo. Na área educacional, percebe-se também uma democratização nas decisões, conforme consta:

A democracia, no sentido pleno como princípio meio e fim da política educacional é condição essencial para a participação popular e educação libertadora. Nesse processo de democratização, foram construídos instrumentos de participação e controle da comunidade escolar e efetivadas várias ações que materializaram o projeto popular. Entre eles, podemos destacar a Conferência Municipal de Educação, constituída de delegados eleitos nas assembléias dos segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores e servidores) (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 13).

Nessa Primeira Conferência, definiu-se as diretrizes para a educação no município, na perspectiva da Educação Popular, sendo que foi aprovado o sistema municipal de ensino⁴³, que até então era atrelado ao Sistema Estadual. O Sistema Municipal de Ensino definiu um conjunto de instrumentos de gestão democrática e participação popular; avaliou-se que seria fundamental Chapecó ter seu próprio sistema, sendo que foi possível considerar aspectos próprios da região, com base legal na autonomia pedagógica, administrativa e financeira,

⁴² Orçamento Participativo é um instrumento de participação direta da população que tem democratizado a gestão pública no qual se decide onde e como gastar os recursos públicos. No OP, a população se organiza para decidir e indicar, a partir de suas necessidades, as obras, serviços mais importantes para cada bairro, comunidade e para o município. A organização é feita através de Assembléias Regionais de Prestação de Contas; de Plenárias Comunitárias; de Plenárias Temáticas; Fórum de Delegados; Assembléias Regionais de Definição de Prioridades (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002b).

⁴³ A Primeira Conferência Municipal de Educação realizou-se em outubro de 1997; as principais decisões foram: instituição dos conselhos escolares como órgão máximo da escola; a eleição dos membros do Conselho Municipal de Educação (até então indicados pelo prefeito, e também com representação de pais e alunos), a eleição dos diretores de escolas e centros de educação infantil municipais; a realização da conferência de dois em dois anos. Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico fundamentada na concepção da Educação Popular e Orçamento Participativo na escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 13).

autorizada pela LDB, Lei N° 9.394/96. Assim:

O Sistema Municipal de Ensino significa autonomia e responsabilidade; autonomia porque o Município passou a regulamentar a sua educação, desvinculando-se do Sistema Estadual, e responsabilidade porque o Município, através da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, passa a ser responsável pela gestão, normatização e controle da educação municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 9).

A partir das instâncias democráticas de uma Educação com Participação Popular, as Conferências foram se tornando instrumento de participação e organização dos contextos escolares dos diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse instrumento possibilitou conhecer a realidade educacional e definir as estratégias a serem implementadas na Educação.

Nesse processo, as principais mudanças pedagógicas⁴⁴ instituídas na construção de uma educação escolar fundamentada na ação-reflexão-ação foram: organização dos Ciclos de Formação (Ensino Fundamental) e das Totalidades do Conhecimento (EJA); Criação da Equipe Ampliada; Avaliação Descritiva; Metodologia do Tema Gerador (Pesquisa comunidade escolar) e Formação Continuada aos professores.

Na Segunda Conferência Municipal de Educação, conforme registros da Prefeitura Municipal de Chapecó (1999a), inicialmente foi feita uma avaliação, nas Escolas e Centros de Educação Infantil, dos problemas que a comunidade enfrentou e superou. Avaliou-se também a política educacional municipal, estadual e nacional: avanços, dificuldades e desafios. Nesse processo, discutiu-se cinco temáticas⁴⁵, o que resultou em um Seminário com 800 delegados.

A apresentação das sínteses dessa discussão ocorreu na Segunda Conferência, realizada em dezembro de 1999, em que foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Chapecó, o qual foi constituído de 126 teses distribuídas nas cinco temáticas citadas anteriormente, definindo-se as diretrizes para a educação municipal dos dois anos seguintes (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 33).

Já a Terceira Conferência Municipal⁴⁶ de Educação teve como tema: *Educação, ética e mobilização: a construção de uma nova sociedade*, objetivando o aprofundamento da relação entre escola, currículo e movimentos sociais. Nos registros da programação da

⁴⁴ Mudanças pedagógicas referem-se às questões mais voltadas à sala de aula, aquilo que faz parte do dia a dia da escola, como currículo, avaliação, relação professor-aluno; enfim, organização da prática pedagógica escolar.

⁴⁵ As temáticas foram: 1- Política Pública e Financiamento; 2- Gestão Democrática e Participação Popular; 3- Conhecimento da Realidade e Aprendizagem; 4- Avaliação; 5- Organização, Estrutura e Funcionamento.

⁴⁶ A Terceira Conferência foi realizada em maio de 2003. Foram debatidos os seguintes temas: Educação Popular na Escola formal: Limites, possibilidades e perspectivas; A Democratização da Escola Pública: do Acesso à Permanência e Gestão Pedagógica e Gestão Cultural: Currículo, Pedagogia e Cultura; A prática da Cidade Educadora como Articulação entre Educação Popular e Movimento Social (PONTUAL, 2003, p. 123).

Terceira Conferência Municipal de Educação, é possível perceber a busca de uma aproximação entre escola e movimentos sociais.

Nessa Conferência, buscou-se ampliar o debate acerca da política educacional que estava sendo desenvolvida no município, bem como a articulação entre as diferentes secretarias do município, as comunidades e alguns movimentos sociais. As discussões giraram em torno da seguinte concepção:

A Educação Popular entende a escola como um centro aberto à comunidade e como uma organização apreendente. A escola precisa trazer para dentro os pais, os movimentos sociais, a comunidade e buscar apreender os desejos, os sonhos, as aspirações, seu verdadeiro papel enquanto escola, enquanto espaço aberto, resgatando o senso educativo da comunidade. Resgatar o papel que a escola teve na origem da história da humanidade, incorporar atividades voltadas aos mais diferentes segmentos da comunidade, recuperando também o papel da educação como ação cultural emancipatória e da escola como espaço público transparente e democrático (PONTUAL, 2003, p. 7).

Parece haver uma tentativa de redimensionar o trabalho para poder avançar no propósito de a escola estar mais inserida no contexto social, abrindo espaços para além das quatro paredes, ou seja, caminhando na contramão da tradição elitista e autoritária que marcou historicamente o sistema educacional brasileiro.

O debate em relação à necessidade de alterar a realidade da educação pública no país não é algo novo. Também não são novidade as críticas em torno do sistema de avaliação, a necessidade de humanizar a relação professor-aluno, de compartilhar os instrumentos de poder através da gestão democrática, resignificar as ações que desenvolvemos em sala de aula.

Entre tantos debates, na Rede Municipal, a **Eleição de Diretores**⁴⁷ foi um dos primeiros temas pertinentes discutidos em torno da democratização do espaço público, sendo que até então eram indicados pelo prefeito como cargo de confiança. Mas, segundo Schneider (2006, p. 69), não foi um processo tranquilo:

A escolha das direções das escolas pelos próprios educadores não se deu sem disputas, pois as então direções queriam permanecer nos cargos e um grupo de educadores, que mais tarde integrou a equipe diretiva, traçou critérios a serem observados para a escolha das direções escolares. Deste modo, a escolha não ocorreu baseado em uma regra única.

Ainda, no ano de 1996, todas as escolas e centros de educação infantil já tinham seus

⁴⁷ Lei nº 3.957, de 4 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a organização dos Conselhos Escolares, a eleição de seus dirigentes e dá outras providências.

diretores escolhidos, os quais permaneceram nos cargos por dois anos, até que se regulamentasse a Eleição de Dirigentes.

Na reorganização curricular, as principais ações implementadas foram: os Ciclos de Formação; Avaliação Descritiva; Totalidades do Conhecimento (EJA) e a Pesquisa e Metodologia do Tema Gerador.

2.3.2 Ciclos de formação

No final do século XX iniciam, no Brasil, algumas experiências voltadas para a organização dos tempos escolares em ciclos; estes são implantados em diversas redes estaduais e municipais do país e com diferentes concepções. Inicialmente essa organização foi concebida como uma forma de resgatar a Educação Popular e criar condições para ingresso e permanência principalmente dos filhos dos trabalhadores, excluídos da educação escolar. A organização por ciclos, conforme Arroyo (1999, p. 159), “é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática da educação básica”, assumida por alguns estados e municípios brasileiros. O autor ainda faz a crítica ao regime seriado, pois afirma que o mesmo organiza o tempo e espaço do aluno e do professor em torno dos conteúdos que devem ser aprendidos. Já o Ciclo altera a lógica de funcionamento desse espaço, possibilitando um tempo maior para o aprendizado do aluno.

Há um debate histórico colocado acerca do modo como o ser humano aprende e como se desenvolve. Inúmeras teorias a esse respeito têm sido tematizadas nesse debate e algumas têm se consolidado hegemonicamente no campo educacional, de tal modo que ocupam boa parte das explicações pedagógicas sobre o fracasso e o sucesso escolar.

Em Chapecó, conforme o depoimento, quando se pensou um projeto educacional mais democrático, não havia uma proposta definida em que o Ciclo de Formação deveria fazer parte da mesma, mas foi no processo de debate e construção que se chegou à definição pelos Ciclos de Formação:

Esta foi a opção e é importante frisar que os ciclos não eram proposta de governo. Claro que se tinha propostas genéricas de democratizar a educação, mas que no processo, quando se fala em trabalho coletivo em democracia, eu acho que o ciclo é um dos produtos da gestão democrática e do processo democrático que se estabeleceu na rede, embora foi um processo rápido de 1997 para 1998, mas que em 97 foi feito todo o debate do processo tanto com os professores quanto com os pais de alunos (Lizeu Mazzioni, 2008).

Até aquele momento, as turmas eram organizadas em séries, sendo que a avaliação

ocorria através de notas e o aluno que não atingisse a média era reprovado. Como não se considerava os diferentes tempos e maneiras que o ser humano aprende e muito menos as diferentes formas de trabalhar a superação das dificuldades, ocorria um grande número de repetência escolar, conforme podemos observar no quadro 1:

Quadro 1. Índice de Repetência na Rede Municipal – 1991 a 2003.

ANO	TOTAL DE ALUNOS	% EVASÃO	% DE REPETÊNCIA
1991	5.994	10,93	21,21
1992	7.349	11,13	21,16
1993	8.717	12,11	19,27
1994	9.577	9,68	19,72
1995	9.369	8,08	16,49
1996	10.020	5,74	12,78
1997	10.420	5,84	10,40
1998	10.273	3,69	10,24
1999	10.587	2,98	5,37
2000	10.639	2,82	5,32
2001	11.008	1,89	6,10
2002	11.255	1,24	6,73
2003	11.313	1,05	6,01

Fonte: SMED/Setor Estatística/Chapecó – SC – 2003.

Percebe-se, pelos dados apresentados que após essa reorganização dos tempos escolares, há um a significativa diminuição nos índices de repetência, não simplesmente por construir um sistema de ensino que tinha como objetivo superar esses índices, mas grande parte desse avanço se deve a política de condições de trabalho e atendimento desses alunos, em que podemos citar: diminuição do número de alunos por turma, criação de turmas de apoio pedagógico, ampliação do espaço físico, contratação de profissionais habilitados (professores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos...), trabalho a partir da realidade dos alunos.

Historicamente a reprovação tem sido um instrumento seletivo e excludente que penaliza justamente quem mais precisa da escola, as crianças com maiores dificuldades e/ou problemas de aprendizagem. Segundo Vasconcellos (1998a, p. 82), a avaliação deveria ter uma finalidade maior:

A finalidade maior da avaliação da aprendizagem, dentro de um horizonte de uma educação dialético-libertadora [...] é de ajudar a escola a cumprir sua função social libertadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver, levando em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Considerando que a avaliação sempre pressupõe uma relação de poder, cabe redirecioná-la: à prática excludente da atual sociedade, contrapor o projeto de uma sociedade democrática, tendo como uma das mediações para isto o trabalho com o conhecimento.

Na intencionalidade de buscar alternativas de superação dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó teve a seguinte iniciativa: “A reorganização da escola, os Ciclos de Formação e os recursos pedagógicos que estamos construindo em Chapecó são uma conquista da nossa população na superação da repetência” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 310).

Segundo Lizeu Mazzioni (2008), esse processo que culminou na opção pelos ciclos surgiu da necessidade de buscar alternativas para a realidade escolar em que se encontrava a educação no município:

Os ciclos surgiram do debate dentro daqueles princípios de democracia, trabalho coletivo, autonomia, porque a questão que se colocava era a seguinte: como construir uma escola que estivesse a serviço das classes populares? (quando se fala em classes populares com relação à população brasileira é de 60, à 70 %, que é a população que está na escola pública). Então, diante daqueles índices da reprovação escolar, evasão, o próprio nível de analfabetismo do município, a distorção idade x série, o abandono escolar precoce a gente foi discutindo como fazer uma escola que, de fato, fosse inclusiva, pois hoje inclusive se avança a nível nacional, tendo todo um debate de incluir os portadores de deficiência. [...] Assim, o objetivo da proposta do ciclo foi: primeiro, para superar a idéia de que o papel da escola é avaliar de forma seletiva e classificar os alunos porque a criança que a escola reprova é a criança que chega na escola mais precisando dela, até porque muitas crianças que chegam pelo nível cultural de sua família, ela praticamente pouco precise da escola pelo menos nos anos iniciais. E aquela outra criança que chega à escola com enormes dificuldades, que não teve acesso à cultura, ao letramento, a todo processo que acaba levando à aquisição de cultura e escrita, a escola simplesmente penaliza desde a primeira série com reprovação. Então, acha esta incompatibilidade de como o projeto popular, democrático, inclusivo, solidário com o sistema de reprovação. Desse modo, o processo de definição dos ciclos foi amplamente discutido com o conjunto de professores da rede e com os pais: Foram feitas assembleias de pais para propor os debates para fazer as avaliações e depois o coletivo de cada escola fez a opção de implementar os ciclos de formação.

Os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação partem de um pressuposto e aprendizagem que culminam com a opção pela organização do espaço escolar por Ciclos de Formação. Conforme registro de Ler e Escrever a Realidade Para Transformá-la (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a), a opção por ciclos de formação, entretanto, não significa a mera substituição do sistema seriado. Ao contrário, significa a busca de alternativas cada vez menos excludentes no sistema de ensino. O ciclo prevê a interação de

indivíduos com idades próximas, procurando respeitar o processo contínuo de elaboração e apropriação do conhecimento, bem como o tempo de vida e o tempo de aprender. Também não significa a crença na possibilidade de turmas homogêneas, como pretendem algumas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente aquelas ligadas tanto ao idealismo objetivista, quanto ao idealismo subjetivista: inatismo e ambientalismo respectivamente.

A organização escolar em Ciclos de Formação, segundo registros da Secretaria, tem como ponto de partida o princípio de que, antes e, sobretudo, cada indivíduo é, em si, a síntese de inúmeras relações sociais. Assim, tem a intencionalidade de redefinir a prática pedagógica, em que o currículo esteja voltado à realidade social da comunidade escolar, bem como de maneira a atender as características de determinada realidade. De acordo com Lima (1998, p. 8), o Ciclo de Formação pode ser definido como:

Ciclo de formação é a conseqüência da reconceituação da escola como espaço para formação, não só de aprendizagem [...] não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento.

Conforme a autora, a proposta de ciclos de formação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento elaborada pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento, em que o ato de conhecer envolve as funções psicológicas. Assim, os estudos de Vygotsky (2001, p. 335) apontam para essa perspectiva, em que a aprendizagem e o desenvolvimento são determinados pelo meio social-cultural, sendo que as funções psíquicas superiores surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança. De acordo com Schneider (2006, p. 84):

A organização da escola em ciclo, segundo observação da orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, encaminhou para que cada escola – e nesta, cada ciclo – oriente sua organização de acordo com as necessidades, limites e possibilidades dos seus educandos, verificados pelo coletivo de educadores, por intermédio da avaliação permanente. Este instrumento permite a cada escola, no seu espaço, além do trabalho rotineiro de sala de aula, reorganizar o tempo para que ocorra aprendizagem.

Segundo Cadernos Pedagógicos (2003, p. 8), é importante ressaltar que existem diferentes propostas de ciclos implementadas no país: algumas buscam atender ao sistema econômico na educação, enfatizando a lógica de mercado e da seriação; outras se organizam a partir de temporalidades e das interações sociais e culturais, procurando promover a aprendizagem e a formação humana. Em Chapecó, organiza-se o Ciclo de Formação com a intenção de:

[...] contrapor-se à lógica de mercado e às estruturas excludentes e autoritárias do atual modelo escolar; diferentes experiências de administrações públicas democráticas e populares têm apontado para a necessidade de redimensionar a função social da escola; valorizando os saberes que as crianças e suas comunidades possuem, reorganizando os tempos e espaços sob uma lógica que respeite os processos de construção do conhecimento e socialização, os ritmos de aprendizagem, as idades culturais, cognitivas e sociais e que, acima de tudo, considere as múltiplas dimensões da forma dos sujeitos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 8).

Assim, o Ciclo de Formação⁴⁸ tem como princípio fundamental compreender que os sujeitos não se desenvolvem de maneira igual e ao mesmo tempo, que o conteúdo a ser trabalhado não é pré-determinado, pois é necessário considerar as diferentes realidades, que o saber não é algo padronizado como sugerem os livros didáticos, enfim pressupõe um outro olhar à organização escolar. Mas esse processo de reorganização não foi pacífico, conforme relato:

A sala de aula era espaço de dois campos em conflito: um grupo de professores que se agarravam a velha forma de ensinar, que carregava religiosamente o livro didático, e outro grupo de educadores que estavam abertos à construção curricular fundamentada nos princípios citados da Educação Popular (Margarete Santin, 2008)⁴⁹.

Percebe-se que houve resistência por parte de alguns professores ao “novo”, pois tiveram toda a sua experiência profissional voltada a uma forma de organização da escola capitalista, o que não significa que a mudança de série para o ciclo rompeu com essa organização de escola, mas que apontou possibilidades de se construir uma organização com maior envolvimento e participação.

Os registros ainda ressaltam que nenhum aspecto ocorre de forma isolada, que quando se pensou o reagrupamento dos alunos, por idade, não era no sentido da lógica instituída no sistema seriado, mas que há clareza que não se rompe definitivamente com essa prática de um momento para o outro; porém o desenvolvimento integral dos alunos precisa ser considerado ao se planejar a ação de intervenção do professor para que a idade dos alunos seja compreendida como algo histórico, construído a partir de situações concretas do cotidiano.

⁴⁸ A organização do Ciclo de Formação da Rede Municipal de Chapecó ocorreu nos seguintes aspectos: **Estrutura:** Organização dos alunos no 1º Ciclo: 6, 7 e 8 anos; 2º Ciclo: 9, 10 e 11 anos; 3º Ciclo: 12, 13 e 14 anos. **Concepção Metodológica:** É como fazer, partir do estudo da realidade, organizar os conhecimentos repensando e organizando o tempo e o espaço da criança na sala de aula. **Conteúdo:** O que é? Pra que serve? Respeita o desenvolvimento do pensamento? **Avaliação:** Serve como diagnóstico, deve ser trabalhada de forma contínua, é um processo e não um fim (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 28 – grifos do autor).

⁴⁹ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 08 set. 2008. Chapecó – SC. Coordenadora da Educação do Campo (1998-2004).

Nessa perspectiva, foi necessário um processo de formação dos professores, em que a Secretaria de Educação contou com a assessoria do Professor Miguel Arroyo⁵⁰, o qual já tinha contribuído na formação e organização de ciclos em outros estados, municípios e em experiências desenvolvidas por movimentos sociais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 28).

Em Chapecó, um ponto positivo dos Ciclos, avaliado pelos próprios professores, foi a forma de o professor “olhar” para o aluno, percebendo que existem diferentes maneiras de ensinar e aprender, o que possibilitou uma relação mais compromissada e solidária. De acordo com a professora:

A orientação da Secretaria de Educação, após a Administração Popular, nos ajudou a ter outra relação com os alunos e com a comunidade, uma relação mais humana que anteriormente não tinha. Também era interessante o ciclo de formação, pois a criança tinha mais tempo para aprender (principalmente para alfabetizar-se), a gente ia avaliando os avanços e caso o aluno não conseguisse atingir os objetivos propostos, ia para a turma de progressão até que conseguisse dar conta das suas dificuldades (Silmara Sartori Sarvacinski, 2008)⁵¹.

Essa forma de organização, certamente, implica uma ruptura tanto para o aluno quanto para o professor, pois os Ciclos de Formação, implementados na concepção de minimizar as barreiras da série, são criados com a intenção de superar a forma de organização da escola capitalista. Porém, essa mudança de referência na organização em série não ocorre definitivamente de um momento para o outro e, por mais que alguns tivessem abertos à mudança, é um processo que vai se construindo com seus avanços e limites.

Um limite apontado na organização por Ciclos, no município, foi que em alguns espaços, principalmente nas escolas do campo, devido ao número de alunos, não havia turma de progressão para dar apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e, mesmo com as oficinas pedagógicas e ajuda de coordenadores, muitas vezes, não eram suficientes para que os alunos superassem as dificuldades. Segundo a opinião de uma professora: “*o avanço progressivo acabou sendo um limite, pois muitos alunos não tiveram os reforços paralelos e aí avançavam com dificuldades em relação à turma*” (Kátia da Silva, 2008)⁵².

Portanto, se a pretensão era de superar o sistema seriado, a reprovação, independente da quantidade de alunos, deveria ter criado todas as condições possíveis para a superação das

⁵⁰ Possui graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política, pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) – Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

⁵¹ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 15 nov. 2008. Chapecó. Professora de Escola do Campo não-nucleada.

⁵² Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 13 out. 2008. Chapecó. Professora de Escola do Campo.

dificuldades dos alunos, pois não basta dar todo o tempo necessário para aprendizagem, é preciso que o aluno tenha ajuda diferenciada para aprender.

Com relação ao avanço progressivo, os pais demonstraram uma compreensão muito boa de sua intencionalidade, que é possibilitar um maior tempo e diferentes momentos para sua aprendizagem, conforme podemos observar na seguinte fala:

Às vezes o aluno estava passando por um período de um problema, às vezes atrasava mesmo, mas ele tinha chance de depois recuperar e entrar. E assim, como acontece hoje, às vezes teve um problema e não teve tempo de recuperar e acabou rodando e perdeu um ano; e com o avanço, se tem dificuldade, mas no outro ano ele pode recuperar e conseguir passar (Pedro Fonseca, 2008)⁵³.

Um aspecto apontado como limite, tanto pelos pais quanto pelas pessoas que coordenavam o processo, foi com relação à nomenclatura dada ao ciclo, que gerou dificuldade no entendimento, pois historicamente se conviveu com o sistema seriado o qual prevê uma quantidade de conteúdos a ser transmitidos em um tempo determinado. A alteração na nomenclatura não ficou acessível para a compreensão, principalmente dos pais e alunos, conforme o seguinte relato:

Do ciclo eu até fiquei bastante perdido, porque teve bastante pais que não entendiam nada a respeito do ciclo, era um negócio bem difícil de se entender, até de se pronunciar porque se confundiam muito, primeiro ciclo, segundo ciclo... Então, sei lá se foi falta de achar uma maneira para os pais aprenderem ou decorar melhor aquilo; ficou confuso e difícil! (Pedro Fonseca, 2008).

De acordo com Secretário de Educação daquele período, a nomenclatura talvez tenha sido uma das maiores dificuldades.

Eu acho que limite foi o de nomenclatura ciclo, que foi um problema, pois como temos toda uma tradição de série é uma dificuldade enorme do ponto de vista educacional da população; então os pais e os próprios alunos tiveram algumas dificuldades de se encontrar. Aquela história de 1º ciclo eu acho que isso foi um problema. Talvez se nós tivéssemos colocado 1º, 2º, 3º, 4º ano até o 9º ano, os pais poderiam compreender melhor (Lizeu Mazzioni, 2008).

Fica explicitado que a implantação do Ciclo de Formação tinha uma intencionalidade no sentido de superar, principalmente os problemas relacionados à reprovação e à evasão escolar, além de construir uma relação mais humana na escola. Pensar o reagrupamento dos alunos em Ciclos de Formação implica também reorganizar outros processos de ensino-aprendizagem, entre eles a avaliação, então denominada pela administração popular de

⁵³ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 20 dez. 2008. Pai de aluno de escola do campo e membro do Conselho Escolar.

“avaliação emancipatória”. E foi com essa intencionalidade que se buscou construir um jeito mais participativo, dialógico para resolver os problemas dos alunos; um modo de avaliar que pautasse as condições sociais culturais e econômicas em que se encontram os alunos da escola.

2.3.3 Avaliação descritiva

Historicamente, a avaliação escolar tem servido como instrumento de controle, disciplinamento, e essa lógica acaba trazendo conseqüências drásticas para a educação. O que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se uma ferramenta de inculcação ideológica e de discriminação social. Assim afirma:

O problema central da avaliação, portanto, é seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função social de legitimar o sistema dominante (VASCONCELLOS, 1998b, p. 29).

Em Chapecó, os sistemas avaliativos, até 1997, seguiam essa lógica, em que a avaliação ocorria através de notas e o aluno que não atingisse a média era reprovado. Portanto, não se levava em consideração as diferentes maneiras e tempos de aprendizagem e muito menos as variadas formas de se trabalhar a superação das dificuldades. Como consequência desse processo, ocorria grande número de reprovação e evasão escolar. Em 1996 havia, na Rede Municipal, 5,73% de evasão escolar, enquanto que em 2003 foi de 1,05%. Com relação ao aproveitamento escolar, no ano de 1996 era de 81,48%, e, em 2003, de 92,12% (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2003).

Os professores também enfrentam conflitos em relação à avaliação. E estes conflitos consistem principalmente em: como superar uma forma consagrada de ensino e avaliação, cuja função básica é a seleção de indivíduos característicos da sociedade capitalista; como transformar a organização do trabalho pedagógico, de forma a superar a fragmentação e o isolamento das ações docentes.

Com a intencionalidade de se contrapor a essa lógica excludente, discriminatória e classificatória é que a Secretaria de Educação, a partir da Administração popular buscou outras maneiras de organizar a avaliação. Segundo Schneider, o Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação e com base na idade, considera que o educando avance conforme sua idade:

No decorrer do ano letivo, por meio de avaliação diagnóstica e permanente, os educadores das turmas acompanham o desenvolvimento dos educandos. Esta organização do trabalho escolar considera que a partir das dificuldades e dos avanços de cada um, quando necessário, são organizadas novas e diferentes oportunidades de aprendizagem, via oficinas, aulas diferenciadas, ou segue nas turmas de progressão (SCHNEIDER, 2006, p. 94).

Nesse processo, no Ensino Fundamental, substituiu-se o boletim de notas por um documento de avaliação descritiva (ANEXO A) no qual se registram as superações e dificuldades da turma e de cada aluno, além do Tema gerador e recortes do conhecimento trabalhados no período. Neste documento havia espaço definido, para que os pais registrassem seu parecer sobre o desenvolvimento do filho e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Observando os pareceres descritivos, percebem-se avanços, principalmente em relação ao processo de organização, em que há um espaço destinado aos pais e alunos para também darem seu parecer avaliativo sobre o desenvolvimento do aluno e das aulas. Outro aspecto interessante é a possibilidade de os professores, coletivamente, discutirem os avanços e limites do aluno no processo educativo.

Com relação à descrição avaliativa há diferenças, pois analisando algumas avaliações, observou-se que havia professores que procuravam avaliar as várias dimensões da formação humana como a política, a social, a cultural, a afetiva, o conhecimento... e outros professores que, simplesmente, avaliavam a aprendizagem do conteúdo e o comportamento, mantendo o caráter punitivo e de controle presente na avaliação. O que evidencia que não basta apenas alterar o instrumento de avaliação, mas é necessário um processo formativo e comprometimento por parte de todo o coletivo para que se alterem os objetivos, tanto da avaliação como de todo o processo pedagógico.

A proposta do Ensino Fundamental, organizado em ciclos, trabalhará com a “avaliação emancipatória”⁵⁴, caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a sua transformação, como a possibilidade de perceber as dificuldades, as necessidades, os interesses e os avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento. Na organização em Ciclos de Formação o(a) aluno(a) não fica retido (reprovado), ele(a) avança conforme sua idade (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2000, p. 12).

Embora a proposta de avaliação explicita a opção pela “avaliação emancipatória”, é

⁵⁴ De acordo com o documento, esta avaliação dar-se-á: I- de forma diagnóstica, contínua, global e permanente, com prevalência dos aspectos qualitativos dos resultados obtidos ao longo do período; II- de forma coletiva com a participação do(s) professor(es), dos(as) alunos(as) e pai/mãe ou responsáveis pelo(a) aluno(a); III- com dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. A avaliação de cada aluno(a) será registrada, três vezes ao ano, em documento próprio.

preciso esclarecer que mesmo apresentando avanços com relação ao instrumento, estes aspectos não são suficientes para a construção da emancipação, pois por mais que essa experiência busque a perspectiva de uma educação para a transformação, sua construção está atrelada ao institucional e às relações da escola com a sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a educação talvez não esteja sendo vista no seu sentido mais amplo que, nas palavras de Meszáros (2005, p. 76-77), somente uma transformação radical pode encaminhar à emancipação humana:

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições combinadas e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Portanto, a educação/avaliação somente será emancipatória se conseguir romper com a ordem vigente, ou seja, *uma educação para além do capital*.

Na Educação Infantil, o processo avaliativo também segue a mesma concepção, porém somente é feito o registro duas vezes ao ano, ou seja, é semestral.

Nessa perspectiva, a avaliação perde o caráter classificatório e ganha a possibilidade de perceber as dificuldades, as necessidades, os interesses e os avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento.

Na EJA, a avaliação não serve para rotular, amarrar ou eliminar aqueles que têm dificuldades, mas tem a intenção de liberar esses sujeitos desses estigmas através da prática criativa e construtiva de professores, passando a ser coletiva: alunos e professores se autoavaliam, os professores avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. “Faz parte da rede teórica que sustenta as Totalidades do Conhecimento [...] a **‘avaliação emancipatória’**, que se caracteriza como um processo de descrição, análise de uma realidade, visando à sua transformação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 15 – grifos nosso).

De acordo com a proposta, as categorias de avaliação utilizadas no Ensino Fundamental são: Avanço, Permanência e Evasão, enquanto na EJA são: Avanço, Permanência, Evasão e Afastamento, e ocorrem às socializações das avaliações que têm uma dimensão individual (por disciplina) e outra coletiva (com o grupo de professores, direção e alunos) e se realizam pelo menos três vezes ao ano.

Os alunos que não conseguissem superar as dificuldades eram encaminhados para a Turma de Progressão⁵⁵, em que se trabalhavam mais individualmente suas dificuldades, com diferentes atividades e, no momento em que superassem os limites, retornavam novamente à sua turma, ou seja, ao ciclo de sua idade.

Após a Administração Popular, a Administração Municipal que assumiu encaminhou uma pesquisa com a comunidade escolar sobre o ensino no município. A avaliação descritiva, mesmo tendo sido avaliada positivamente pela maioria dos pais, professores e alunos, não foi relevada, sendo instituída novamente, a avaliação numérica. Segundo Lizeu Mazzioni (2008):

Foi feito uma pesquisa qualitativa de um instituto suspeito que até hoje não se sabe qual a qualidade pedagógica do instituto que fez a pesquisa. Do resultado da pesquisa divulgado, ele demonstra que havia um nível de aceitação muito favorável ao ciclo pela experiência recente, tanto que a gente pega o próprio sistema escolar do ciclo, a questão da avaliação descritiva da aprendizagem, os pais dos alunos revelaram um nível de aceitação muito positiva, até porque estava no governo, um governo que queria destruir o ciclo o que já tinha iniciativa nesta direção e mesmo no decorrer do processo da pesquisa se revela um dado muito favorável do ponto de vista da manutenção do ciclo e algumas respostas que eram contraditórias entre si, por exemplo, a maioria dos pais e dos professores aprovavam a avaliação descritiva e achavam interessante a nota, então sem dúvida de que o processo de implantação do ciclo foi democrático o processo de implantação da série e retorno da nota não foi.

Quando perguntados sobre a avaliação descritiva, tanto pais quanto professores entrevistados apontam-na como algo positivo, pois segundo eles, apresentava-se um processo mais claro sobre a vida escolar dos alunos do que a avaliação numérica, conforme elucidamos no seguinte depoimento:

Eu acho que era uma coisa que eu gostava porque, era uma coisa real era a cara do aluno. Tava na avaliação, o procedimento dele a capacidade dele, o desenvolvimento de lê ou não desenvolvimento dele tava, era coisa assim a mãe e o pai liam em casa tava escrito, era uma coisa especificada, Tudo bem pela nota tirou 8, 9 tirou 10 sabe que é uma nota boa, mas não explica nada. Na nota, se ele tirou 1,0 ou 2,0 não explica nada porque ele tirou 1,0 ou 2,0. Na avaliação descritiva explicava estava escrito se ele tirou nota ruim porque ele tirou nota ruim, se tirou nota boa porque que ele tirou nota boa então eu gostava da avaliação por causa disso (Pedro Fonseca, 2008).

⁵⁵ As turmas de Progressão eram organizadas por dificuldade e em horários alternativos. O professor, juntamente com a escola, tinha autonomia de organizar os dias e horários para os alunos, bem como, o número. Os professores, na maioria das vezes, eram pessoas que tinham comprometimento e que se desafiavam a esse trabalho, inclusive, quando não eram efetivos na Rede. Não se contratava conforme a lista de inscrição, mas os interessados em assumir essas turmas que encaminhavam projetos para a Secretaria de Educação, eram avaliados e, posteriormente, selecionados para atuarem. “No município de Chapecó, a organização dessas turmas foi feita de acordo com a realidade diferenciada de cada escola, bem como os agrupamentos e as atividades desenvolvidas de várias maneiras” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 58).

Essa compreensão explicitada pelo pai demonstra os limites da avaliação numérica e ainda que a estrutura de escola existente, em sua maioria, não dá conta de atender as necessidades reais dos alunos e mesmo a nota fazendo parte da cultura escolar, percebe-se que muitos pais conseguiram compreender que ela tem seus limites e não consegue apresentar as dificuldades e avanços dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

2.3.4 Totalidades do conhecimento (EJA)

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, até 1997, as poucas turmas que existiam, eram organizadas em suplências, ou seja, ligadas à lógica do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que, segundo registros, “as suplências surgiram num outro contexto, autoritário, repressor, imposto pelo Golpe Militar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 9). Portanto, antes de 1997, a Educação de Adultos de Chapecó tem suas características semelhantes à história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, em que se promovia uma política paliativa, voltada ao atendimento da demanda do mercado:

O trabalho era desenvolvido de forma tradicional e fragmentado, os conteúdos trabalhados vinham prontos em apostilas, sendo estas, um material preparado para trabalhar com as crianças, portanto, não levando em consideração as diferentes realidades dos sujeitos dessa educação que são jovens e adultos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 9).

Pensando numa perspectiva voltada aos interesses de uma parcela da população que, historicamente, foi excluída da educação escolar, a Secretaria de Educação priorizou uma outra forma de organização da Educação de Jovens e Adultos, não mais com suplências e apostilas prontas, mas considerando a realidade e os processos dos sujeitos envolvidos. Com o objetivo de consolidar a Educação de Jovens e Adultos, assegurou o debate com a sociedade chapecoense, realizando debates e reuniões com os diferentes setores, encaminhando propostas e fazendo um diagnóstico das demandas. Procurava sensibilizar a população para a participação e em cada momento aumentava a mobilização em torno das problemáticas dos diferentes bairros e comunidades (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 10).

Com o processo de mobilização e a sensibilização para a necessidade de se alfabetizarem, muitos alunos, jovens e adultos, foram para a escola e em abril de 1997, a EJA já contava com 280 alunos inscritos para estudar, de 1ª a 4ª séries, que correspondia a suplência I e II, que, posteriormente, transformou-se em Totalidade 1 e 2. De 5ª a 8ª séries havia somente o ensino regular noturno, também sem nenhum diferencial para pessoas adultas

e jovens. Nesse movimento dialético, iniciou-se a cultura da participação e, com a inversão de prioridades, ampliou-se, significativamente, o atendimento, sendo que, entre 1996 e 2004, aumentaram-se as vagas na EJA em 307,93%. Além disso, em 2003, o Município, em convênio com o governo federal, atendeu, através do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), 362 alunos (IBGE, 2000).

A maioria da demanda a ser atendida era de alunos jovens e adultos que faziam parte das estatísticas alarmantes de evasão e reprovação, e que apontavam como principais causas dessa situação:

a fragmentação dos conteúdos do sistema seriado, [...] horários rígidos e prolongados, avaliação acumulativa através de notas, [...] e a transmissão de conteúdos, na sua maioria, artificiais, desconectados da realidade vivenciada pelo aluno. Nessa educação predominava [...] O educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados. O educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 13).

Foi nesse movimento, entre debates, reuniões, reclamações e organização dos alunos, que se iniciou um amplo debate sobre o ensino noturno da rede municipal, em relação à estrutura, currículo, história do ensino noturno e como construir uma educação que atendesse a s necessidades dos trabalhadores, o que aprofundou as relações de participação e democracia, e resultou em um documento com propostas concretas para a construção do projeto da Educação de Jovens e Adultos da Rede municipal de Chapecó (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 13).

A Organização das Totalidades do Conhecimento estruturou-se da seguinte maneira: “Totalidade 1 – corresponde ao processo de apropriação de leitura e escrita, Totalidade 2 – corresponde à Pós-alfabetização e Totalidade 3 e 4 – corresponde à Conclusão do Ensino Fundamental” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 14).

As Totalidades do Conhecimento, na proposta da EJA de Chapecó, são entendidas, não como um fim em si mesmo, mas como instrumentos fundamentais para a construção de conceitos, a partir das especificidades de cada campo do saber, compreendidas numa relação dialógica entre as diferentes áreas do conhecimento:

As Totalidades do Conhecimento nos remetem para uma nova estrutura educacional da EJA de forma global, onde o conhecimento construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si, respeitem a complexidade da realidade do educando. Essa totalidade se constrói nas discussões e relações entre educadores e educandos e o conhecimento sistematizado historicamente. Os conteúdos a serem trabalhados devem ter esse pressuposto da totalidade, das redes que fazem as conexões entre ambos. É preciso recompor o todo para entender as partes (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 21).

Nessa perspectiva, as Totalidades do Conhecimento são compreendidas que as coisas não acontecem por acaso, mas têm uma relação entre os acontecimentos, estando em constante movimento de transformação. Conforme Freire (1987, p. 139):

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em comunidades locais, nos trabalhos de desenvolvimentos de comunidade sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outras totalidades (área, região, etc.) que por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos.

Portanto, o conhecimento é totalizante de um movimento dialético entre as partes e o todo e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, mas que não alcança uma etapa definitiva e acabada.

Assim, a experiência da EJA foi tomando forma concreta de resistência ao sistema linear tradicional, numa dimensão que nem a própria equipe da SEC conseguiu mensurar. A proposta de Educação de Jovens e Adultos ficou sendo referência para muitas secretarias de educação, universidades e entidades populares. “No ano de 2.000 as 4.879 matrículas de Chapecó, representava 20% do total de 25.379 das matrículas de jovens e adultos de todo o Estado de Santa Catarina” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002, p. 17).

O resultado desse processo foi positivo, conforme dados apresentados: De 1997 a 2004 foram oferecidas mais de 28.000 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Com isso, o percentual de analfabetismo no Município reduziu de 17,6% (1990) para 5,52% (2004) (IBGE, 2000).

A Prefeitura de Chapecó no ano de 2002, recebeu o Prêmio Estadual de Direitos Humanos Maria da Graça Braz. Segundo Kniess, coordenadora do Movimento Estadual dos Direitos Humanos “A ação da Secretaria de Educação, através do Governo Popular, promove um ousado Programa de Educação de Jovens e Adultos que merece destaque [...] na medida em que apresenta alternativas à educação convencional”⁵⁶.

2.3.5 Pesquisa e metodologia do tema gerador

Ao pensar a prática pedagógica, numa lógica de que a educação contribua com a classe trabalhadora, aparecem muitos questionamentos, entre eles: Como modificar uma prática de saberes conteudista e reprodutora? Como levar aos alunos conteúdos ligados à vida

⁵⁶ Jornal Sul Brasil. Chapecó, 05 fev. 2002, p. 4.

e que não fossem fragmentados? Como planejar intervenções que trouxessem saberes necessários para a construção do conhecimento? Como possibilitar que os alunos, de fato, fizessem abstrações e generalizações mais amplas, ao longo de seu movimento pela vida? (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 23).

Nessa perspectiva de construir uma proposta com a pretensão de compreender o ser social, buscou-se uma concepção metodológica problematizadora. Assim, o ponto de partida do trabalho pedagógico deve ser a realidade concreta dos sujeitos envolvidos, e conhecê-la implica em pesquisá-la. Segundo registros da Secretaria de Educação, a pesquisa com pais, alunos e lideranças comunitárias foi o meio encontrado para se definir o tema a ser trabalhado em cada espaço escolar.

Dentro dos princípios do Projeto Político-Pedagógico da Educação Popular, tendo a necessidade de conhecer a comunidade escolar, seus problemas, anseios, angústias e perspectivas, realiza-se a pesquisa participante, dando ênfase a dados qualitativos e quantitativos. A partir das falas significativas percebe-se a problemática principal apontada pela comunidade que levará ao Tema Gerador (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998b, p. 18).

Com relação ao ponto de partida do trabalho pedagógico, Freire (1981, p. 120) nos faz refletir:

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Embora a metodologia do Tema Gerador, desenvolvida por Paulo Freire, tenha sido uma experiência desenvolvida com alunos adultos, em Chapecó, tomando como referência essa metodologia, desenvolveu-se uma construção na perspectiva de trabalhar o Tema Gerador em todos os níveis de ensino, adequando às diferentes fases do desenvolvimento e realidades.

A pretensão da Secretaria de Educação de Chapecó, considerados os princípios do Projeto Político-pedagógico coerentes com a Educação Popular, segundo Schneider (2006, p. 86), vem com a seguinte intencionalidade: “a construção do currículo desde a Educação Infantil, os Ciclos de Formação e EJA, ocorrerá a partir da expressão da realidade vivenciada pelos educandos, sujeitos ativos de sua aprendizagem, viabilizada pela pesquisa participante”. Assim explicitam:

Foi através do Tema Gerador que encontramos respostas para a prática humanista e libertadora dos homens, mulheres e crianças que fazem a história e escrevem-na com sua luta, suas necessidades, seus sofrimentos, suas alegrias, suas vitórias, seus acúmulos. Pautados nas ações vivenciadas na realidade cotidiana das pessoas é que buscamos os conteúdos e temáticas sistematizadas para uma compreensão crítica e contextualizada desta realidade numa dimensão de totalidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 23).

A organização dos temas geradores e sua definição consideram, além da pesquisa, conversas informais, falas, maneira de agir, entre outras. Mas esta não ocorre somente para se conhecer a realidade, mas com a intencionalidade de propor mudanças e ações que a transformem. Nesse sentido Gentili e Frigotto (2001, p. 38) afirma que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

O processo para definição do Tema Gerador passa pelas seguintes etapas: Primeiro realiza-se a pesquisa para coletar falas e/ou ações que retratem a realidade social e as principais problemáticas do contexto. Coletadas as falas, têm-se as informações que irão compor o diagnóstico da realidade, os educadores, juntamente com os coordenadores, irão classificá-las nas seguintes categorias: descritiva: “aquela que descreve o problema; analítica: aquela que mostra o problema e analisa; e propositiva: é a que descreve, analisa e propõe soluções e alternativas” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 9-10).

Num segundo momento, após essa classificação são selecionadas as falas consideradas mais significativas, que segundo registros da Secretaria, “são aquelas que trazem mais elementos para análise, ou seja, falas contraditórias, individualistas e fatalistas”. Contradições essas que possibilitam problematizações a partir do nosso conhecimento.

Posteriormente, definem-se as grandes áreas do conhecimento a que correspondem as falas, para perceber a relação entre os problemas apontados pela comunidade escolar nas diversas dimensões da realidade social. Para esta análise, os educadores referenciam-se em: a) práticas simbolizadoras (expressão cultural) são falas explicativas e criadoras de sentidos e significados de representações culturais, a partir das práticas existentes; b) práticas sociais e políticas (sócio-históricas), mostram como as pessoas estabelecem as relações de poder; c) práticas produtivas (ciências naturais e pensamento lógico), indicam como se estabelecem as relações de produção e distribuição, a vida econômica (SCHNEIDER, 2006, p. 89). São desses levantamentos e análises que se define o Tema Gerador, o qual segundo Freire (1987, p. 88), tem a intenção:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção de sua realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. [...] o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não.

Definido o Tema Gerador, constrói-se o Contra-Tema, ou seja, o contraponto em relação aos limites explicativos (visão de mundo), que tem o caráter de estabelecer relações e construir uma outra visão sobre determinado problema. Após, elabora-se uma Questão Geradora da Rede Temática, a qual problematiza as duas visões de mundo (Tema Gerador e Contra Tema), que tem a intencionalidade de orientar o coletivo de professores na busca dos recortes do conhecimento nas diferentes áreas. É importante ressaltar que na proposta de educação sugere-se que a definição do Tema Gerador ocorra com o diálogo e participação da comunidade, porém, segundo os estudos de Schneider (2006), somente algumas escolas faziam esse diálogo, dependendo do engajamento do coletivo de educadores com a comunidade quanto ao entendimento do Tema Gerador.

Terminando esse processo, constrói-se, coletivamente, a Rede Temática (ANEXO B) que orientará as programações e o planejamento das aulas. De acordo com relato do coletivo de professores, da Escola Básica Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, o objetivo da rede temática é:

O processo de discussões, análise e síntese é registrado com a construção da rede temática, que relaciona as visões da comunidade e dos educadores sobre a realidade vivida, percebida e concebida. É uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço e no tempo. Mais do que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento e uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade desenvolvida pela escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999d, p. 14).

Após a construção da rede temática, organizam-se os recortes do conhecimento para a intervenção pedagógica, em sala de aula, fundamentados basicamente em três conceitos: conceito espontâneo, científico e analítico. Segundo Schneider (2006, p. 96) assim são definidos:

Conceito espontâneo: são os conhecimentos que se constroem, a partir das relações das convivências cotidianas (senso comum, primeiro nível); conceito científico: conhecimentos que se dão, a partir de estudos, experiências, assimilação de novas informações (segundo nível); conceito analítico: é o que tem a função de organizar o planejamento do educador.

O conceito analítico é um instrumento de análise, a partir de uma determinada intencionalidade, em que o educador procura perceber os limites explicativos para então organizar as estratégias e os recortes do conhecimento que dê conta de ampliar a visão de mundo dos educandos. Nessa perspectiva é imprescindível que o conhecimento não seja entendido como algo estático, fragmentado, mas em suas relações como uma totalidade.

Tendo como eixos condutores os princípios da Educação popular, na perspectiva freireana, a prática pedagógica de sala de aula pressupõe um processo dialógico entre as visões de mundo de educandos e educadores, sendo estas mediadas pelo conhecimento sistematizado, cientificamente, o que gera a construção de sínteses e novos desafios a ambos.

Essa organização metodológica estrutura-se em três momentos pedagógicos, assim definidos: **Estudo da Realidade (ER)**: Este é o momento de conhecer quem são os alunos, o contexto em que vivem e a partir de quais modelos explicativos, quais paradigmas vivenciam, explicam e constroem as relações do cotidiano local. É um dos momentos em que os alunos expressam-se diante da problemática apresentada e várias interpretações surgem, e é a partir destas que o professor vai problematizar o conhecimento que está sendo explicado, para apreendê-las e entendê-las e, a partir daí organizar essas informações que se constituem numa rede de conhecimento que aponta limites explicativos e contradições; **Organização do Conhecimento (OC)**: É o momento em que a situação do ER começa a dialogar com o conhecimento historicamente produzido, em que o professor organiza, didaticamente, de forma crítica problematizadora, esse conhecimento, procurando construir uma nova concepção das situações analisadas; **Aplicação do Conhecimento (AC)**: O conhecimento apreendido, anteriormente, proporciona outra compreensão da realidade, porém não é algo isolado, pois outras situações limites surgem, que novamente serão problematizadas e dão continuidade ao processo, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre o real (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 24).

Assim, o ponto de partida é a realidade do aluno, dialogando com o conhecimento, historicamente produzido, para daí ser construída uma nova síntese e novos desafios para os educandos e educadores e esses momentos não são estáticos, pois na dinâmica da sala de aula se transformam em movimento.

2.3.6 Formação de professores

Se analisarmos a nossa própria história, é possível perceber o que nos motiva à mudança: é a necessidade concreta. As mudanças geralmente ocorrem a partir de uma relação

que estabelecemos, de um vínculo que criamos. Nessa perspectiva, para assumir uma outra postura em relação à concepção de educação, sentiu-se a necessidade de construir um processo de formação permanente dos educadores da Rede Municipal de Chapecó.

Segundo Vasconcellos (2004), o que se constata com relação à formação de professores é que grande parte do professorado não tem a formação necessária para dar conta dos desafios atuais da profissão. A formação que recebia antes talvez não fosse tão melhor assim que a recebida hoje. Porém, sua tarefa, posta socialmente antes, era mais elementar: simplesmente transmitir o saber; e hoje, espera-se que se possibilite a construção do conhecimento por parte do aluno, fora uma série de outras tarefas (VASCONCELLOS, 2004).

Em 1997, quando a Administração Popular assume a prefeitura, a política de incentivo à habilitação de professores era precária e a maioria não procurava habilitar-se, conforme dados a seguir:

Quadro 2. Habilitação dos Professores – 1999-2004.

Habilitação	1999	2004
Magistério	421	135
Estudos Adicionais	72	66
Licenciatura Curta	43	6
Licenciatura Plena	315	400
Pós Graduação	126	521
Mestrado	-	1
Total	977	1.129

Fonte: SMED/ RH – Chapecó – SC – 2004.

Conforme os dados, a maioria dos professores que atuavam tinha o magistério e, como os projetos e conteúdos vinham prontos e definidos pela Secretaria de Educação, não havia necessidade de formação, bastava desenvolver o que era determinado.

Na perspectiva de que o professor buscasse sua habilitação, ampliou-se o número de bolsas de estudo para os funcionários efetivos na Rede Municipal, o que permitiu que muitos destes voltassem a estudar, já que o acesso na região era somente a universidade particular. Além das bolsas também havia o incentivo de pessoas que atuavam na Secretaria de Educação, conforme relata a professora de uma escola do campo:

Eu lembro que foi quando entrou a Administração Popular que eu comecei a estudar de novo, pois aprendi a estudar e também a lutar pelos meus direitos, inclusive em casa. Eu tinha o magistério e quando veio uma pessoa da Secretaria de Educação me visitar, na escola, me incentivou muito para que eu voltasse a estudar, e meu marido não queria que eu voltasse a estudar. Mas, estudando e conhecendo meus direitos, resolvi voltar a estudar e digo que aí realmente me senti realizada. Mudei toda a minha vida e de minha família, pois passei a ver o mundo e entender a realidade. Antes, o sogro trazia “os santinhos” para nós votar e votávamos. Aí eu comecei a entender muitas coisas, ter uma posição política. Eu também comecei a ver as desigualdades sociais que até então nem percebia nada disso. Meu marido também começou a conviver com outras pessoas nos cursos de formação, nas organizações sociais, nas feiras e aí avançamos muito na construção de nossa visão de mundo. Nossos filhos felizmente foram se construindo nesse processo e hoje têm uma outra visão da que tínhamos, não têm aquela visão individualista. Hoje eu estou no mestrado e afirmo que foi graças a todo o estudo e incentivo que tivemos naquele período (Silmara Sartori Sarvacinski, 2008).

Na proposta de educação pretendida, para efetivar o projeto de escola, um dos aspectos essenciais era o estudo, a reflexão dos profissionais envolvidos. Tendo como princípio o processo de construção coletiva da prática pedagógica, a Secretaria de Educação desencadeou um processo efetivo de formação continuada. Segundo Vasconcellos (2004, p. 25), é necessário “resgatar o respeito profissional: professor precisa participar das mudanças da educação na condição de sujeito, e não ficar recebendo ‘pacotes’”.

É importante também perceber que as próprias mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, naquele período, forçaram muitos professores voltarem aos estudos, já que a cada ano apareciam mais trabalhadores habilitados e as disputas por uma vaga no mercado de trabalho também foram cada vez maiores. Nessa luta pela sobrevivência, no Município de Chapecó, teremos um enorme contingente de professores vindos de vários municípios do Rio Grande do Sul à procura de emprego.

Grande parte dos professores que atuam em sala de aula tem consciência que a docência exige muito, pois, além de precisar conhecimento, é também uma atividade muito prática e normalmente há um interesse maior por parte dos professores pela prática do que pela teoria. Porém, segundo registros da Secretaria de Educação:

Não há fazer, prática, em si mesma. A educação é ideológica e política e a formação devem garantir, aos educadores, a apropriação de instrumentos para análise de sua prática, bem como seu planejamento e sistematização, debatendo as várias concepções metodológicas que podem aí se explicitar, e aprofundando a análise da concepção metodológica dialética, cujo ponto de partida consiste em buscar na realidade os elementos para a reflexão e teorização, a porta de entrada para a construção e reconstrução do conhecimento. Conhecimento este que se expressa e se materializa numa mudança de qualidade da prática, orientada para a transformação da realidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998b, p. 15).

Assim, a formação de professores passa pela reflexão e implementação de uma

proposta de educação e de sociedade, possibilitando aos mesmos instrumentalizar sua ação política e pedagógica; o professor consegue perceber-se enquanto pesquisador e consegue fazer uma reflexão crítica sobre sua prática.

A formação continuada dos profissionais, assumida pela Secretaria Municipal de Educação, foi fundamental nesse processo de transformação, para teorizar e analisar o fazer pedagógico e para aprofundar a Proposta Pedagógica Interdisciplinar via abordagem temática freiriana. Foi viabilizada a assessoria do professor Antônio Fernando Antonio Gouvêa da Silva⁵⁷ que, no primeiro momento, trabalhou a Reorientação Curricular. Gouvêa credenciou-se como um dos principais assessores da proposta popular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 11).

Para permitir a formação continuada e o planejamento coletivo, foi necessário reorganizar a carga horária dos professores, que passaram a ter, além do planejamento de sua área específica semanalmente, 10% de sua carga horária de planejamento coletivo. O que totalizou 25% da carga horária destinada ao planejamento, além dos encontros de formação da rede, que ocorriam mensalmente.

A formação dos educadores nas reuniões de estudo que ocorrem na escola, nos diferentes grupos e nos encontros organizados pela Secretaria de Educação, tem a preocupação permanente em articular ações do trabalho cotidiano de sala de aula, aprofundar a organização das atividades a partir do Tema Gerador, a compreensão de como os alunos aprendem, como se caracterizam as diferentes fases do desenvolvimento, a análise profunda do processo de construção histórica pelo qual passaram e se construíram as diversas áreas do conhecimento, a necessidade da busca constante de novas informações sobre a forma de organização e de funcionamento da sociedade, como garantir um processo de construção de conhecimento de forma analítica, entre outros (RELATO DO GRUPO DE EDUCADORES POPULARES, 2006, p. 19).

Com essa intencionalidade, organizou-se um processo permanente de formação dos educadores. Conforme dados apresentados pela Secretaria de Educação, investiu-se significativamente nessa política. Embora saibamos que não é a quantidade que garante a qualidade, nesse processo formativo, considerou-se ambos.

⁵⁷ Fernando Antonio Gouvêa da Silva – Professor da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Atuou como assessor da Secretaria de Educação de Chapecó no processo de reorientação curricular de 1998 a 2004. Graduado em Biologia pela Universidade de São Paulo, com especialização em Instituto de Biociências pela Universidade de São Paulo e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Quadro 3. Formação Continuada no Município – 1998 a 2004.

Ano	Horas	Certificados Emitidos
1998	426	1.709
1999	310	2.725
2000	218	1.318
2001	394	1.287
2002	388	1.928
2003	272	2.263
2004	123	528
TOTAL	2.131	11.758

Fonte: SMED/Formação até 29/05/2004 – Chapecó – SC.

Anteriormente a esse período, em conversa informal, alguns professores relataram que não havia uma formação continuada com estudos e troca de experiências, como ocorreu no período da Administração Popular. Normalmente, em um ou dois dias do mês de julho, aconteciam grandes palestras com todos os professores da rede municipal. Para os professores do campo, uma vez por mês ocorria uma reunião com repasse de informações e comentários sobre o andamento das escolas.

Entendendo que efetivamente o que forma é a própria luta, o dia a dia, sofrido conversado, refletido, vivido em toda sua intencionalidade e que a formação possibilitasse atender as necessidades do cotidiano, o eixo central, no processo de formação na Rede Pública Municipal, é a concepção e prática da Educação popular, produzida a serviço dos interesses reais das classes populares. A intenção era que os professores se construíssem enquanto sujeitos autônomos capazes no processo de ruptura do senso comum para a construção do conhecimento científico num processo dialético (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 16).

A Secretaria de Educação entrava em diálogo com os coletivos de educadores, nos momentos de planejamento, sobre as principais necessidades. A partir disso, organizava a formação continuada e os momentos de estudo. Obviamente, os momentos estavam voltados à concepção de educação que se queria construir, sendo consideradas as demandas apontadas pelos profissionais. Eram discutidas e estudadas as questões pertinentes à experiência que estava sendo desenvolvida como: superação da educação voltada a atender ao mercado de trabalho; avaliação na perspectiva de emancipação e da não-exclusão; importância da construção do conhecimento científico para instrumentalizar os educandos; formação mais

humana; interdisciplinaridade; troca de experiências, entre outras.

O processo de formação de educadores da Rede Municipal ocorria nos mais diversos momentos, conforme se verifica a seguir:

Entre professores, temos os momentos de aprofundamento da proposta no início de cada ano. Encontros semanais e/ou quinzenais nas escolas e CEIs pólos, juntamente com a coordenação pedagógica. Acompanhamentos individuais em sala de aula. Relatórios trimestrais de avaliação, como forma de reflexão e teorização da sua prática. Seminários, debates, feiras, mobilizações, congressos, conferências, palestras, oficinas pedagógicas, encontros por áreas, visitas para conhecer experiências de outros locais, encontros de direções e coordenações (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 16).

Percebe-se que a formação tem a intenção de construir uma inter-relação entre os diversos elementos que compõem uma situação educativa, e que interagem, criam e recriam continuamente. Ocorre entre os sujeitos e as relações sociais, num processo de que não estão “prontos e acabados”, mas em construção.

Atualmente, na Rede Municipal, em média, ocorrem 40 horas anuais de formação, envolvendo grandes palestras que apresentam um discurso até progressista, por exemplo, em relação à avaliação, à interdisciplinaridade. Mas, na prática, reconstruíram o sistema de ensino em que a organização das turmas voltaram ao sistema seriado e à avaliação numérica (inclusive, para as turmas de seis anos é obrigatório dar nota em todas as disciplinas); e, normalmente, as palestras são organizadas sem momentos de debates das questões pertinentes. Em alguns momentos, quando professores se posicionam sobre essas contradições, a equipe da Secretaria de Educação “corta” e não permite o debate, conforme se comprova no depoimento a seguir:

Eu acho que a formação é uma farsa, até teve um curso com algumas coisas interessantes, mas a Secretaria de Educação ficou de enviar o material para a escola e até hoje estamos esperando. Aqui, em Chapecó, eu penso que eles fazem formação mais por obrigação e aí dão aquelas palestras que não vêm ao encontro com as necessidades, não têm a intencionalidade de contribuir com a nossa prática, não têm conteúdo, sem um objetivo que vá suprir a demanda do dia a dia. Só fazem para cumprir o cronograma, já que é obrigatório ter 40 horas no ano. Não há formação para nos ajudar, e nesse sentido, os problemas da sala de aula são só do professor e não mais da escola. Nas palestras, quando você quer opinar não tem tempo para isso e você tem que ter coragem para falar, mas não é aberto tempo para a gente opinar, questionar, dialogar (Marines Sotili, 2008)⁵⁸.

Outro aspecto é o tempo, que anteriormente era utilizado para o planejamento coletivo; atualmente até é mantido o tempo, mas o planejamento não ocorre coletivamente,

⁵⁸ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 08 dez. 2008. Chapecó – SC. Professora de escola do campo.

como antes. Assim:

Não tem mais planejamento coletivo. No tempo que seria destinado a esse planejamento, as direções e coordenações ficam fazendo discurso e passando recado. Eu acho que as pessoas que coordenam têm medo de dialogar sobre as questões educacionais; parece que têm medo que a gente fale e que as pessoas comecem a retomar e querer de volta a educação popular (Marines Sotili, 2008).

Ainda, segundo a professora entrevistada, o encaminhamento das direções é que cada professor individualmente, organize o projeto a ser trabalhado com sua turma, entregando-o no prazo. Porém, em vários espaços, os professores se organizam entre eles para planejar juntos e discutir as questões pertinentes ao espaço escolar.

2.4 Redefinição do Conselho Municipal de Educação e Criação dos Conselhos Escolares

Outra ação foi a redefinição do Conselho Municipal de Educação⁵⁹, em que os membros do Conselho eram indicados pelo Prefeito por um período de quatro anos, podendo haver a recondução dos mesmos. Embora a Lei cite que deveriam ser escolhidas pessoas *de notório saber, reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais*, normalmente os indicados eram pessoas de confiança do Prefeito e ligadas ao mesmo partido político de quem comandava o Município; cada Conselheiro recebia uma remuneração por participar das sessões do Conselho. Nesse caso, o Conselho Municipal de Educação estava atrelado ao poder público, o que de certa forma o impedia de ser um órgão autônomo, ou seja, tomar as decisões que realmente atendam aos interesses da Educação e não estar a serviço dos interesses de quem governa.

Em 1995, ocorre uma redefinição da função do Conselho Municipal de Educação⁶⁰. O conselho é vinculado ao Gabinete do Prefeito Municipal e possui autonomia administrativa e didático-pedagógica nas suas atribuições. O mandato dos Conselheiros continua sendo de quatro anos, porém os cargos de Presidente, Vice-Presidente e Secretário passam a ser de dois anos, permitida a recondução. Também se difere da lei anterior porque os representantes são eleitos em assembléia de cada categoria, sendo indicados somente os representantes de entidades e, após, todos são nomeados pelo Chefe do Poder Executivo.

⁵⁹ O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1981 com a Lei nº 102/81, tendo a finalidade de atender em grau máximo o ensino do Município, no que se refere ao Planejamento, às atividades consultivas e às atividades deliberativas.

⁶⁰ Esta redefinição do conselho ocorre através da Lei nº 3.667/95. Esta estabelece que o Conselho passe a ser um órgão de caráter *consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador*.

Com base na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino, em que os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual ou ainda compor com ele um sistema único. Acreditando que a instituição de sistemas municipais pode ser extremamente positiva, por fortalecer uma autonomia dos municípios e beneficiar os níveis próprios de ensino, especialmente a educação infantil e o ensino fundamental, em 1997 o Município de Chapecó criou o Sistema Municipal de Ensino⁶¹. Através da Lei Nº 3.667/95 se redefine o papel do Conselho Municipal de Educação, que passa a atuar como órgão *normativo, consultivo e jurisdicional e de assessoramento, com a finalidade de deliberar sobre matérias relacionadas com o ensino na forma da legislação pertinente, e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino*. Também compete ao mesmo o Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, devendo acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos.

O Conselho Municipal de Educação passa a ser vinculado à Secretaria Municipal de Educação, sendo um órgão autônomo de deliberação coletiva permanente, ou seja, nas decisões vai prevalecer o que a maioria dos representantes considerarem importante para o bom funcionamento da Educação. É pertinente ressaltar que os mesmos devem discutir e representar a categoria nessa participação, invertendo-se a lógica de atender aos interesses do representante público municipal. Para melhor atuação dos Conselheiros, é fundamental que eles se apropriem da legislação que regulamenta a Educação, que tenham noções do orçamento público e do funcionamento de Sistema Municipal de Ensino.

Como já mencionado, também se alterou o tempo de mandato dos Conselheiros, que passa a ser de dois anos, permitida a recondução significando maior oportunidade de diferentes pessoas participarem. Na eleição desses representantes, de um total de quinze, cinco são indicados pelas entidades que representam, e dez são eleitos em assembleias das categorias. Isso significa que, no processo de gestão, houve avanços com relação à participação, pois quando se escolhe os representantes das categorias com autonomia e representatividade, amplia-se a construção de uma gestão participativa e democrática.

Os conselhos Municipais de Educação têm o papel de planejar e regulamentar a política educacional dos municípios; podem ser um espaço de participação efetiva e conhecimento sobre as ações do poder público e da iniciativa privada na área da educação.

⁶¹ Através da Lei Complementar nº 48/97, a qual define o funcionamento e a normatização da Educação no Município, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Observando este aspecto, vale destacar que uma das tarefas do Conselho Municipal de Educação é organizar Câmaras Especiais temporárias ou permanentes, podendo convidar pessoas de notório saber ou instituições especializadas para assessorar suas ações, promover estudos e elaborar pareceres em assuntos específicos cujo trabalho deverá ser prestado sem remuneração. Também é relevante considerar que o trabalho desenvolvido pelos conselheiros não tem qualquer remuneração, como acontecia anteriormente. Assim, as pessoas que assumem tal tarefa têm compromisso com a Educação e se dispõem a contribuir.

Nas escolas tem-se a criação dos Conselhos Escolares⁶² que, no período anterior à administração popular, eram as Associações de Pais e Professores (APPs), que geralmente eram chamados apenas para discutir organização e manutenção do espaço escolar, arrecadação de recursos financeiros ou para prestar algum serviço. Objetivando maior participação e a democratização, também na gestão da escola, os conselhos escolares passaram a ser o órgão máximo da instituição e ter autonomia nas decisões.

2.5 A merenda escolar

A alimentação servida nos espaços escolares até 1997, segundo relato de pessoas que trabalhavam no período, era de péssima qualidade. Geralmente vinham carcaças de frangos, para fazer sopas, ou alimentação industrializada, não havendo preocupação por parte dos governantes de melhorar a qualidade. Podemos confirmar esse descaso no depoimento da servente Juraci da Silva Zuffo, da Escola Básica Municipal Diogo Alves da Silva:

Eu entrei na escola em 1992. Na época, eu já comecei como cozinheira. A gente tinha turno intermediário (aula no período das 11:00 h às 13:00h). A merenda era muito diferente de hoje, carne vinha muito pouco, nós aqui ganhávamos 45 Kg de carcaça de frango da Sadia por mês, daí tinha aquelas sopas que vinham do MEC, composto de soja. Era parecido com ração, as crianças odiavam. Eu trazia tempero de casa porque a gente não recebia cebola, orégano. Tomate, nem pensar! Vinha também da Sadia miúdos de frango e peru, pé e pescoço. Hoje não é servido lanche pros alunos, é servido banquete! (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004a, p. 6).

Com essa realidade, a administração municipal procurou construir uma alimentação escolar pautada na visão social, já que grande parte das crianças e adolescentes não tinham em seus lares a nutrição necessária para um desenvolvimento saudável. Por isso, adotou-se um cardápio variado, constituindo a merenda enquanto refeição. Com essa intencionalidade, as

⁶² Lei 3.957/99, que instituiu a criação dos Conselhos Escolares.

principais iniciativas foram:

Contratação de um profissional nutricionista; constituição da eleição democrática do CAE – Conselho da Alimentação Escolar; Organização e construção coletiva dos cardápios, observando o equilíbrio nutricional; qualificação da alimentação com incorporação de legumes, frutas, verduras, pão, iogurte, cereais, carne de frango, suína, bovina e peixe observando a adequação da alimentação às etapas de desenvolvimento dos alunos; formação continuada das cozinheiras, buscando qualificar a preparação dos alimentos, orientando sobre a correta higienização no manuseio e no armazenamento dos produtos alimentícios; equipou-se as escolas e CEIMs com utensílios de cozinha, multiprocessadores e liquidificadores industriais; acompanhamento do profissional nutricionista e do CAE a partir do processo de aquisição, armazenamento e distribuição dos gêneros alimentícios; a reorganização do recreio e da hora da merenda, proporcionando que estes, também fosse um momento pedagógico, em que se organizou o “bufett”, contribuindo para a construção da autonomia dos alunos e de hábitos alimentares saudáveis (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004a, p. 4).

Na perspectiva de que a alimentação deva suprir as necessidades nutricionais básicas e proporcionar uma “educação nutricional”, a Administração Municipal priorizou os alimentos naturais e semi-elaborados, evitando os alimentos processados (sopas – creme desidratados). Passou a comprar alimento da região, com o programa da Compra Direta, o que fortaleceu a agricultura familiar devido à compra dos produtos dos agricultores locais, além de observar a qualidade dos mesmos.

2.6 Principais ações de valorização dos servidores públicos municipais

Naquele contexto, em que a política neoliberal estava sendo implementada, desmontando com o patrimônio público e com a soberania do país, no município de Chapecó havia a tentativa de se contrapor a essa perspectiva, conforme apontam registros:

É significativa a experiência de fortalecimento das políticas públicas que estamos, coletivamente, construindo em Chapecó. Esta é a diferença que serve de parâmetro entre a política nacional de desvalorização dos serviços e servidores públicos e a política municipal de fortalecimento das políticas públicas, apesar das dificuldades impostas pela política nacional, que interferem diretamente na receita pública e nas atribuições de cada esfera de governo (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 25).

Segundo registros da Prefeitura Municipal de Chapecó (1999a), as principais iniciativas, desse fortalecimento e valorização dos trabalhadores no serviço público foram: democratização na gestão, com a criação dos conselhos e eleição de diretores, implementação do auxílio-alimentação, fixação da jornada de 40 horas semanais para os trabalhadores, implementação do adicional por titulação para os profissionais da educação, aumento do

tempo de planejamento e estudo na carga horária remunerada, Programa de Formação Continuada, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e a qualificação da política pública que atende à população, valorização da Comissão Permanente de Negociação coletiva com o sindicato da categoria para as negociações salariais e demais questões de interesse dos trabalhadores, fortalecimento da política fiscal do Município e cobrança de impostos devidos, democratização do Fundo de Assistência e Previdência e negociação das dívidas para seu fortalecimento, concurso público e processos públicos para movimentação e contratação de pessoal, transporte gratuito para deslocamento ao trabalho, equiparação entre os menores e maiores salários.

Construir um processo de participação da população para democratizar o espaço público não é tarefa fácil, pois historicamente convivemos com a predominância de práticas “anti-democráticas” nesses espaços, em que normalmente alguns se utilizam das instituições públicas em benefício próprio a serviço de uma minoria e a maioria da população fica refém dos que detém o poder.

Fazer a opção de atender às classes populares se constituiu num desafio para a Administração Popular, uma vez que nessa perspectiva havia necessidade urgente de mudanças nos mais diversos setores do município, principalmente na educação.

Quando as pessoas percebem que a destruição do Estado e das políticas públicas beneficia uma pequena parcela, a mais rica, da população, passam a participar da construção de políticas públicas fortes, democráticas, que possam garantir o acesso de toda a população a serviços e bens que não podem ser tratados como mercadorias, pois significam elementos básicos de cidadania e de inclusão no processo de desenvolvimento, portanto, devem ser direitos de todos, independente da codificação financeira, de raça ou de gênero. É na lógica do projeto popular de cidadania para todos, que construímos uma política educacional consistente, que possa garantir o acesso, a aprendizagem, a continuidade e a conclusão dos diversos níveis educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 7).

O debate em torno de implantar uma educação visando construir debates e espaços que levassem à conscientização, com a participação efetiva do povo, foi se tornando um processo necessário, pois no decorrer do mandato percebeu-se que a administração municipal avançou nas práticas de diálogo para ampliar a participação e delegar poder nas demandas públicas.

Considerando os aspectos descritos anteriormente e ações desenvolvidas na área educacional, percebe-se o esforço da administração em desenvolver uma experiência de educação diferente da que historicamente vinha sendo desenvolvida. Houve avanços significativos, entre eles podemos destacar sete eixos da administração: 1) na diretriz da democratização do espaço público, foram ampliados os instrumentos de participação através das Conferências Municipais de Educação, do Orçamento Participativo, da eleição de

diretores das escolas e CEIMs, da composição e função dos Conselhos Escolares como órgão máximo do espaço escolar, da redefinição do Conselho Municipal de Educação. 2) Quanto à estrutura escolar, a reorganização dos tempos de aprendizagem, em que o Ciclo de Formação veio com o objetivo de enfrentamento ao problema de distorção idade/série que provocava muita evasão e reprovação escolar, e na qual se buscou organizar, mais coerentemente, a aprendizagem e a avaliação, relacionadas aos avanços e dificuldades dos alunos. 3) A Educação de Jovens e Adultos fez amplas campanhas objetivando o retorno dos jovens e adultos para a escolarização, o que proporcionou ao aluno trabalhador a continuidade e/ou conclusão do Ensino Fundamental, sendo que as Totalidades do Conhecimento possibilitaram a construção do conhecimento a partir da realidade, de modo que relacionando as diferentes áreas, os educandos também pudessem construir o entendimento das sociedades em sua totalidade. 4) O currículo Popular Crítico com a Metodologia Dialógica, prevê o trabalho com as Redes Temáticas, sendo que o ponto de partida é a pesquisa junto à comunidade onde é constatada a visão de mundo da mesma dando origem ao Tema Gerador, o qual era a base para o currículo da escola e programação das aulas; esta metodologia também se propôs estar voltada para a construção da autonomia numa relação dialética e dialógica sendo essencial para o processo de (re)construção do conhecimento. 5) A avaliação descritiva, que teve um papel extremamente relevante, pois, embora com alguns limites evidenciados anteriormente, apresentou-se como uma possibilidade de constatar os limites e avanços dos alunos de uma forma mais humanizada e participativa, considerando os diferentes aspectos de desenvolvimento do ser humano e não somente “a nota da prova” como era considerado anteriormente. 6) O processo de formação continuada e do trabalho coletivo que possibilitou aos profissionais da educação encarar os desafios e buscar solução para os mesmos através do estudo, reflexões, diálogo, trocas de experiências, “erros e acertos”. 7) A prática de aproximar a escola, as comunidades e as lutas locais e sociais dos movimentos sociais organizados foram se tornando espaços de formação e, nesse processo, discussões teóricas e práticas de luta provocaram reivindicações, percebendo outro movimento e a luta de classes na sociedade, saindo da dimensão de “*classe em si*” para a “*classe para si*”.

As ações, mudanças e resistências educacionais ocorridas no contexto em relação ao que vinha se configurando no município de Chapecó, encontram-se num campo de contradições, pois, ao mesmo tempo que, a administração municipal desencadeia o movimento de reorganização educacional, tendo como eixo a Educação Popular, esse processo ocorre no âmbito institucional atrelado ao Estado burguês. Sem desconsiderar a validade da experiência, devemos levar em conta as reflexões de Meszáros (2005, p. 31), o

qual ao fazer à crítica a experiência Owen, afirma:

É também por isso que a nobre experiência prática utópica de Owen em Lanark está condenada ao fracasso. Pois ela tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital.

Portanto, mesmo sendo uma experiência que questiona a escola conservadora, com avanços significativos em que resignificam aspectos educacionais, as mudanças no contexto institucional do município têm seus limites, porque não conseguem transformar a essência da escola, pois esta é pautada por um conteúdo e cultura que permanecem atrelados ao estado burguês/sociedade capitalista. Nesse aspecto, Mézaros (2005, p. 47) afirma que uma mudança educacional necessariamente implica romper com a lógica do capital na área da educação, isto é, substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização por uma alternativa concreta abrangente. Assim, para a construção de uma educação com *conscientização*, é necessário construirmos uma *educação para além do capital*.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DE CHAPECÓ/SC

3.1 A educação do campo

O debate entre educação do campo e da cidade, na maioria das vezes, vincula-se à simples transposição da educação da cidade para o campo, desconsiderando-se totalmente a realidade e as especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aparecem elementos que tratam especificamente da Educação do Campo. O artigo 28 propõe adequações da escola à vida do campo, mas não traz grandes novidades e avanços.

O que historicamente se evidencia é que a educação nunca foi prioridade e muito menos teve a intenção de atender os camponeses. Sabemos que, nas estruturas capitalistas que se mantêm, a lógica é de manutenção e somente teremos mudanças radicais na educação se rompermos com esse sistema. Nesse sentido, Meszáros (2005, p. 25) afirma:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Tendo essa compreensão e entendendo que a educação não poderia mais estar a serviço de uma elite, é que alguns movimentos sociais desenvolvem suas experiências educacionais, defendendo que os processos educativos devem ir além da educação escolar. Foi na defesa de seus direitos (entre eles a educação), que alguns movimentos sociais (juntamente com entidades e organizações) iniciaram um movimento nacional de luta e defesa da educação pública para os povos do campo e realizaram a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo⁶³, a qual tinha por objetivo:

⁶³ A I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia (GO), de 27 a 30 de julho de 1998, sendo promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), as quais assumiram a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional desencadeada pelo processo de preparação e de realização da referida conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 5).

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

Ao avaliar o processo de realização dessa Conferência, Ribeiro (2008, p. 15-16) afirma que:

O apoio das entidades financiadoras da Conferência não interferiu nas definições das propostas de Educação do Campo formuladas pelos movimentos sociais populares, mesmo considerando as suas contradições internas e as divergências de projetos sociais das entidades e organizações sociais, sindicais e movimentos sociais populares presentes. Não só a liberdade de ação e a autonomia em relação a outras instituições se afirmaram nesse período, mas sob liderança do MST, coloca-se no horizonte a conquista da emancipação social associada a construção do projeto popular de sociedade identificado com o socialismo.

A Conferência foi resultado de um processo iniciado no final do I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília e promovido pelo MST, em julho de 1997, no qual foi colocado o desafio para as entidades promotoras de realizar um trabalho mais amplo sobre a educação, levando-se em conta o contexto do campo (RIBEIRO, 2008, p. 13-14).

Nesse período, o MST tinha uma coordenadoria especializada para a Educação do Campo, e foi um dos principais movimentos que ajudou a organizar e reivindicar esse direito. O MST que, em relação à educação, tinha como objetivo primeiro a luta para ter escolas nas áreas de Reforma Agrária, num processo dialético de construção envolvendo o debate teórico com as vivências, foi ajudando a constituir uma pedagogia, à qual denominou Pedagogia do Movimento⁶⁴. Assim, a Educação do Campo vem sendo construída juntamente com os trabalhadores do campo, discutindo-se desde o acesso até a concepção de educação que se quer construir.

O movimento inicial de Educação do Campo foi o de uma articulação política das organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no campo, e para mobilização popular em torno de um novo projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência, constituindo a expressão e, aos poucos, o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 3).

Para conceber esse novo jeito de educar, não bastam apenas as vivências e a vontade.

⁶⁴ Segundo Caldart (2004), a Pedagogia do Movimento, não cabe na escola. Mas a escola cabe nela, não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo. Quando uma escola dos sem-terra se cristaliza em uma forma rígida, o Movimento já não é sujeito educativo, porque movimento é processo. É ação e reflexão permanente, é produção de novas sínteses a cada momento de sua história (CALDART, 2000, p. 247).

Nesse sentido, buscou-se embasamento teórico a partir das teorias pedagógicas e da contribuição de Paulo Freire, que coloca a possibilidade de se construir uma educação libertadora, que ajude na conscientização dos oprimidos para estes se libertarem dos opressores. Os movimentos sociais, ao construir a experiência de Educação do Campo, tem a concepção de que é necessário que ocorram mudanças no sistema de ensino. Porém, tem claro que não basta mudar a educação, pois esta por si só não resolve os problemas, mas, combinada com outras ações, pode contribuir para a transformação do atual modelo social. Como afirma Vendramini (2000, p. 201):

Se, por um lado, o Movimento dos Sem Terra procura inovações e reforma no interior do sistema econômico e político existente, através de um ensino inovador, com seus claros limites para se constituir enquanto tal, por outro lado, constrói pela sua ação uma educação não formal, que pode resultar numa consciência de classe, fundamental para os movimentos que prosseguem na transformação estrutural de sociedade.

Mesmo com algumas experiências que se contrapõem à lógica capitalista, que é o caso dos movimentos sociais, percebe-se que é o modelo econômico quem dita as regras, o qual está diretamente ligado ao modelo de agricultura e a escola tem dificuldades em construir uma educação crítica que provoque transformações na realidade, pois sua forma de organização vem na lógica de manter o controle social. Conforme afirma Frigotto (1999, p. 170-171):

O que estamos querendo enfatizar é que a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas, na análise que estamos efetivando, já vêm articulados à determinação e a interesses de classe. Interesses estes cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos de cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade.

Mais uma vez, a escola parece reproduzir hegemonicamente a ideologia dominante, ou seja, a serviço do sistema econômico capitalista. Para inverter esse papel, Freire (1981) acredita que a educação seja capaz de ajudar o oprimido a se libertar do opressor, pois é através do conhecimento de sua condição que o oprimido vai lutar para mudar a realidade.

Assim:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1981, p. 32).

Outra perspectiva é apontada por Meszáros (2005), na qual a educação formal por si só não garante a superação ou manutenção de um sistema, mas ela é parte integrante dessa totalidade de processos educacionais da sociedade, podendo trazer contribuições. Conforme afirma Meszáros (2005, p. 45):

A educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Concordando com Meszáros, entendo que a educação institucionalizada no atual modelo de Estado, historicamente tem contribuído na perspectiva de manutenção da sociedade capitalista e mesmo quando desenvolvida com a intencionalidade de conscientizar, não consegue “tocar” as estruturas. Portanto, não esperemos que através da educação consigamos grandes transformações, embora ela possa contribuir na conscientização das pessoas quando trabalhada numa perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, devemos pensar a educação numa concepção mais ampla, pois historicamente as grandes práticas educativas não se deram no âmbito das instituições formais de educação, pois estas estiveram a serviço da reprodução do atual sistema.

Com a intencionalidade de enfrentarmos a forma de organização desse sistema, tanto no que se refere ao espaço quanto na construção do conhecimento, é necessário pensar o campo não apenas como um espaço de produção para valorização do capital, mas como lugar de vida, de reorganização, tanto na distribuição populacional quanto no acesso aos bens necessários a uma vida digna. Essa distribuição necessariamente passa pela realização da Reforma Agrária, pela construção de novas relações de produção do campo, entre outros aspectos.

Pensar um modelo de desenvolvimento para o campo hoje, implica pensarmos a sociedade como um todo, não na lógica de que o campo é superior à cidade ou vice-versa, mas pensá-los numa relação de totalidade em que ambos se complementam e os processos educativos (no qual a educação formal deve fazer parte) podem contribuir nessa construção.

Nesse sentido, Cury (1992, p. 130) contribui declarando que a tarefa educativa deve estar associada às relações sociais e à transformação da realidade. Afirma que, se a educação esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses da classe trabalhadora, isto não é uma fatalidade, pois assim como ela coopera com a

reprodução das estruturas vigentes, ela mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe ao sistema capitalista. Mas, para tanto, é necessário construir uma teoria mais elaborada sobre a prática educativa, que ajude a revelar, num caráter mediador e contraditório, os elementos decisivos de sua superação.

3.2 A educação do campo e as políticas públicas

Esse processo de debates e mobilizações, citados anteriormente, em torno da construção de uma educação do campo oposto à educação rural também desencadeou a luta para torná-la política pública. A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada em 2001, foi considerada um importante avanço, principalmente por contemplar as reivindicações e a concepção defendida pelos movimentos sociais.

A partir da II Conferência Nacional de Educação do Campo, de acordo com Munarim (2006, p. 12), “na medida inversa do cumprimento de uma agenda, por parte do MEC, agenda esta determinada pela Articulação Nacional, o Movimento de Educação do Campo começa a dar sinais de arrefecimento”.

Nesse contexto foi instituída, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual tinha, entre outras tarefas, de cuidar da Educação do Campo. Com esse objetivo, foi criada uma Coordenação de Educação do Campo. Esta se encarregou de organizar os seminários estaduais de educação do campo, conforme Munarim (2006, p. 13):

O movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios.

Com o Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, criou-se uma expectativa de avanços efetivos com relação à educação do campo, porém houve uma distância muito grande entre o que estava no papel e sua efetivação na prática, a qual equivale, segundo Munarim (2008, p. 10): “entre estar no comando do Poder Executivo um governo minimamente disposto ou contrário a fazer valer uma concepção de educação e de sociedade democráticas”. Ainda, de acordo com o autor:

o evento da IIª Conferência é o momento de afirmação mais clara da luta por Educação do Campo como política pública. É sabido, entretanto, que uma política pública somente é capaz de se efetivar mediante pressão e participação constante das organizações da sociedade civil (MUNARIM, 2008, p. 13).

Nesse sentido Munarim (2008) afirma que, com mais de 70 anos de existência do MEC, somente no Governo Lula é que se abre espaço formal para elaboração de uma política nacional de Educação do campo, mas é um processo que vinha sendo construído anteriormente:

Trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio das organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 13).

Mas considerando que o Estado está a serviço da reprodução do capital, no momento em que a educação do campo está ligada a este aparato, esta pode perder suas bases de construção tornando-se mais uma forma de reprodução da sociedade atual. Nessa direção, de acordo com Vendramini (2008, p. 8):

a luta por uma educação do campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo sua dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo.

Assim, no momento em que a educação do campo faz parte das políticas públicas, é possível que ela se torne mais um dos programas oficiais, desvinculada da intencionalidade que tinha quando na sua constituição inicial.

As diversas experiências desenvolvidas no âmbito institucional, implicam em políticas públicas, como foi no município de Chapecó, que, através da Administração Popular, procurou implementar uma experiência de educação do campo com a intencionalidade de construir outra sociabilidade.

3.3 As mudanças instituídas na Educação do Campo em Chapecó

Historicamente, as escolas isoladas⁶⁵ foram o meio encontrado para universalizar as primeiras letras com os filhos dos agricultores, já que um grande número de pessoas habitava os lugares mais distantes. O difícil acesso, a precariedade das estradas e a falta de transporte escolar fizeram com que, por muito tempo, a escola isolada fosse a única solução para as comunidades.

Propagou-se a idéia de que o desenvolvimento, a vida fácil, a qualidade de vida estão na cidade e que o campo é lugar de “atraso”, de abandono, dos menos capazes. Essa visão, que apresenta o Brasil como “atrasado”, foi propagada principalmente pelo personagem do Jeca-Tatu, criado por Monteiro Lobato (1951). Conforme Fiod (2007, p. 3):

Jeca-Tatu é exemplar do caboclo brasileiro. Um grande preguiçoso, símbolo do atraso e da miséria, um genuíno representante do campo [...] Ele não planta árvores frutíferas, hortas ou flores. Apenas retira coisas que a natureza espalha pelo mato, o que lhe custa apenas o gesto de espichar a mão.

Assim, percebemos que esta visão preconceituosa em relação ao caboclo brasileiro não veio do acaso, mas foi construída e, certamente, com uma intencionalidade, segundo Fiod (2007). O que “espertou” o caboclo no Brasil foi o assalariamento, ou a impossibilidade de viver sem vender sua capacidade de trabalhar. Como crítica a essa idéia, Oliveira (2003a) traz a análise sobre as bases econômicas no processo de industrialização, no Brasil, em que a agricultura de subsistência e de seu excedente se articula com a acumulação do capital, formando um processo combinado, ou seja, a produção das relações capitalistas “modernas” vai se apoiar no “atraso”, expressado pelo setor agrícola.

Essa cultura de ver o campo como lugar de atraso, aliada à falta de políticas públicas para a qualidade de vida no meio rural, tem provocado, ao longo dos anos, o êxodo rural e, conseqüentemente, a formação dos cinturões de miséria, aumentando o inchaço das periferias das cidades, pois com o processo de industrialização, a vida passou a girar em torno da cidade e o campo passou a ser cada vez mais desvalorizado.

Esse preconceito em relação ao espaço do campo, é também evidenciado na educação. Conforme Vieira (1999, p. 50), as escolas do campo são:

⁶⁵ Em muitos estados brasileiros, especialmente o de Santa Catarina, as escolas situadas no campo recebem o nome de **escolas isoladas**. Tratadas como uma espécie de resíduo da organização educacional brasileira, que de certa forma o próprio nome já indica as condições deste espaço (VIEIRA, 1999, p. 50).

Tratadas como uma espécie de resíduo da organização educacional brasileira, as escolas do campo apresentam ainda outros problemas básicos, tais como: inexistência de infra-estrutura adequada para esta finalidade, projeto político e pedagógico alheio a um projeto alternativo de desenvolvimento social e aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, aos seus movimentos e suas organizações.

Em Chapecó, ao mesmo tempo em que se evidencia o crescimento econômico e populacional, também aumentam os problemas sociais, o que não é diferente da realidade nacional, pois nesse sistema capitalista a tendência é cada vez maior de concentração da riqueza e aumento da pobreza. Essa situação fica clara no contexto geral do município, mas no campo é ainda mais grave, com falta de políticas públicas, de distribuição de renda, de acesso à terra e a uma vida digna. Percebe-se, portanto, que há um descaso, inclusive com relação à educação dessa população.

De acordo com o diagnóstico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, um ano depois de assumir a Administração Popular (1997), a realidade das escolas do campo era de abandono da estrutura de grande parte delas, em estado de degradação, com falta de merenda de qualidade, ausência de formação e acompanhamento dos educadores, muitos sem habilitação para a área de atuação. Conforme Santin (2003, p. 9-10):

Em 1997 era comum situações em que o/a professor/a não ia à escola quando chovia, cultura que se prolongou por vários anos em que os alunos nos dias de chuva não vinham para a escola com medo de não encontrar o/a professor/a. Nas cozinhas dessas escolas era comum em muitas delas as merendas conviverem com predadores e alimentos estragados. A carne era à base de carcaça (ossos de frango), sopas prontas e alimentos enlatados à base de conservantes prejudiciais à saúde humana.

Referindo-se à situação da educação nas escolas do campo, a professora afirma que era:

Precária, com um único professor e pouca assistência pedagógica, a comunidade quase não era consultada sobre a escola, não tinha transporte gratuito nem para alunos e professores e estes, muitas vezes, tinham que caminhar quilômetros até a escola (Ieda Secco, 2008)⁶⁶.

⁶⁶ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 23 set. 2008. Chapecó – SC. Coordenadora das escolas do campo no período de 1999-2004.



Figura 2. Escola do campo anterior à Administração Popular.

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Nesse período, a maioria das escolas do campo eram vinculadas ao sistema municipal de educação. Foi após a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Plano Nacional de Educação que, diante desse quadro, em relação à educação presente no campo, os municípios passam a seguir orientação do Ministério da Educação e do Desporto para organizar a estrutura e o funcionamento dessas escolas.

De acordo com Brzezinski (1997, p. 176), pode-se perceber que:

A primeira tarefa do município deveria ser a de escolher a melhor forma para sua organização, como uma das tarefas do Poder Público responsável pelo processo educativo. Isto quer dizer que a LDB oferece a oportunidade de o município poder optar pela forma que julgar mais adequada para a organização de seu sistema de ensino.

Com a tarefa de cada município organizar o seu sistema de ensino, de acordo com o que entendesse ser mais apropriado para a sua realidade educacional, houve diferentes direcionamentos, principalmente no que se refere à decisão de manter ou não as escolas no campo.

3.4 O agrupamento das escolas do campo em Chapecó – Nucleação

O processo de agrupamento das escolas do ensino fundamental do campo é uma iniciativa do poder público, na intenção de organizar o ensino nessas escolas; essa forma de organização é denominada de nucleação. Nesse sentido, diferentes projetos de nucleação foram implementados nas redes de ensino dos municípios do oeste do Estado de Santa Catarina. A maioria dos processos ocorreu com a ausência de discussões com a população do campo.

Em Santa Catarina, o Sistema Estadual de Educação do Estado⁶⁷, no capítulo X, estabelece:

Art. 66. O Poder Público dispensará especial atenção à oferta de educação básica para a população rural, pesqueira, indígena e carcerária que será adaptada às suas peculiaridades, mediante regulamentação específica e levará em conta:

I – o envolvimento dos órgãos municipais de educação, órgãos e entidades da agricultura, de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, escolas, famílias e a comunidade na formulação de políticas educacionais específicas e na oferta de ensino;

II – a elaboração de currículos com conteúdos curriculares apropriados para atender às reais necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem;

III – adoção de metodologias, programas e ações voltadas para a superação e transformação das condições de vida nos meios rural e pesqueiro e nas comunidades indígenas, proporcionando a estas a auto-sustentação e auto-determinação.

Além desses aspectos, a Lei também aborda as condições didático-pedagógicas, manutenção do transporte escolar e organização de cursos para estes espaços. Embasados nessa Lei, é que o Estado de Santa Catarina, em conjunto com os municípios, desencadeia o processo de nucleação.

Nessa reorganização das escolas do campo, orientado pela LDB, muitos municípios optaram por levar os alunos do campo para a cidade, o que de certa forma, interferiu ainda mais no processo de o urbano se sobrepôr ao rural, pois a educação acabou priorizando o espaço da cidade, não considerando a realidade e os conhecimentos dos alunos que vem do campo. Reportando-nos à nova LDB, verifica-se, no capítulo IX, que as disposições transitórias aparecem da seguinte maneira:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Art. 87).

⁶⁷ Lei Complementar nº 170, de 21 de agosto de 1998, trata do Sistema Estadual de Educação do Estado.

A partir dessa disposição, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, em colaboração, deveriam apresentar ao Congresso Nacional o referido plano, até o final de 1997 (SAVIANI, 1998). Percebe-se que a aprovação da LDB, bem como a construção do Plano Nacional de Educação estão vinculadas às exigências mundiais e, certamente, com a intencionalidade de cumprir metas de educação definidas em nível internacional.

O Plano Nacional de Educação, ao referir-se ao ensino fundamental, no item 3, aborda a questão do agrupamento das escolas do campo, denominada nucleação, estabelecendo, entre outras, as seguintes metas:

13. Substituir classes isoladas unidocentes por escolas de pelo menos, quatro séries, de forma a reduzir em 50% o número de estabelecimentos desse tipo existentes.
14. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
15. Prover transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário, através da colaboração financeira entre a União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

Outro fator que incentiva os municípios a optarem pela nucleação é o financiamento que dispõe sobre o FUNDEF⁶⁸, que regulamenta a distribuição do salário-educação, em que um dos critérios de recebimento dos recursos é o número de matrículas do ensino fundamental e educação especial, o que, de certa forma, encaminhou a nucleação. Nesse sentido, comentando sobre o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Vieira (1999, p. 56) afirma:

No parágrafo 1º, somente podem participar deste programa, escolas públicas do ensino fundamental com no mínimo 21 matrículas. Este critério “força” as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a agruparem as escolas com menos de 21 alunos matriculados, formando a nucleação.

Nesse contexto, a política educacional, desenvolvida pelos administradores estaduais para as escolas do campo, esteve na lógica da descentralização, o que culminou na municipalização da grande maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série e encaminhamento para que fossem reagrupadas. Ao assumir a Administração Popular, em Chapecó, esse processo já estava em andamento, mas, conforme documento, foi retomado com a seguinte perspectiva:

Em Chapecó, procuramos uma reorganização das escolas rurais buscando a superação do isolamento geográfico e político-pedagógico dos professores e alunos das escolas isoladas/multisseriadas, viabilizando escolas com melhores condições pedagógicas mantidas em comunidades do meio rural, com perspectiva de ampliação do atendimento até conclusão do ensino fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 18).

⁶⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

A Administração Municipal de Chapecó ao tomar a decisão de nuclear as escolas, mantendo-as no campo, de certa forma, acabou considerando aspectos como: currículo, realidade do campo, identidade das comunidades, entre outros.

A partir da elaboração da proposta de nucleação, a Secretaria de Educação organizou discussões com as comunidades sobre o assunto:

Esta proposta foi amplamente debatida com as comunidades destacando os aspectos positivos e negativos da nucleação. Como era uma proposta de um mandato popular e democrático explicitou-se o conflito, pois cada comunidade reivindicava que o núcleo escolar ficasse em sua comunidade. Isso gerou conflitos e tencionamento de algumas comunidades que fizeram a opção de permanecer com a multisseriada e este espaço foi mantido (SANTIN, 2003, p. 5).

Nesse sentido, ficava garantida a possibilidade de a escola permanecer e fortalecer cada comunidade, mas se explicitavam as contradições de como responder a alguns desafios: Como garantir espaço físico adequado? Qual o envolvimento do professor com a comunidade? Como organizar para que o professor não ficasse com todas as tarefas, inclusive de serviços gerais e administrativos?

Esse processo culminou na nucleação da maioria das escolas, onde se definiram as comunidades estratégicas para manter e organizar a ampliação do atendimento. A organização dos espaços foi a seguinte:

Em Chapecó, as 68 escolas isoladas foram reagrupadas em 18. Em 8 dessas escolas, foi ampliado o atendimento do ensino fundamental (1ª a 4ª série – 4 anos – para 1º e 2º ciclo - 6 anos – e nas demais 1º ciclo e 1º e 2º anos do 2º ciclo – 5 anos – e oferecida a pré-escola. O atendimento no Ensino Fundamental completo, no ano de 1996 era oferecido em apenas uma escola do campo, no ano de 2000 passou a ser em 7 escolas nucleadas, além da Educação de Jovens e Adultos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 18).

Nesse debate, a Secretaria de Educação acompanhava a discussão e a aprovação ou não da nucleação se dava por parte das comunidades envolvidas, estando em constante avaliação com as dificuldades e avanços dessa iniciativa. De acordo com Santin (2003, p. 6 e 9) foi um processo democrático:

A participação e decisões por parte da comunidade tem sido um princípio na prática desta administração, por conta disto, em 1998 foram feitas reuniões de avaliação sobre o processo de nucleação em 46 comunidades atingidas com o fechamento de suas escolas na comunidade. A avaliação teve um caráter democrático de que a comunidade expusesse os limites, dificuldades e os avanços do processo de nucleação. Para nossa surpresa mais de 90% das avaliações apontaram como positivo o processo de nucleação. Também as 7 escolas não-nucleadas mantiveram sua decisão de manter a escola em sua comunidade. As que não passaram pelo processo de nucleação, a auto-estima da comunidade aumentou, como também a organização social destes lugares que é bem maior se comparada às outras comunidades que tiveram suas escolas fechadas.

Em algumas comunidades, como por exemplo, a Linha Simonetto, que foi agrupada na Escola Básica Municipal Faxinal dos Rosas, havia o entendimento, por parte da Secretaria de Educação, de que a escola deveria continuar funcionando e a coordenação das escolas do campo procurou argumentar sobre a importância de manter a escola na comunidade. Porém, a fala dos pais era de que na escola núcleo tinha mais qualidade, porque tinha um professor para cada série e a estrutura era maior e melhor e por decisão quase que unânime, aprovaram o fechamento da escola da comunidade. Sobre o processo de nucleação um pai que pertence a uma das comunidades da escola citada anteriormente relata:

Quando a Secretaria de Educação veio com a proposta da nucleação, foram feitas reuniões, primeiro com cada comunidade e depois juntaram todas as comunidades para as decisões. Teve uma comunidade que queria que a escola núcleo fosse na comunidade deles porque era o lugar que mais tinha alunos, mais aí foi definido a comunidade que tinha mais estrutura e eles concordaram (Paulo Munarini, 2008).⁶⁹



Figura 3. Escola nucleada. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Outro aspecto a ser considerado, a partir da nucleação das escolas do campo, é a questão do transporte escolar, pois até 1997, com exceção de uma escola (Escola Agropecuária), todas as outras ofereciam somente as séries iniciais e somente os filhos dos

⁶⁹ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 13 dez. 2008. Chapecó – SC. Pai de aluno.

agricultores que tinham condições de pagar o transporte continuavam a estudar na cidade, os demais cursavam as séries iniciais do ensino fundamenta. Conforme relato do professor responsável pela organização do transporte escolar, naquele período:

Antes da nucleação os alunos que quisessem concluir o ensino fundamental tinham que se deslocar até os bairros ou centro de Chapecó e pagar 50% do valor de seu transporte. Havia naquele período em torno de 600 contemplados com a metade do valor do passe. Com a implantação de oito núcleos escolares, os alunos passaram a estudar nas comunidades rurais, com maior proximidade de suas residências e ter acesso ao transporte gratuito desde a pré-escola até concluírem o ensino fundamental, além da EJA. Assim o transporte escolar passou a contemplar aproximadamente 4.500 alunos (João Fiorentin, 2008).⁷⁰

Se por um lado a nucleação trouxe alguns avanços para a educação nas escolas do campo, por outro lado apresentou-se como um problema, pois muitos alunos acabaram tendo que andar até uma hora no transporte, para se deslocarem de suas residências até a escola nucleada.

Sobre os pontos positivos da nucleação, um pai relata que aproximou as comunidades, que anteriormente quase nem se conheciam e com a nucleação passaram a conviver. Segundo ele:

Pra mim um ponto positivo da nucleação foi na relação dos alunos das diferentes comunidades, pois quebrou aquela rivalidade entre os alunos e criou uma relação de amizade das diferentes comunidades. Essa aproximação se deu também pela participação no Orçamento Participativo, em que nós tinha que se unir para reivindicar e decidir o que era prioridade para cada comunidade (Pedro Fonseca, 2008).

Embora indicadores apontem que houve melhora do atendimento educacional, também houve reclamação por parte de algumas comunidades, visto que a escola multisseriada era um, quando não o único espaço coletivo da comunidade, em que as famílias se encontravam para rezar, fazer reuniões, e atividades de lazer, entre outros. O que acabou de certa forma isolando ainda mais algumas comunidades cuja escola foi fechada para ser deslocada para outra comunidade. No relato de um pai, constatamos que:

As comunidades que ficaram com a escola nucleada se desenvolveram, enquanto as comunidades onde a escola foi fechada, quase todas fecharam. Houve uma desmotivação, pois antes o pessoal se reunia por causa da escola e quando ela foi fechada não se reuniu mais. Os pais vão para a comunidade onde está a escola nucleada e até as mercearias, bodegas foram para esta comunidade, pois é a escola que atrai mais gente (Flávio Sarvacinski, 2008)⁷¹.

⁷⁰ Responsável pelo transporte escolar no período pesquisado.

⁷¹ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 15 nov. 2008. Chapecó – SC. Pai de aluno de escola do campo não-nucleada.

Ao mesmo tempo em que se avalia a nucleação como um processo positivo no que diz respeito à melhoria no ensino, também se percebem aspectos negativos como a diminuição de organização e de encontro coletivo das comunidades onde as escolas foram fechadas.

3.5 As escolas não-nucleadas

No processo de nucleação, algumas comunidades optaram por manter as escolas na comunidade, como já relatamos anteriormente, mas na política do governo municipal, incluía-se a melhoria no atendimento dos alunos do campo e mesmo não nucleando, essas escolas passaram por uma reestruturação, que ia desde infraestrutura até aspectos pedagógicos.

Em 1997, as escolas do campo, em grande parte, encontravam-se numa situação de precariedade: com falta de condições de trabalho, pouco envolvimento da comunidade escolar, alimentação industrializada, entre outros. Conforme relato da professora, as escolas apresentavam a seguinte situação:

As condições de trabalho naquele período eram difíceis, pois o professor tinha que fazer tudo, até puxava água de balde com as crianças para fazer o lanche e a limpeza da escola, pois não tinha água encanada. A merenda era à base de sopas e bebidas lácteas pré-prontas e a gente tinha que atender as quatro séries juntas. Eu até tentei convidar umas mães para me ajudar, mas como não havia discussão nenhuma por parte da Secretaria de Educação com a comunidade, e nem a gente tinha formação de como trabalhar com a comunidade, elas se recusavam (Silmará Sartori Sarvacinski, 2008).

Também não havia acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação, que, de acordo com a professora, ia à escola somente para fiscalizar:

Na época tinha o pessoal da Secretaria que vinha na escola fiscalizar. Vinham em quatro pessoas: uma vistoriava a cozinha, uma a documentação, outra o planejamento do professor e a outra o caderno dos alunos. Depois vinha um documento escrito sobre o que constatarem no local de visita, muitas vezes humilhavam a gente. Faziam uma reunião por mês e ficavam falando o que viam nas visitas, falavam horrores e a gente não sabia pra quem era, pois colocavam na reunião com todos os professores (Silmará Sartori Sarvacinski, 2008).

Percebe-se que, além da sobrecarga do professor, que tinha que dar conta das diversas tarefas, a Secretaria de Educação trabalhava apenas como órgão fiscalizador e não na perspectiva de contribuir com o trabalho na escola, inclusive não havia um processo de formação continuada.

Outro aspecto observado nas escolas do campo, naquele período, é que a maioria das

escolas se encontrava em completo estado de abandono, com a infra-estrutura deteriorada, com falta de equipamentos básicos e falta de material didático para desenvolver o trabalho nas escolas.

Após o processo de discussão sobre a nucleação, as escolas que não foram nucleadas, passaram por uma reestruturação, conforme se observa na imagem a seguir:



Figura 4. Escola não-nucleada pós-administração popular.

Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori Sarvacinski.

Segundo a professora de uma escola não-nucleada, que vivenciou esse processo, as mudanças a partir da Administração Popular foram grandes:

Mudou tudo, a escola tava acabada, não tinha material didático e nem equipamentos, a merenda era péssima. A escola foi reformada, foram adquiridos equipamentos (Televisão, vídeo...), também veio material didático e pedagógico. A gente fazia o pedido conforme a necessidade e mandavam, vieram livros, brinquedos, jogos, tudo em abundância, até a merenda mudou, pois era adquirida aqui na região e vinha de acordo com os hábitos e necessidades das crianças (Silmara Sartori Sarvacinski, 2008).

Percebe-se que houve um redimensionamento da educação nesses espaços, não somente na infra-estrutura, mas na própria relação que se estabeleceu com as comunidades, pois estas passaram a fazer parte do processo, discutindo, opinando, avaliando e, certamente, esses fatores deram outro caráter à educação, pois esta passou a ser feita com a comunidade numa perspectiva mais democrática e coletiva.

A partir de 1997, nós tivemos orientação da Secretaria de Educação e foi feito um trabalho no sentido da importância da comunidade participar e ajudar na escola. Foi bem diferente de antes, pois aprendemos a conquistar e valorizar a comunidade e aí os pais também perceberam a importância de ajudar e participar na escola. Os pais vinham e ajudavam a cortar grama, organizar a horta, fazer limpeza na escola, decidir o que comprar com o dinheiro da verba (que começou a vir para as escolas), até a resolver problemas que aparecessem com os alunos. Também vinham para participar das coisas boas que aconteciam na escola como: apresentações dos alunos, confraternizações, relatos dos temas trabalhados com os filhos, entre outras. A escola passou a ter vida, a ser movimentada e a gente trabalhava bastante, mas se sentia realizada (Silmara Sartori Sarvacinski, 2008).



Figura 5. Confraternização dos pais na escola. Escola Básica Municipal São Pedro B.
Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori.

Na conversa com a professora, ela ainda relata que essa forma de trabalhar na escola com a participação e envolvimento dos pais foi muito interessante, pois organizaram-se várias atividades na escola: com os sindicatos, grupos de mulheres, sem terra. Vinham pessoas do Movimento de Mulheres Agricultoras, dos sindicatos, da saúde, da feira de agricultores e trabalhavam temas de interesse dos agricultores, além de fazer a discussão sobre a importância de se organizarem para reivindicar seus direitos. Tanto é que quando a Secretaria de educação queria fechar a escola e os pais não deixaram: “bateram o pé” e não aceitaram! Hoje eles sabem que têm direitos.

No processo de melhoria das condições de trabalho e de ensino, as escolas não nucleadas tiveram avanços: contratação de serventes para fazer a limpeza e o lanche; um

professor recreador que passava uma vez por semana trabalhando a disciplina de Arte e Educação Física, enquanto o professor da escola, nesse período, planejava; para as escolas que tinham Educação Infantil, contratou-se uma estagiária para ajudar no atendimento; criaram-se turmas de Educação de Jovens e Adultos, também nesses espaços; mesmo em escolas com um número pequeno de alunos, ampliou-se o atendimento de 20 para 40 horas semanais, possibilitando melhores condições para desenvolver o trabalho pedagógico e formação continuada dos professores. Segundo Santin (2003, p. 6), aquela tendência de que as escolas “isoladas” se esvaziassem não se confirmou, no caso de Chapecó:

Quanto a esta tendência, das 7 escolas que não nuclearam, 4 delas praticamente duplicaram o número de alunos e nestas escolas hoje existe o atendimento à Educação Infantil com pré-escola e em uma delas com atendimento ao berçário. A Educação Infantil com maior parte da manutenção é feita pelo Município por conta do compromisso com a política pública às comunidades do campo.

Toda essa política de investimento e valorização do campo, possibilitou melhorias significativas na qualidade da educação, o que é explicitado nos registros da escola, que passou a ser um espaço ativo de participação coletiva e as aulas, segundo a professora Silmara Sartori (2008) “*passaram a ter momentos dinâmicos, a partir da realidade se construía o conhecimento mais elaborado, com envolvimento dos alunos e comunidade*”, tal como demonstram as fotos a seguir:



Figura 6. Oficina de pintura. Escola Básica Municipal São Pedro B.
Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori Sarvacinski.



Figura 7. Exposição pedagógica em seminário da educação. Escola Básica Municipal São Pedro B.
 Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori Sarvacinski .



Figura 8. Plantio de sementes. Escola Básica Municipal São Pedro B.
 Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori Sarvacinski.



Figura 9. Momento de leitura. Escola Básica Municipal São Pedro B.
 Fonte: Acervo da Professora Silmara Sartori Sarvacinski.

3.6 Mudanças na infra-estrutura das escolas do campo

Como já mencionamos neste trabalho, as escolas do campo estavam em completo estado de abandono, sem as condições mínimas de infra-estrutura. Entre as decisões da Administração Municipal, incluía-se a política de valorização do campo e a educação era um dos seus aspectos.

Nessa perspectiva, houve grandes investimentos na infra-estrutura das escolas do campo, entre eles: compra de equipamentos (computadores, televisões, vídeos, aparelhos de som...), aquisição de material pedagógico (livros de aprofundamento teórico, literatura infantil e infanto-juvenil, jogos, brinquedos, fitas de vídeo, CD's...), compra de material didático de uso dos professores e alunos, reforma e construção do espaço físico (salas de aula, cozinhas, banheiros, bibliotecas, secretarias...), ampliação do quadro de funcionários (professores, coordenadores, diretores, serventes, estagiários...), garantiu-se tempo para o planejamento e estudo dos professores, melhoria na qualidade da merenda escolar. Para ilustrar, segue a imagem de uma cozinha construída e suas cozinheiras, em uma escola do campo:



Figura 10. Cozinha escola do campo. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Também na perspectiva de que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças, construíram-se parques alternativos⁷² em todas as escolas nucleadas e em algumas não-nucleadas, já que, anteriormente, não havia em nenhuma escola do campo.

Todas as escolas do campo foram equipadas com aparelho de som, televisão, vídeo, ventiladores, liquidificadores, fornos e as escolas nucleadas com equipamentos de cozinha industrial e computadores, e ainda a instalação de 6 laboratórios de informática nas escolas da rede municipal, um destinado ao campo, o que, segundo a Secretária de Educação, do período, *“na escola do campo foi muito questionada, pois atenderia um número pequeno de alunos se comparado com a cidade, mas como havia a política de valorizar, também, este espaço, manteve-se a decisão”* (Luciane Carminatti, 2008)⁷³.

⁷² Os chamados parques alternativos eram feitos com materiais como pneus e madeiras. Eram construídos com a ajuda da comunidade o que envolvia um baixo custo e a participação dos pais.

⁷³ Conversa informal. Chapecó – SC. Secretária Municipal de Educação (2002-2004).

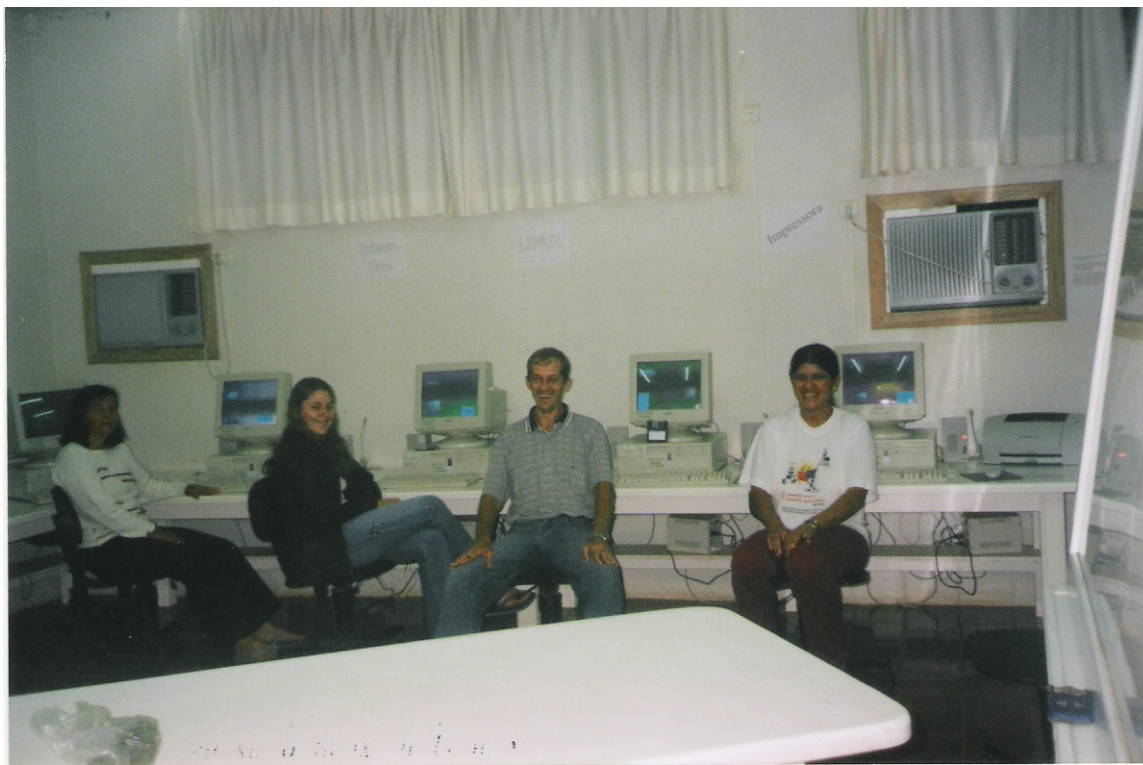


Figura 11. Laboratório de informática – Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.
 Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Com relação ao quadro de funcionários das escolas do campo, houve uma significativa ampliação. Em 1996, com exceção da Escola Agropecuária, que tinha 6 serventes, nas demais escolas do campo, o/a professor/a era responsável pela limpeza e pela merenda na escola onde trabalhava. Em 2002, trabalhavam como serventes e merendeiras 32 pessoas, um aumento de 533%. Quanto ao atendimento pedagógico, em 1996 eram 2.200 horas semanais e passou para 3.220 horas semanais, o que significou um aumento de 43,36%, inclusive com a constituição de Diretores em 10 escolas, eleitos, de forma democrática, por segmentos de pais, funcionários e alunos maiores de 10 anos. Além disso, as turmas eram constituídas, em média por 17 alunos, nas escolas do campo e 20% a 25% da carga horária dos professores era destinada ao planejamento das aulas e estudo (SANTIN, 2003, p. 8).

Ampliou-se o atendimento, sendo que em 2002, 11 escolas ofereciam pré-escola, 9 escolas ofereciam 5 anos, 6 escolas ofereciam 6 anos de Ensino Fundamental, 3 escolas ofereciam o Ensino Fundamental completo, 7 escolas tinham Educação de Jovens e Adultos e na Escola Agropecuária era oferecido o Curso de Agroecologia concomitantemente ao 3º Ciclo (SANTIN, 2003, p. 8).

Quadro 4. Atendimento na Educação do Campo.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ensino Fundamental	1.636	1.450	1.076	1.279	1.234	1.205	1.161	1.221	1.142
Educação Infantil	95	74	164	304	239	190	196	230	246
EJA	-	-	58	15	249	204	313	337	265
TOTAL	1.731	1.524	1.298	1.598	1.722	1.599	1.670	1.788	1.653

Fonte: SMED Chapecó, 2004.

Conforme dados da tabela, ampliou-se o atendimento na educação infantil de 95 alunos em 1996, para 246 alunos em 2004. Na Educação de Jovens e Adultos não havia turmas em 1996, sendo que, em 2004, havia 265 alunos matriculados e durante esses 8 anos mais de 1.000 alunos dessa modalidade estudaram nas escolas do campo. Os dados demonstram, também, que houve uma diminuição no atendimento do Ensino Fundamental, o que se deve ao atendimento nas escolas estaduais, segundo dados apresentados na Revista Educação com Participação Popular (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a), além das 3 escolas municipais do campo que ofereciam o Ensino Fundamental completo, o município, através do transporte escolar, garantiu a frequência dos alunos em 4 escolas estaduais localizadas no campo.

3.7 A reorientação curricular nas escolas do campo

Em 1997, o trabalho pedagógico e os conteúdos nas escolas do campo e da cidade seguiam os mesmos padrões: pensado e organizado por pessoas que não conviviam com as diferentes realidades, mais direcionado ao espaço urbano, conteúdos pré-determinados, enfim, organizavam-se na mesma perspectiva que, historicamente, manteve-se no Brasil.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação propõe repensar, também, a educação para as escolas do campo.

Queremos pensar qual é a função social da educação do campo, isto é, só tem sentido pensar um projeto educacional para o campo se este de fato contribuir para que se “desenhe” uma vida melhor aos trabalhadores agricultores(as) filhos(as) do campo. Compreendendo assim, que a educação não transforma a sociedade, mas transforma os sujeitos e serão estes que enquanto classe poderão modificar seu cotidiano e a sociedade como um todo (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1998a, p. 30).

Com essa intencionalidade, o currículo na educação do campo foi organizado a partir da realidade deste espaço, em que se construiu o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, mas em consonância com o Sistema Municipal de Ensino. Nessa perspectiva tomamos como referência as palavras de Cury (1992, p. 111), que diz que, para organizarmos o currículo, não basta pensá-lo, simplesmente, na lógica de levantamento de conteúdos para as diversas disciplinas:

O currículo é um meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não. É um instrumento que responde ao o que fazer para se atingir determinado objetivo. Nesse sentido, o currículo se associa ao conteúdo da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso.

Dessa forma, um aspecto reorganizado em relação ao currículo nas escolas do campo foi a metodologia de ensino, através do Tema Gerador, em que o ponto de partida era a realidade social dos sujeitos, ou seja, através da pesquisa nas comunidades para se perceber as principais problemáticas e, a partir daí, organizar o tema gerador, o contra-tema, a rede temática e os recortes do conhecimento a serem trabalhados. Esse, a julgar pelos depoimentos, foi o grande diferencial. De acordo com o depoimento do Secretário de Educação:

Num momento em que a lógica do país era em outra direção, mas como nossa diretriz pedagógica era de construir o planejamento e o conteúdo escolar considerando a realidade da comunidade escolar, acho que essa foi a diferenciação, porque a realidade que os professores construíram era a partir da realidade escolar, se a comunidade escolar era do campo, então a realidade era do campo, eu acho que era a grande questão até porque a educação do campo tem que ser a inversão, não pode ser uma educação direcionada pra formar agricultores, exclusivamente, especialmente da educação básica e educação infantil e ensino fundamental ela tem que ser universal, agora a grande conquista foi no sentido que se tinha um processo democrático e uma metodologia de ensino diferenciada. A metodologia assim como na cidade, dentro da metodologia que se construiu a escola que está mais no centro da cidade tem uma realidade e a escola que está na periferia tem outra. Então, não só campo e cidade, mas também as diferentes realidades dentro da cidade e do próprio campo. Nesse sentido, a metodologia tinha este mérito de ser adequada para cada realidade, de cada realidade escolar mesmo no campo tem realidades diferentes, às vezes numa comunidade é mais agricultura familiar e na outra é mais a agricultura empresarial com trabalhadores empregados, numa outra comunidade você tem diaristas. Então isso tudo vai mudando também do ponto de vista da própria população escolar (Lizeu Mazzioni, 2008).

A estrutura curricular também está ligada à forma como se desenvolve o planejamento e é importante a utilização do *método* para se chegar a determinado fim, pois este sempre tem uma intencionalidade. Segundo Saviani (1998, p. 67), é através do método que os currículos ganham movimento:

É o uso dos métodos adequados que irá impulsionar os conteúdos curriculares na direção dos objetivos propostos. Na relação dialética objetivos-currículos-métodos [...] cada um desses elementos é a um tempo condição e consequência do outro, o que quer dizer que eles se contrapõem e se compõem num todo único.

Com o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica que levasse em conta os interesses dos grupos dominados, a metodologia de trabalho ocorria com a intenção de superar a consciência *espontânea*. Nessa perspectiva, segundo a professora, o trabalho era desenvolvido da seguinte maneira:

A gente pesquisava, fazia análise e discussão com os pais e a partir daí a gente organizava o trabalho, a gente envolvia também os pais, levava em conta as necessidades do campo, orientava sobre os direitos que os agricultores tinham. Através do currículo escolar a gente instrumentalizava o povo a exercer a cidadania e reivindicar seus direitos na saúde, na educação, na aposentadoria, para conseguir terra, até abaixo-assinado nós ajudamos a fazer para a prefeitura arrumar as estradas. Se hoje eu faço isso o prefeito “me come viva” e eu penso que isso é cidadania. Ou você é educado para ser sujeito ou para ser sujeitado. Na época eu fazia pós-graduação e eu aprendia mais com a proposta do que na universidade porque a gente conseguia relacionar a prática com a teoria. O trabalho pedagógico era retomado com os pais e a comunidade escolar, sempre com uma intencionalidade a de aprender e não de aparecer como ocorre hoje (Marines Sotili, 2008).

Após a organização do trabalho acima descrito, em algumas escolas apresentava-se, em assembléia, a proposta definida pelos professores para discussão e aprovação pela comunidade. A exemplo disso, a professora relata: “*A construção do planejamento se dava coletivamente com a contribuição da equipe pedagógica. A temática trabalhada era apresentada em assembléia para ser discutida com os pais e aprovada*” (Kátia da Silva, 2008).

O encaminhamento de discutir com a comunidade era orientação da Secretaria de Educação para todas as escolas, porém, ao serem questionados sobre como ocorria esse debate com os pais, os educadores entrevistados afirmam que nem todas as escolas conseguiam organizar desta forma, dependendo principalmente, do grau de envolvimento dos professores e da comunidade escolar. Por ser um processo democrático, muitas vezes se evidenciavam os conflitos entre os que acreditavam construir uma proposta com os princípios da Educação Popular e os que não acreditavam, e resistiam em construir o novo, ficando presos ao que praticaram durante toda a sua experiência. Nesse sentido a coordenadora das escolas do campo afirma:

Acredito que era um processo democrático, pois na maioria das decisões de secretaria passavam por debates/discussões nos espaços escolares por meio de assembléias, reuniões. A sala de aula era espaço de dois campos em conflito: um grupo de professores que se agarravam à velha forma de ensinar que carregava religiosamente o livro didático e outro grupo de educadores que estavam abertos à construção curricular fundamentada nos princípios citados da Educação Popular (Margarete Santin, 2008).

O que se evidencia nesse processo são as contradições, em alguns casos, mesmo com a definição coletiva dos temas geradores, surgiam limites, no sentido de trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, pois como era uma construção e não algo pronto e acabado, também era desafiador, no sentido de construir outras relações que superassem a lógica transmissiva de conteúdos. Mas, embora com limites, a maioria dos professores considera que foi um processo único e rico: *“A avaliação é que foi um processo rico de identidade, de troca de saberes, de respeito com o outro, enfim uma construção coletiva mais humana”* (Simone Marcon, 2008).⁷⁴



Figura 12. Exposição feita pelos alunos. Tema: Produção agroecológica X Produção com insumos, transgênicos. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Com relação aos encaminhamentos para a organização do planejamento, tanto nas escolas do campo quanto da cidade, a **pesquisa** era algo indispensável na construção dos

⁷⁴ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 31 ago. 2008. Chapecó – SC. Professora nas escolas do campo.

temas geradores. Portanto, sendo a pesquisa investigativa na base da construção curricular, o educador detém-se na tarefa de entender os grupos sociais, levando em consideração as relações de trabalho, as vivências, as resistências, enfim todas as formas que organizam a vida dos sujeitos. É nesse contexto que vem à tona algumas questões: Como criar práticas pedagógicas ligadas às práticas sociais, dentro do espaço escolar? Como ligar a prática escolar com a pedagogia do trabalho, da cultura, do movimento social? Nesse sentido é necessário que o professor seja um pesquisador permanente, com sensibilidade de querer aprender e ensinar.

Foi um grande desafio, tudo era novidade, pesquisa participativa, tema gerador... Mas creio eu que foram os anos que mais estudei, aprendi muito com os meus colegas a buscar, pesquisar, ouvir as pessoas e como fazer a diferença. Ser humilde, mesmo que muitas vezes pensava em desistir porque o novo meche com as pessoas e nesse caminho encontramos algumas pessoas resistentes à mudança. Hoje quatro anos depois sei o quanto foi fundamental o trabalho que fizemos, pois deixamos marcas nas comunidades nos professores e alunos e em nós mesmos de que é possível melhorar a vida das pessoas mesmo que nas pequenas coisas (Ieda Secco, 2008).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve estabelecer uma relação dialógica entre o trabalho desenvolvido na escola e a problemática da comunidade, conforme tese aprovada na Segunda Conferência Municipal de Educação:

Tese nº 71 - A pesquisa investigativa se dará no decorrer de todo o ano letivo observando as conversas de alunos, pais e comunidade e registrando todas as falas, expressões e manifestações que forem necessárias para definir a problemática central, ou no decorrer do ano para dar continuidade ou redimensioná-la. A definição da problemática percebida a partir da pesquisa deve ser definida com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999a, p. 37).

Na intencionalidade de pesquisar para conhecer a realidade e as problemáticas das comunidades, no início do ano letivo, nas escolas do campo, organizava-se um plano de pesquisa nas diferentes comunidades, e, conforme a necessidade, o coletivo da escola utilizava 3 a 4 dias para visitar as famílias. Nessas visitas os professores entrevistavam pais e lideranças, questionando sobre as principais problemáticas enfrentadas, participação na comunidade, condições de trabalho e de vida; observavam o local onde vivem, a relação com a família, condições de sobrevivência, entre outros aspectos do contexto dos alunos. Registravam as falas, depoimentos, observações e, após esse processo, retornavam à escola para organizar o planejamento das aulas.

É importante ressaltar que o ponto de partida na organização do trabalho pedagógico é

a realidade dos alunos, das comunidades, já que no desenvolvimento do trabalho pedagógico este é o ponto de partida, mas em hipótese alguma se deve ficar somente na realidade social. É necessário a mediação do professor, com os conhecimentos já produzidos, historicamente, e ampliar a visão de mundo dos alunos, fazendo com que eles construam relações tanto no nível micro como no macro. Assim, não bastava apenas entender a realidade, mas era necessário apropriar-se dos conhecimentos científicos, construindo relações com a totalidade. Giroux (1997, p. 29) aponta o papel da mediação afirmando que:

Enquanto intelectuais combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e da exploração. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

Com o trabalho partindo da pesquisa da realidade social dos alunos e da comunidade, houve uma inversão na maneira de trabalhar os conteúdos, pois até então, os mesmos já vinham pré-determinados da Secretaria de Educação e, normalmente, construídos por pessoas do espaço urbano que não tinham ou tinham pouco conhecimento do espaço do campo. Com o trabalho de pesquisa e construção do tema gerador, a definição dos conteúdos se dava a partir da realidade em que os alunos estavam inseridos.

Também, nas escolas do campo foram incluídas as disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês, com professor habilitado em cada área, o que significou um avanço, pois anteriormente era um único professor que, além das outras disciplinas trabalhava Arte e Educação Física. Com a contratação de professores para estas áreas o professor tinha também mais tempo para o planejamento de suas aulas.

Embora a Lei do Sistema Municipal de Ensino⁷⁵ indicasse a possibilidade de, na educação no meio rural, elaborar uma proposta curricular envolvendo as diversas instituições ligadas a esse local, além de atender as reais necessidades e interesses do aluno, um limite apontado pelos pais foi com relação às disciplinas que faziam parte do currículo, pois segundo eles, sempre sugeriam a inclusão de uma disciplina voltada às questões específicas do campo e isso não ocorreu na prática, conforme nos relata um pai:

⁷⁵ Lei Complementar nº 48, de 22 de dezembro de 1997 – Cria o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó.

A nossa idéia na época era que o currículo escolar da escola do campo fosse mais voltado pra agricultura mesmo, para nossa realidade assim tipo que se existisse uma matéria pra agricultura, hoje a gente se vê que um agricultor ou uma pessoa que entenda na agricultura tem que se formar fazer uma agronomia, sendo que isso aí pra um filho de agricultor que tenham baixa renda não tem condições de fazer. Então se tivesse no colégio uma matéria incluída no currículo que fosse voltada com palestras, exemplo veterinária palestras sobre fruticultores toda que é coisa da agricultura, sobre alimentação sobre como produzir não precisava se uma coisa bem aprofundada, mas como uma vez por semana o aluno tivesse oportunidade de estudar ou de ouvir pelo menos com algumas apostilas ou alguma coisa melhoraria bastante a propriedade. Eu batia sempre na mesma tecla que tinha que ter dentro do currículo alguma coisa ligada à agricultura, porque o meu medo era que, por exemplo, o meu filho ia estudar no colégio ali na comunidade, mas ele ia aprender um sistema ou aprendeu um sistema de vida para deixar a agricultura, ele ia lá para aprender um sistema de vida para viver na cidade não para viver na terra e para quem tem a terra, para quem tem a matéria prima que é a terra ele tem que se aperfeiçoar para trabalhar com a terra não tem nada que se aperfeiçoar para deixar a terra. [...] Por exemplo, um técnico agrícola hoje simplesmente ele vai ensinar quanto de adubo tem que comprar, quanto de adubo tem que por na planta, [...] simplesmente a serviço das empresas então eles não vão estudar para fixar no campo, simplesmente para ir servir ou trabalhar para uma agroindústria (Pedro Fonseca, 2008).

Nesse depoimento percebe-se a preocupação do pai em buscar alternativas de incentivo para que os filhos mantenham a relação com a terra, uma vez que na lógica colocada vem se desenvolvendo o oposto, isto é, a saída do campo, já que as condições de sobrevivência estão cada vez mais difíceis para os pequenos agricultores.

Também constatamos em nossa pesquisa, que alguns professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, do campo, identificaram dificuldades para os alunos dessa modalidade frequentarem a escola nos mesmos horários e calendário, principalmente no verão, nas épocas de plantio e colheita. Conforme a professora:

Nas escolas do campo havia o obstáculo da distância e do horário, pois no horário de verão a melhor hora de trabalhar. Os alunos da EJA tinham que vir para a escola estudar, eles vinham igual para a aula o que demonstra que era significativo, importante. Talvez nesse período era importante adequar ao melhor horário para os alunos (Lúcia Bonetti, 2008)⁷⁶.

Com relação a esse aspecto o Secretário de Educação, no tempo da Administração popular, colocou as seguintes dificuldades, com relação à adequação de horários:

⁷⁶ Entrevista concedida a Jane Suzete Valter em 22 set. 2008. Chapecó – SC. Professora da EJA do Campo.

Com relação ao calendário têm-se grandes dificuldades, você tem o professor que resiste à mudança de calendário, você tem todo o sistema de férias em que o próprio agricultor, às vezes tem o filho que trabalha na cidade ou que estuda no ensino médio, na universidade que vai entrar de férias e até porque também o campo de Chapecó é muito pequeno em torno da cidade, então as relações que as famílias têm campo X cidade, também não sei se faria sentido, até porque é um mês por ano, inclusive dezembro e janeiro é muito quente as próprias crianças saindo de casa para a escola também teria que avaliar isso. Eu acho que a experiência que construímos na Escola agropecuária de o aluno ir três dias de semana na escola e ficar quatro dias em casa, eu acho que é uma experiência muito rica porque aí a criança tem a convivência familiar e tem a convivência do estudo e a prática lá no espaço da escola, então uma alternativa nesse sentido é interessante construir (Lizeu Mazzioni, 2008).

É importante ressaltar que a escola do campo tem as suas especificidades, porém deve-se ater para o fato de que, historicamente a lógica da educação se funda numa dualidade, conforme a classe social. Portanto, ao ressaltar a necessidade da escola do campo ter especificidades, estas devem apontar no sentido de elementos que determinam o ponto de partida a ser superado, pois ao enfatizar o isolamento e a fragmentação das escolas do campo estaria se mantendo a dualidade entre campo e cidade, além de outros aspectos.

3.7.1 As oficinas pedagógicas nas escolas do campo

A preocupação em reorganizar os tempos de aprendizagem dos alunos, no sentido de que não fosse apenas uma mudança de nome da seriação para os ciclos, mas que realmente possibilitasse o atendimento das necessidades, fez com que, em muitos espaços, educadores, juntamente com a Secretaria de Educação, organizassem alternativas para ajudar os educandos a superarem suas dificuldades.

Na cidade, a maioria das escolas contava com o apoio da chamada Turma de Progressão⁷⁷. No campo, como o número de alunos com dificuldades de aprendizagem não era grande, organizavam-se oficinas por necessidade, ou seja, fazia-se um levantamento das principais dificuldades dos alunos, organizando grupos conforme a grande dificuldade (independentemente da turma em que estudasse) e desenvolviam-se atividades diferenciadas para ajudar a superar essas dificuldades.

Com relação às escolas do campo, alguns professores avaliam que a falta de uma

⁷⁷ As Turmas de Progressão eram organizadas conforme o grau de dificuldade dos alunos e dependendo da necessidade dos mesmos. Havia turmas em que os alunos freqüentavam o horário normal de seu turno de aula e outras em que além do turno normal de aula, os alunos vinham alguns dias para a aula no contra-turno. Quando o educador da progressão, coordenadores e professores avaliavam que o aluno tinha condições de ser enturmado novamente, era encaminhado para a turma de sua idade. Essa possibilidade contribuiu significativamente na superação de dificuldades de alunos ditos como “incapazes” e diminuiu os altos índices de reprovação.

turma ou professor para ajudar os alunos a superarem as dificuldades, limitou a proposta, pois somente as oficinas pedagógicas não garantiam os avanços necessários aos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme relato da professora: “*Para mim, um limite da proposta foi o avanço progressivo, porque muitos alunos não tiveram os reforços paralelos e aí avançavam com dificuldades em relação à turma*” (Kátia da Silva, 2008).

O avanço progressivo ocorria durante os três anos de cada ciclo e no final desse período, caso o aluno não tivesse condições de “acompanhar” a turma, era retido e encaminhado à turma de progressão para ser posteriormente enturmado. Nas escolas do campo, a falta da turma de progressão era um problema, pois em alguns casos os alunos não avançavam para o próximo ciclo e em outros avançavam com dificuldades.

A tentativa de superar as dificuldades ocorria nas oficinas pedagógicas:

Aconteciam oficinas entre alunos das diferentes turmas e diferentes áreas com a contribuição dos professores, da coordenação e da direção. Também na sala de aula havia uma troca. Hoje a decisão para fazer oficina teve que partir de um professor para outro e fizemos entre duas colegas, em função dos alunos, mas não contamos com ajuda de pessoas de fora da sala de aula. As oficinas deveriam fazer parte da rotina da escola, pois trazem contribuição para os alunos, principalmente os com dificuldades de aprendizagem (Kátia da Silva, 2008).

Nesse processo, envolvia-se todo o coletivo da escola, o que permitia o trabalho com um número menor de alunos e a possibilidade de contribuir mais individualmente, conforme a necessidade do aluno. De acordo com a avaliação dos professores, as oficinas contribuíam significativamente no processo ensino-aprendizagem e eram desenvolvidas semanalmente, ou conforme as dificuldades dos alunos.

3.8 A Educação de Jovens e Adultos no Campo

A Educação de Jovens e Adultos, em Chapecó, anterior a 1997, tem características semelhantes à história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, promovendo uma política paliativa, voltada para o atendimento da demanda do mercado. Essa proposta privilegiava as Suplências I e II, ou seja, até a 4ª série do ensino fundamental, entendida como escolarização compensatória tardia, qualificação para o mercado de trabalho. Portanto, não era de ser vista como um direito.

Durante o ano de 1997, com um processo contínuo de formação de educadores, surgiu a necessidade de reorganizar a estrutura existente até então, desde as nomenclaturas até a forma de desenvolver a ação pedagógica. A Educação de Jovens e Adultos inicia uma

construção própria, com suas especificidades e voltada aos interesses de uma parcela da população que, historicamente, foi excluída da educação escolar. Estes alunos trazem ricas experiências de vida e a educação vai adquirindo uma concepção diferente da que se desenvolvia até esse período. Os índices de analfabetismo, no município, eram elevados, conforme dados apresentados:

Os dados expostos nas pesquisas, sobre a população do Município de Chapecó/SC, aproximadamente 145.000 habitantes e, segundo o IBGE de 1991, 16,19% analfabetos, a Administração Popular 1997-2000 define a EJA como uma das prioridades do governo. Na segunda Administração Popular a EJA continua sendo prioridade, pois entende-se que a educação é um direito de todos. Iniciou-se esta com 6,37% de analfabetismo, conforme IBGE/2000, em uma população de 146.967 habitantes que corresponde a 8.452 jovens e adultos analfabetos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2002a, p. 10).

No campo, a realidade não era diferente e o alto índice de analfabetismo levou muitas comunidades, através do Orçamento Participativo, no ano de 1998, a elegerem como prioridade a Educação de Jovens e Adultos. Decisão esta que, em conjunto com a Secretaria de Educação, possibilitou o atendimento e a conclusão do ensino fundamental de centenas de Jovens e Adultos do campo.

Para dar conta dessa demanda, também se elaborou uma proposta específica para Jovens e Adultos, pois era necessário proporcionar uma educação em consonância com a realidade social e os interesses dessas populações.

A Educação de Jovens e Adultos em Chapecó tem uma característica própria, voltada aos interesses da população que historicamente foi excluída da educação escolar e estes, trazem ricas experiências de vida. O trabalho e a formação dessas pessoas, se dão de forma complementar, porque dizem sua palavra, que reflete a experiência de vida, tanto no trabalho, como nas relações com a comunidade. Esse respeito às práticas cotidianas, com a mediação dos conteúdos históricos, possibilita a transformação da consciência política de perceber o mundo (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004b, p. 37).

Para atender a demanda das escolas do campo, organizaram-se coletivos de professores habilitados nas diferentes áreas do conhecimento, os quais formavam grupos para atenderem as diferentes comunidades. Isso só foi possível devido à implantação do transporte que garantiu a locomoção dos professores. Essa mobilidade passou a ser chamada pela comunidade de EJA Itinerante. Esse coletivo contava com a assessoria da Secretaria de Educação que se reunia um dia por semana para estudo, planejamento e pesquisa (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004b).

Foi nesse movimento, conforme depoimento da professora, que muitos se despiram da idéia de que é o professor quem detém o conhecimento e se colocaram na condição de

pesquisadores.

Foi um grande aprendizado tanto para mim como para os alunos. Nessa proposta eu enquanto professora precisava pesquisar e estudar, pois tinha que entender as relações que se estabelecem nas diferentes áreas e não somente a minha área. Foi muito bom, eu precisei estudar o assunto e percebi nos alunos conhecimento concreto que faltava em minha prática. Eu aprendi com muitos depoimentos de alunos. Foi um tempo maravilhoso em que, por exemplo, na EJA, nós tínhamos a sala cheia e com muito entusiasmo (Lúcia Bonetti, 2008).

Essa metodologia do trabalho pedagógico, a partir da realidade, possibilitou a construção de relações mais solidárias entre os sujeitos envolvidos no processo. Considerando essa realidade da comunidade escolar da rede pública municipal do campo, cuja maioria é formada por pequenos proprietários, empregados rurais, arrendatários e desempregados, o trabalho desenvolvia-se da seguinte forma:

O currículo da EJA do Campo é construído a partir da pesquisa sócio-antropológica junto aos alunos e a comunidade, a partir da metodologia do Tema Gerador na concepção Freiriana. A partir das “falas” são definidos os temas/problemáticos denunciados na pesquisa, e após essa constatação, constrói-se a Rede Temática. A partir disso, são organizadas as programações das áreas do conhecimento contemplando as problematizações e recortes do conhecimento em diferentes dimensões (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004b, p. 38).

Desta forma, visualizam-se as diferentes problemáticas pertinentes à realidade do campo, o que vem contribuir na qualificação da educação do campo, porém não se pode ficar somente na realidade, é necessário conhecê-la para transformá-la, conforme Pinto (1986, p. 104):

Entenda-se não somente a modificação dos conteúdos da consciência, mas, sobretudo, de sua dinâmica, de sua forma de apreender a realidade. A “conscientização” será, pois, entendida como um processo de construção de conhecimentos que há de levar a ver a realidade social como uma totalidade determinada, na qual avulta a contradição entre o capital e o trabalho o que permite compreender os interesses objetivos da classe trabalhadora.

Ainda, segundo Freire (1987, p. 86):

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Tendo essa compreensão da possibilidade de mudanças na visão de mundo dos

sujeitos envolvidos no processo, a escola passou a ser referência em muitas comunidades, principalmente pelo trabalho desenvolvido na Educação de Adultos, o qual tem contribuído na organização das comunidades, como por exemplo, na organização da cooperativa dos cortadores de erva-mate, hortas comunitárias e associação de artesões. Esse processo possibilitou a integração entre as escolas do campo, a participação dos alunos nos movimentos sociais, nos sindicatos, associações, entre outros (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004b). De acordo com o depoimento da professora a educação:

A educação tem que atender a demanda da população menos privilegiada, de maneira que ajude a ter informações e contribua para que as pessoas conheçam a realidade e possam transformá-la. Acredito que é possível a mudança, a transformação, pois senão não teria sentido o trabalho com a educação (Kátia da Silva, 2008).

Nessa perspectiva, os trabalhadores do campo foram sendo incentivados e instrumentalizados, no sentido de buscarem respostas coletivas para seus problemas. Embora a Administração Municipal tivesse criado algumas políticas públicas no sentido de incentivar a busca de melhores condições de vida e permanência dos agricultores no campo (feiras, produção agroecológica, hortas comunitárias...), elas acabam sendo momentâneas e paliativas, pois não resolvem as questões de fundo, como a desigualdade social, gerada pela atual política desenvolvida no país.

O trabalho desenvolvido na educação de adultos do campo, foi um processo muito interessante. Num primeiro momento, visando a conhecer a realidade de cada comunidade, os alunos organizavam em sua comunidade uma atividade que envolvia professores, alunos, lideranças, familiares, pessoas do local, entre outros, para que relatassem todo o processo histórico de cada comunidade, demonstrado na figura 13:



Figura 13. Relato de pessoas e lideranças da comunidade. Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.
 Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Alípio José da Rosa.

Essa atividade era registrada com fotos e filmagens para ser posteriormente, organizada. Num segundo momento, na escola, professores e alunos organizavam as informações coletadas e, em seguida, elaboravam os registros da história das comunidades.

Havia um entrosamento, envolvimento de todos (alunos, professores, direção, funcionários, estagiários, comunidade). Nós íamos até a comunidade, nos reuníamos e íamos visitar as diferentes comunidades, pesquisar, ouvir as pessoas mais experientes e nesse processo construímos a história de cada comunidade. Depois na sala de aula, registrávamos, organizávamos textos de como era a história. Era significativo, havia uma interação tão grande que não era cansativo, pois o professor estava lendo um livro vivo, vivendo a realidade (Lúcia Bonetti, 2008).

Nesses momentos, também se coletavam os depoimentos das pessoas da comunidade que contribuíam para organizar o planejamento. Posteriormente, os professores, juntamente com coordenadores da Secretaria de Educação e Direções da Escola, faziam análise para selecionar as falas mais significativas, ou seja, as que apresentavam maior contradição e este era o ponto de partida do planejamento.

3.9 Formação de educadores do campo e a relação com os movimentos sociais

A formação de professores do campo, até o período de 1997, ocorria com uma reunião

mensal para tratar de assuntos administrativos e duas a três vezes no ano aconteciam grandes palestras com toda a rede municipal. Percebe-se que não havia de fato uma política voltada à formação para qualificar o trabalho pedagógico.

A escola, enquanto um dos espaços educativos, deve construir um processo de formação dos profissionais para que dêem conta de mediar a construção do conhecimento. Nesse sentido, um dos objetivos da Administração Popular foi:

Fortalecer o programa de educação continuada dos trabalhadores em educação, valorizando a práxis da ação-reflexão-ação na construção da política educacional, buscando suporte teórico e troca de experiências junto às instituições e movimentos sociais que tenham como base de suas propostas e práticas, a Educação Popular (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999b, p. 33).

Buscando avançar no processo de construção da educação na rede municipal, os professores necessitavam de um programa de formação continuada, já que a perspectiva pretendida na educação não era algo pronto/acabado, mas uma experiência a ser construída. Assim, havia a necessidade de estudar, pesquisar, trocar experiências.

A formação dos professores do campo ocorria em diferentes momentos: Um na formação geral da rede municipal, nos seminários, conferências e debates, onde ocorriam estudos e elaboração das diretrizes da educação a ser desenvolvida na rede municipal. Outro momento ocorria com a formação mais específica para os professores do campo, com encontros pedagógicos mensais em que havia momentos de estudo, diálogos, reflexões, trocas de experiências, elaboração e socialização do planejamento para ser olhado pelo coletivo e acrescentadas sugestões. Além desses momentos citados, a formação também ocorria em consonância com a construção da proposta *Por uma Educação do Campo*, que vinha sendo discutida e elaborada naquele período.

O envolvimento com os movimentos sociais e entidades que organizavam uma educação a partir das experiências vivenciadas no campo, foi, em grande medida, formativo. Conforme relato da professora, essas vivências foram essenciais no processo formativo:

A educação era pensada para todos e ocorria troca de saber entre o científico e o popular e esse processo produzia conhecimento nos mais diversos espaços da comunidade, nos movimentos sociais, embora eu avalie que o envolvimento com os movimentos sociais pudesse ter sido maior, pois eu aprendi mais com os movimentos sociais do que na universidade. Eu aprendi tantas coisas nas caminhadas, nas lutas... eu participei de lutas do MST, do MMA que hoje é MMC, da Consulta Popular e do Sindicato. Eu gostei de participar dos movimentos sociais porque eu aprendi muito com eles (Marines Sotili, 2008).

A primeira participação de professores de Chapecó em ações dos movimentos sociais ocorreu na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em que foram eleitos representantes para essa participação. Entre os vários debates dessa conferência, criou-se um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares que tinham como pano de fundo a concepção de Educação Popular, ligada as matrizes culturais do campo (SANTIN, 2003, p. 34).

Esse período é marcado por intensos debates e tentativas que visavam à superação da fase “rural” na educação escolar, em que se busca construir uma outra perspectiva de educação, a qual passa a ser denominada “do campo”. Mas essa não se deu de forma hegemônica no país, foram experiências desenvolvidas no âmbito de movimentos sociais e algumas administrações. A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, através da coordenação e professores das escolas do campo, envolveu-se nesse processo. Segundo Santin (2003, p. 35):

Há uma mobilização local, regional, estadual e nacional na luta para garantir uma “educação básica do campo”, portanto com novas metodologias principalmente a freiriana, junto a isto novos processos pedagógicos, em que educadores, educandos e comunidade são sujeitos num sentido amplo de processos da formação humana.

Em 1999, após a participação na Conferência Nacional, no município de Chapecó foi organizado um ciclo de debates em quatro etapas com a participação de assessorias⁷⁸ ligadas aos movimentos sociais e à concepção da Educação do Campo, que se estava construindo em nível nacional. Nesse processo formativo também foram apresentados relatos de experiências de diversas organizações sociais que tinham suas práticas coerentes com a concepção de Educação do Campo. Também houve envolvimento na organização e participação das 1ª, 2ª e 3ª Conferências Estaduais *Por uma Educação do Campo* e no Seminário da Região Sul, em que grande parte dos professores do campo participaram.

⁷⁸ Fizeram parte da formação João Pedro Stédile – Coordenador Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Roseli Salete Caldart –Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC.



Figura 14. Professores em Encontro da Educação do Campo – Região Sul.

Fonte: Acervo pessoal de Jane Suzete Valter.

Em 2002, houve participação de representantes das diferentes escolas do campo do município no Seminário Nacional *Por uma Educação do Campo* e em 2004, um grupo de professores também participou de um Seminário Estadual de Educação do Campo, organizado pelo MEC. Esses processos formativos foram contribuindo com a formação dos professores, conforme afirma a professora:

A formação dos professores do campo se dava a cada 15 dias em que se estudava e refletia sobre a prática e planejava-se com a participação da Secretaria de Educação. Em cronogramas estabelecidos junto com a rede municipal com várias atividades, como ciclos de debates Por uma Educação Básica do Campo, Seminários e outros. Foi maravilhoso! Um processo criativo, formador e libertador (Simone Marcon, 2008).

Com relação à formação dos professores das escolas não nucleadas a professora relata que ocorria da seguinte forma:

Uma vez por mês nos encontrávamos para estudar, trocar experiências e planejar. A gente apresentava o que estava trabalhando para o coletivo de professores e as Coordenadoras das escolas do campo e aí todos ajudavam dando sugestões. Era um processo que todos contribuía com todos e aí a gente conseguia fazer um bom trabalho e não se sentia mais perdida. Até dificuldades administrativas a gente discutia e trocava idéias. Nós fazíamos relato de experiência em muitos lugares e hoje não tem mais nada disso. Eu sinto muita falta desse tempo (Silmara Sartori Sarvacinski, 2008).

Portanto, a formação dos professores do campo esteve voltada a aspectos que pudessem, de fato, contribuir com a construção do conhecimento específico, visando possibilitar uma atuação mais voltada à realidade dos sujeitos, conforme a Tese aprovada na II Conferência Municipal de Educação a seguir: “A formação continuada dos educadores necessita garantir os encontros por áreas, com troca de experiências e socializações dos materiais produzidos e pesquisados e aprofundamento específico” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999b, p. 33).

Percebe-se que na formação dos professores do campo, além das trocas de experiências, aprofundamento teórico, também houve a preocupação de dar conta das especificidades do contexto, pois além de estar vinculada aos movimentos sociais do campo, havia a preocupação de uma formação voltada à transformação da sociedade atual.

3.10 Escola do campo: espaço de participação

Construir um processo de participação nas escolas do campo, não foi algo que ocorreu de um momento para outro, pois de acordo com informações obtidas em conversas informais, tanto de pais como de professores, os pais estavam acostumados a serem chamados na escola para receber a avaliação, para reclamações sobre comportamento dos filhos e para ajudar na limpeza de pátio. No momento em que a administração municipal buscou construir um processo de participação efetiva nas escolas, houve necessidade de outra postura tanto das pessoas que trabalhavam na escola como dos pais, sendo um trabalho persistente e desafiador. A experiência de educação do campo desenvolvida durante os oito anos do governo popular, distingue-se das anteriores, especialmente por ter uma intencionalidade e princípios voltados aos interesses das classes populares, como indica a entrevistada:

Tínhamos autonomia, nos víamos enquanto protagonistas, deixávamos de ser passivos e participava. Uma disciplina completava a outra no trabalho, pois conseguíamos trabalhar coletivamente, dialogando, se ajudando. Era legal, a gente vivenciava a democracia escolhia, votava, todos opinavam e saía os encaminhamentos. Tanto nós como os alunos podiam questionar, reclamar, fazíamos debates. Respeitávamos os alunos enquanto sujeitos, fazíamos escolhas sempre tendo a perspectiva do outro e esse processo construía relações mais humanas e solidárias. Embora houvesse a incompreensão por parte de alguns colegas que não queriam que a proposta desse certo e sabotavam, não colocava em prática o que era combinado no coletivo (Lúcia Bonetti, 2008).

Historicamente, a democracia tem sido utilizada como um preceito liberal, mas Wanderlei (1986, p. 67) atenta para essa discussão, mais recentemente, dizendo:

O que há de importante hoje é que a discussão na América Latina sobre a democracia passa do nível ideológico para o nível das ciências sociais, ou seja, ela se dá ao nível das necessidades fundamentais de sobrevivência e de reprodução da população, quer no plano econômico, quer nos planos políticos e sociais. [...] Em outros termos, democracia, fundamentalmente, significa justiça social – pão, teto e saúde para todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis; significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida. A grande missão da educação popular é a de uma educação democrática para as massas que permita a concretização destes objetivos.

Embora a estrutura de Estado limite as possibilidades de democratização e participação popular, a perspectiva desenvolvida no município, no período estudado, aponta para a ampliação de espaços mais democráticos e participativos. A **democracia com participação**, para além da democracia burguesa, perpassa diversos momentos na construção da proposta educacional, desenvolvida nas escolas do campo, as quais foram objeto deste estudo. Nessa perspectiva, Pinto afirma que uma prática pedagógica da educação popular, requer a participação popular:

A participação da população na Educação Popular não é acessória, mas essencial. Entenda-se participação como “assumir a parte que lhe toca por direito”, isto é, em termos concretos, “defender o trabalho”. Essa participação não pode dar-se somente em alguns momentos do processo de educação, mas em todos: na organização coletiva, na pesquisa da realidade, na transformação de sua percepção, no planejamento de sua ação, na execução de seu projeto de transformação. Não se trata, pois, de fazer com que a população (o povo) participe no projeto do Estado, orientado ao desenvolvimento do capital. Trata-se de que o povo assuma prioritariamente o controle do seu próprio projeto de desenvolvimento (PINTO, 1986, p. 105).

Portanto, a participação ocorria nos diversos momentos, espaços, segmentos da comunidade escolar. De acordo com educadoras do campo entrevistadas, é consenso que houve mudanças significativas na educação do campo, a partir da Proposta de Educação Popular, em que se destacou a participação e o envolvimento dos pais na escola, conforme elucidado no depoimento:

Um grande avanço foi a participação dos pais porque os pais não eram chamados só para discutir, mas eles vivenciavam o processo, se sentiam parte do processo, então ajudavam, participavam, festejavam. Havia valorização do povo do campo, dos alunos. Se pensava a educação do campo para o campo, este espaço era valorizado (Marines Sotili, 2008).

Os pais também destacaram o envolvimento e a participação nas diferentes atividades desenvolvidas na escola:

A participação dos pais e das comunidades era muito grande porque tinha mais atração, por exemplo, quando se fazia assembleia reunia bastante gente, os pais eram convocados pra assembleia tinha várias apresentações. Tinha atração pros pais gostarem de virem pro colégio. Os pais se sentiam bem na época. Quando mudou a administração, eu lembro que até um dia de uma atividade até eu tive que entrar pra ajudar fazer uma apresentação, porque não tinha ninguém que apresentasse (Pedro Fonseca, 2008).

Além da participação dos segmentos nas atividades escolares, também houve um período de ampliação e maior democratização nas tomadas de decisões, em que a comunidade ajudava a decidir as prioridades de investimento, através do Orçamento Participativo, além do Conselho Escolar ser o órgão máximo, com poder de decisão no espaço escolar.

De acordo com a Lei Municipal de Criação dos Conselhos Escolares, estes são constituídos por representantes eleitos pelo segmento de pais, alunos, professores e funcionários encarregados de discutir e elaborar o planejamento da escola, passando a ter funções pedagógicas, administrativas, consultivas e fiscalizadoras como editar, modificar e aprovar o orçamento da escola, criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, sugerir alteração no currículo escolar, na metodologia utilizada, respeitando a legislação vigente, fiscalizar a gestão administrativa e financeira, zelar pela observância das normas de convivência no espaço escolar. Para que os representantes melhor desempenhassem sua função, a Secretaria de Educação organizou encontros de estudo com debates referentes à atuação e participação dos conselheiros no Conselho Escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1999c).

Culturalmente, porém, pais e alunos foram acostumados à idéia de que pessoas que tem estudo sabem e eles não sabem. Constatamos, em conversas informais, que em alguns espaços, mesmo com a criação dos conselhos escolares, não houve a democratização das decisões e do poder, pois acabaram ficando centralizadas nas direções e nos professores da escola. Já em outros espaços, os conselhos escolares se constituíram atuantes e fortes na gestão. Ajudaram a organizar a participação de pais e alunos na definição do currículo escolar (dos temas a serem trabalhados), na avaliação, na construção do Projeto Político-Pedagógico, na aplicação de recursos recebidos (verbas) entre outros.

Sobre a função do conselho escolar, um membro que dele fazia parte relata:

A nossa função era ajudar na manutenção, na limpeza, organizar promoções para arrecadar fundos, atuar nas reuniões com a prefeitura para reivindicar o que precisava. Na Administração Popular, o conselho tinha espaço para discutir a proposta pedagógica, participar nos congressos e seminários, ajudar a organizar a proposta de trabalho da escola, auxiliar na parte administrativa que envolvia

professores, alunos e servidores. Na administração atual fiquei dois anos no conselho e não tivemos mais espaço para discutir o Projeto Político-Pedagógico e nossa tarefa ficou restrita a cuidar dos bens e levantar recursos financeiros e as próprias despesas da escola não se discutia com a gente como aplicar (Paulo Munarini, 2008).

Nos registros de ata, confirma-se a fala deste membro do conselho, pois com a mudança de administração, a maioria das reuniões tinham como ponto de pauta aprovar o plano de aplicação dos recursos da verba repassada às escolas (já elaborado pela gestora), e a definição de promoções para arrecadar fundos para a escola, embora nos dois anos subsequentes à Administração Popular, se verifique nos registros, várias intervenções e questionamentos dos membros do Conselho Escolar em relação à falta de compromisso e diálogo entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar. É importante ressaltar que a verba repassada para os conselhos escolares administrarem na escola, foi uma conquista do período da Administração popular, mas a administração tinha o compromisso de adquirir equipamentos, fazer reformas, fornecer gás, entre outros. No início do outro governo a proposta foi de manter a verba com o mesmo valor, mas o conselho escolar deveria assumir todas as despesas com a manutenção da escola, desde compra de materiais didático-pedagógicos até reformas e mesmo com várias críticas por parte dos pais, hoje funciona desta maneira.

Ao observar as atas das reuniões do Conselho Escolar, a partir de 2004, inicialmente, percebe-se que os membros do conselho se posicionam em relação às mudanças e às perdas de direitos conquistados, como, por exemplo, a Eleição de Diretores, mas mesmo assim o Poder Público manteve as mudanças definidas pelo mesmo. Outro exemplo foi a retirada de direitos conquistados e da tentativa de o município se desresponsabilizar de tarefas como reformas e investimentos. Numa escola do campo, em reunião com os pais, conforme registro, “vários pais sugeriram de reunir todas as comunidades e fazer a reunião para que realmente se faça as coisas que são necessárias [...] o presidente do conselho fez a discussão da importância de termos uma escola que tenha uma educação voltada ao campo e que ajude a manter os filhos neste espaço com alternativas de sobrevivência (Ata nº 14/2005, 29 de novembro)”. Em outra reunião, conforme registro, tirou-se o encaminhamento que o conselho escolar protocolasse junto ao município uma convocação à Secretária de Educação para comparecer a uma assembléia na comunidade, para ouvir as reivindicações (ANEXO C). Ao entrevistarmos um pai e membro do conselho sobre a relação com a Secretaria municipal de Educação e sobre essa convocação da secretária ele nos relata:

Houve uma briga serrada, daí não houve mais cobrança, houve briga porque a gente viu a diferença grande que deu na época de uma administração com a outra porque começaram cortar verba de uma coisa verba de outra e aí a gente teve que partir até pra ignorância mesmo porque não teve outra solução, pedia, pedia, pedia e o município sempre se negando nunca dizia que sim, nunca tinha dinheiro nunca tinha verba e o colégio perecendo e tivemos que apelar mais pra ignorância porque pra ver se eles atendiam na época as nossos pedidos e nossas reivindicações, nós batemos valendo nós exigimos de unha e dente porque a gente via que o colégio precisava de mais sala, precisava de aparelho precisava de muita coisa ali e a prefeitura sempre dizendo que não, nunca atendiam nós a Secretária de Educação levou um ano e meio mais de um ano e meio pra visitar o colégio, ainda protocolamos a vinda dela pro colégio, tivemos que protocolar a vida dela, apresentar ela pra todas as comunidade explicar o porquê ela tava ali aquele dia, então ela até ficou braba com nós e ela cobrou de mim, porque não precisava nós ter feito aquilo lá, mas foi a única maneira que nós achamos, então foi um descaso que eles tiveram com a educação da nossa comunidade (Pedro Fonseca, 2008).

Também é importante ressaltar a participação de alunos da EJA no Conselho Escolar da Escola Básica Municipal Faxinal dos Rosas, que ocorria de forma ativa, em que os mesmos passaram a não aceitar mais as definições vindo de cima para baixo e questionar muitas situações tidas, anteriormente, como normais. Como exemplo citamos uma reunião do conselho, no ano posterior à Administração Popular, em que o representante de pais e ex-aluno da EJA, ao referir-se a uma pessoa que ocupava cargo de confiança na escola e se recusava a contribuir com o coletivo, dizendo que não era sua função, fez a seguinte colocação: “Os funcionários públicos são pagos com o nosso dinheiro, dos nossos impostos, e devem estar a nosso serviço, então se tem alguém achando que vai vir para a escola só para cumprir horário, estão enganados porque nós vamos cobrar trabalho” (Fala em reunião do Conselho/2005).

Na perspectiva de construir um processo educacional com maior participação é importante que os conselhos escolares atuem nos diversos aspectos, conforme orientação do MEC:

O Conselho Escolar, como parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola, elege a essência do trabalho escolar como sua prioridade. Para tanto, sua tarefa mais importante é a de acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem (MEC, 2007, p. 50).

Percebe-se, nas conversas informais, que na maioria dos espaços havia participação do conselho escolar, não somente na perspectiva de contribuir com aspectos administrativos, mas também com o pedagógico da escola. Porém essa perspectiva de gestão mais democrática rompeu-se com a mudança de administração.

Considerando os processos que foram construídos a partir da Administração Popular,

constatamos avanços importantes na educação do campo, por conta de decisões políticas de construir práticas educacionais e ações que pudessem contribuir com as pessoas daquele espaço. Embora com limites circunstanciais e estruturais apontados no decorrer da pesquisa, percebemos que foi uma grande experiência, pois possibilitou organizar espaços e sujeitos da educação sob a perspectiva de emancipação humana.

Observando as práticas desenvolvidas nas escolas do campo, no Município de Chapecó, constatamos que quando as pessoas tem oportunidade de vivenciar processos de democracia participativa, não são aceitas passivamente práticas de imposição, normalmente consideradas como “naturais”, e passam a questionar e cobrar ações que são de responsabilidade do poder público.

Mas, analisando a experiência desenvolvida, o impasse volta, talvez, a uma das questões cruciais desse debate sobre os limites de ações que possibilitem a emancipação humana, no âmbito do Estado burguês. Embora a experiência desenvolvida no município de Chapecó tenha construído práticas voltadas a uma sociabilidade opostas a da escola capitalista, estas, até se mantém com rupturas temporárias, mas quando envolvem uma abrangência maior esbarra-se nas impossibilidades de ações. Para ilustrar esse processo citamos a experiência construída em Chapecó, sobre a participação dos pais e comunidade, que, com a mudança de administração, foi deixando de acontecer e de forma intencional, pois não é interesse dos representantes da classe dominante que a população participe efetivamente das decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o contexto e os processos históricos que desencadearam a possibilidade de uma Administração Popular assumir o governo municipal em Chapecó, percebe-se as relações de poder que se estabeleceram no processo de colonização da região, o que resultou numa cultura de mandonismo local e de aceitação – por parte da classe trabalhadora – dos desmandos dos representantes da burguesia local, bem como o uso da máquina pública a serviço de alguns.

Tanto a história política quanto econômica e social pode ser analisada a partir da categoria totalidade, uma vez que as relações de poder local estão associadas ao contexto político, social e econômico macro. A história política do município é marcada pela dominação quase que hegemônica dos mandatários locais que se afirmam através da utilização de instrumentos de perseguição e dominação, permeado por práticas políticas identificadas com as do sistema coronelista.

Também se evidencia que a colonização do município, iniciada pelos governantes e representada pelas empresas colonizadoras, tem como objetivo ampliar os espaços e as formas que pudessem continuar o processo de valorização do capital. Inicialmente, ocorre a expulsão dos povos (caboclos e indígenas) das suas terras, coordenada pelas empresas colonizadoras com aval do Estado e apoio da Igreja. Estas vinham com o discurso de desbravar a região trazendo “o progresso/a modernização”, já que o espaço era propício à produção agropecuária, com força de trabalho “disponível”. Com relação à questão da modernização, não há que se questionar sua importância para a humanidade, mas a necessidade de socializá-la, pois os avanços tecnológicos, historicamente, foram utilizados a serviço de alguns e para atender aos interesses do capital.

O processo de industrialização implementado no País, a partir de 1930, chega na região com maior intensidade na década de 1970. No campo, esse processo ocorre através da modernização da agricultura e a implantação de agroindústrias, período esse que provocou mudanças significativas na vida dos agricultores, os quais passaram a ter processos produtivos semelhantes aos trabalhadores urbanos, resultando na perda da autonomia dos mesmos, tendo sua produção subordinada à agroindústria; isto se deu através do “sistema de integração”. Esse sistema exigiu outra forma de organização do trabalho na agricultura familiar, submetendo os agricultores e seus familiares a uma intensificação do trabalho, vendendo sua força de trabalho, a uma determinada agroindústria e sendo obrigados a seguir os controles de

produção determinados pela mesma.

Essas mudanças no contexto econômico mudam a forma de organização do trabalho, até então voltado à agricultura familiar, impondo a produção, não mais voltada ao valor de uso, mas para valor de troca, que agregam a valorização do valor para o capital. Nessa perspectiva de atender aos interesses do capital, o sistema de integração do agricultor à indústria ocorre por meio de contrato com a inserção de produtos e equipamentos por meio de troca, o que na maioria das vezes acaba gerando endividamento dos agricultores. O que se constata nesse sistema é que o capital amplia a acumulação, pois o agricultor geralmente só contabiliza os gastos materiais e não acrescenta o valor de sua força de trabalho e de seus familiares. Além disso, o capital utiliza-se dos meios pertencentes ao agricultor como, por exemplo, a terra sem ter custo por tal uso apenas amplia a valorização do valor.

A contradição fica explícita nas relações estabelecidas pelo capital e mediadas pelas agroindústrias, pois aparentemente se coloca como a forma moderna que permite o acesso às tecnologias, à “modernização”. Mas, para os trabalhadores significou mais trabalho, maior controle do seu trabalho, exigência de qualidade e mais produção de excedentes para o capital. O Estado burguês, mesmo local, demonstra toda a sua sociabilidade.

Esse processo de transformações ocorridas no campo – não só no campo, como também na cidade – demandou mudanças no âmbito educacional nos diferentes períodos de nossa história; o que constatamos é que a educação no meio rural vem com o objetivo de instrumentalizar o trabalhador, por determinado tempo (enquanto havia necessidade), à reprodução ampliada do capital. A educação era oferecida em doses homeopáticas e de forma dual, ou seja, diferenciada conforme a classe social, além de preparar força de trabalho para atender às exigências do mercado; no caso da região, foi sendo oferecido para atender às demandas das agroindústrias. Atualmente, podemos dizer que já não há interesse em toda a força de trabalho disponível, portanto, que se torna massa sobrança para o capital, na lógica de formar um número maior de trabalhadores para explorar os que se mantêm no sistema produtivo.

O Estado, em nome da democracia, media esse processo com ações paliativas voltadas ao âmbito social, mas não perdendo de vista o objetivo principal do capital, que é a elevação da taxa de mais-valia e a qualificação capitalista da força de trabalho. Oliveira (2003b, p. 18) resume a maneira como se utiliza de uma roupagem para atender seus objetivos, ao afirmar que: “A democracia e a república são o luxo que o capital tem de conceder às massas, dando-lhes a ilusão de que controlam os processos vitais, enquanto as questões reais são decididas em instâncias restritas, inacessíveis e livres de qualquer controle”. Nesse sentido, o que

constatamos em nosso País é que nunca foram criadas políticas públicas que de fato respondessem às necessidades dos trabalhadores, inclusive os do campo, levando-os muitas vezes a migrar para a cidade. A educação dessas populações esteve a serviço da reprodução capitalista e ficou também à margem, sem ter a sua importância reconhecida.

Juntamente com as transformações sociais e econômicas, na década de 1960, num período de intensa repressão militar, também vão se construindo formas de organização e resistência das populações camponesas, através da criação de sindicatos rurais e partidos de esquerda que discutem algumas formas educacionais alternativas. Essas experiências, juntamente com outras, como a desenvolvida por Paulo Freire nos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos, foi se constituindo numa pedagogia alternativa para a classe trabalhadora, incluindo o pequeno agricultor, denominada Educação Popular. Esta, mesmo tendo sido interrompida pela Ditadura Militar, será retomada em outro momento político.

Na década de 1980, com o trabalho de formação de base desenvolvido pela ala progressista da Igreja Católica e a retomada de organizações sindicais, impulsionam o surgimento dos movimentos sociais do campo. Objetivando a defesa de seus direitos, esses movimentos sociais passam a dialogar sobre os problemas que afetam a sociedade e a reivindicar o acesso às condições básicas a uma vida digna, entre elas, lutar por políticas públicas e nelas o acesso à educação.

Esses movimentos desenvolveram experiências não-formais de educação do campo inovadoras e, a partir das mesmas, buscaram construir uma proposta educacional que estivesse voltada aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, tendo os princípios básicos da concepção de Educação Popular, o que se constituiu em experiências muito ricas e significativas. Mas, na luta para que esta se tornasse política pública, parece-nos que se corre o risco de perder a autonomia e os objetivos com que foi criada e novamente ficar atrelada ao âmbito da estrutura do Estado burguês. Evidencia-se, aí, a contradição: ao mesmo tempo em que esses movimentos lutam e preconizam a transformação da estrutura da sociedade vigente, questionando as estruturas existentes, também reivindicam, por exemplo, que suas experiências de ensino sejam implementadas como políticas públicas.

No âmbito institucional, algumas administrações ligadas aos partidos de esquerda também procuram construir experiências na perspectiva de desenvolver uma educação que venha atender às necessidades das populações menos favorecidas. Ao analisarmos a experiência de Educação do Campo desenvolvida pela Administração Popular no Município de Chapecó, percebemos que a mesma passou por uma reorganização desde sua concepção

até a maneira de desenvolvê-la na prática.

Na construção da experiência de Educação do Campo desenvolvida no município, a educação apresentou-se como uma das possibilidades de construir práticas na direção da emancipação humana, contrapondo-se à educação capitalista. Mas teve suas limitações, principalmente, por estar sendo constituída na via institucional na estrutura de uma sociedade que predomina o Estado burguês. Essas questões estão a seguir sintetizadas:

- *Nucleação das escolas do campo*: Constatamos que o processo de nucleação se constituiu de forma dialógica, com ampla discussão e participação das comunidades, o que evidenciou a preocupação, por parte da administração municipal, de manter as escolas no espaço do campo, ampliar a escolarização e possibilitar melhorias na qualidade do ensino. A nucleação também possibilitou a aproximação entre as diferentes comunidades que passaram a ter maior integração ao se organizar para reivindicar seus direitos. Nesse processo, um problema percebido foi com relação às comunidades onde as escolas fecharam, pois, de acordo com depoimentos, perdeu-se um espaço de encontro coletivo e muitas comunidades ficaram praticamente abandonadas. Essa reestruturação nas escolas do campo contribuiu para a possibilidade de ampliação do atendimento nas diferentes modalidades: Educação Infantil (número de vagas); Ensino Fundamental (ampliação dos anos de atendimento possibilitando a conclusão do ensino fundamental no campo); Educação de Jovens e Adultos (criação dessa modalidade nas escolas do campo).

- *Reorganização curricular*: a principal mudança na organização do currículo escolar se deu pelo ponto de partida dos educandos, através da pesquisa procurava-se conhecer a realidade das comunidades e, a partir dessa, a decisão de fazer um diagnóstico junto às comunidades, conheceu-se melhor a realidade. Este contexto era o ponto de partida para construir os temas a serem trabalhados. Um aspecto que determinou avanços significativos na proposta curricular foi à relação entre teoria e prática, que tinha como intencionalidade entender a realidade concreta e proporcionar a ampliação do conhecimento científico para que, de fato, os educandos pudessem desvelar a realidade e, através de suas contradições, buscar alternativas para transformá-la. Em vários espaços percebemos a perspectiva de socialização do conhecimento no intuito de instrumentalizar os trabalhadores para contrapor-se a internalização dos valores do capital. Também, na reorientação curricular, foram contratados professores habilitados para as diferentes áreas, inclusive nas disciplinas de Arte e Educação Física nas séries iniciais. Com relação às disciplinas, verificamos a ausência de disciplinas que trabalhassem as questões específicas do campo, sendo que as mesmas eram reivindicações das comunidades.

- *Os ciclos de formação como possibilidade de novas relações:* Observamos que a opção pela forma de organização em ciclos, em Chapecó, não partiu apenas da Secretaria de Educação, pois foi se constituindo no debate de democratização da educação e da necessidade de superar a realidade excludente da evasão, da reprovação escolar e da distorção idade/série, em que se encontrava a educação no município. Essa forma de organização trouxe avanços significativos, porque foi se constituindo como possibilidade de enfrentamento à escola do capital; buscou-se adequar a estrutura física e humana para dar conta da aprendizagem. A avaliação era pautada na concepção humanista, em que os educandos recebiam o parecer descritivo. Percebemos, na maioria dos documentos analisados, que houve um redimensionamento do instrumento avaliativo, ou seja, ia além da nota e do caráter punitivo, o que significou a construção de relações mais humanas e solidárias entre educadores e educandos. No entanto, em alguns casos, mesmo mudando o instrumento, não se alterou a concepção em relação à avaliação, que continuou tendo caráter punitivo e classificatório. Outro aspecto, apontado como limite nesse processo, foi com relação à organização das turmas de progressão para apoio e superação das dificuldades, pois nas escolas do campo não foram criadas essas turmas; e as oficinas pedagógicas, muitas vezes, não atendiam todas as necessidades dos educandos.

- *Educação de Jovens e Adultos – as totalidades do conhecimento e a conscientização:* Visualizamos que o trabalho desenvolvido na EJA foi um processo criativo e interessante de integração das diferentes comunidades e escolas. Contribuiu também na organização de grupos coletivos como cooperativas de trabalho e associações, além de conseguir envolver os alunos e a comunidade a participarem mais efetivamente dos sindicatos e movimentos sociais.

- *Democratização e ampliação dos espaços de participação:* Observamos que, a partir da administração popular, houve possibilidades de maior participação da comunidade na escola, pois os pais foram convidados a participar nas decisões quanto aos rumos da construção curricular, à organização do espaço físico e tiveram várias conquistas como: ampliação de salas de aula, cozinhas, equipamentos, compra coletiva do material pedagógico e de limpeza, verba da Secretaria de Educação para manutenção do espaço escolar e estes foram pontos positivos. Os mesmos sentiam-se parte atuante do processo e evidenciavam o sentimento de que eram valorizados como sujeitos capazes, portadores de saberes, em condições de contribuir nos mais diversos segmentos da escola. Houve democratização nas decisões e os pais passaram a ter maior poder decisório, inclusive, ajudando a escolher a direção da escola, através do voto democrático.

- *Os processos formativos e a relação com os movimentos sociais:* A perspectiva de

construir uma experiência de educação com princípios mais humanos e democráticos implicou um processo de formação continuada para que o coletivo conseguisse superar as dificuldades e os limites. A Secretaria de Educação procurou proporcionar aos educadores do campo uma formação específica voltada à *práxis*, buscando suporte teórico e troca de experiências junto aos movimentos sociais e outras instituições. As vivências nos movimentos sociais organizados em nível nacional e trocas de experiências foram apontadas pelos educadores, nas entrevistas, como processo formativo indispensável e único, pois trouxe grandes contribuições para a formação e entendimento das contradições da sociedade atual e possibilitaram a visualização de alternativas na busca da transformação social. Nesse processo, constituíram-se novas organizações coletivas dos trabalhadores, as quais passaram a conhecer experiências alternativas de organização. A positividade nessa caminhada foi o entendimento de que a construção do conhecimento e a formação não ocorrem somente no espaço da escola; por isso há necessidade de a escola colocar-se em movimento nos mais diversos espaços e práticas sociais para que, de fato, a educação se construa na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Ao avaliarmos a experiência construída no município, verificamos que a Administração Popular conseguiu certa ruptura temporária, ou seja, até que se manteve à frente da administração e, por um período subsequente, conseguiu adesões da população na luta pela permanência de alguns direitos conquistados. Porém, com o empenho dos representantes da burguesia local em destruir todo o processo construído (desarticulação dos coletivos, ameaças e perseguições explícitas...), as resistências foram diminuindo com o passar dos tempos. Cabe evidenciar que o projeto alternativo da administração, no espaço do campo, foi aprovado através do voto, que continuou sendo favorável à administração popular. No entanto, as populações do campo são a minoria e não conseguem ultrapassar a hegemonia da população urbana.

Olhando para o processo desenvolvido, consideramos que foi uma grande experiência, porém por estar atrelada às vias institucionais do Estado burguês acabou ficando comprometida, pois no momento em que venceu nas urnas o projeto conservador, pessoas com projetos diferentes assumem o poder e de forma autoritária e intencional interrompem os processos democráticos. Nesse sentido, tanto os ensinamentos de Marx, Engels, quanto Meszáros, entre outros, justificam que uma *educação para além do capital* não cabe na estrutura da sociedade capitalista.

Consideramos que esse processo trouxe contribuições para a vida de muitas pessoas que, após terem vivenciado uma experiência, como esta que foi descrita, certamente

entenderão com maior clareza as contradições do atual sistema e deixarão de ser indiferentes às relações desiguais e injustas. Nesse processo, também entendemos que a educação, por si só, não garante a transformação da sociedade, mas a participação de sujeitos conscientes e organizados pode contribuir nessa perspectiva, embora dentro dessa estrutura de sociedade capitalista tenha limites. É importante destacar que não se rompe definitivamente com um “modelo” e se implementa outro porque é um processo que vai se construindo no decorrer da caminhada, em que teorias e práticas se mesclam entre as que existiam e as que vão se constituindo.

REFERÊNCIAS

ALBA, Rosa Salete. **O espaço urbano**. Chapecó: Argos, 2002.

ALMANAQUE ABRIL: a enciclopédia da atualidade. **Urbanização**: o rápido crescimento das cidades, com seus problemas e soluções e os maiores municípios brasileiros. São Paulo: Abril S.A., 2003. p. 165-178.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 175-191.

ARROYO, Miguel. Ciclo de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, de 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, v. 1, n. 1, mar. 2003.

CALAZANS, M. J. C. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org.) **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-192.

_____. **Escola e educação do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da educação do campo**. Texto digitado, 2004.

_____. **Teses sobre a pedagogia do movimento.** Porto Alegre, maio 2005. Texto Mimeografado. 13 p.

CAMPOS, Índio. **Os colonos do Rio Uruguai:** relação entre pequena produção e agroindústrias no Oeste Catarinense. Dissertação de Mestrado. Campina Grande, Paraíba, 1987.

CARREIRÃO, Yan de Souza. **Eleições e o sistema partidário em Santa Catarina: 1945-1979.** Florianópolis: UFSC, 1990. 152 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Toldo Chimbangue:** história e luta kaingang em Santa Catarina. Xanxerê, SC: CIMI, Regional Sul, 1999.

DOCUMENTO de relato das escolas não-nucleadas. **Educação de campo.** 2002, p. 1. Texto digitado.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 16. ed. São Paulo: Globo, 2004.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, Florestan (org.). **K. Marx, F. Engels:** história. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FIOD, Edna Garcia M. **Educação e transformação social no campo.** Texto apresentado no Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial – UFSC, Florianópolis, jul. 2007.

_____. **Escola e trabalho:** forças que resistem no tempo. Florianópolis: Insular, 2008. 224 p.

FOMDEP/**Jornal do Fórum Municipal em defesa da Escola Pública** – Chapecó – SC, ano I, n. 1, jun. 1994.

_____. **Jornal do Fórum Municipal em defesa da Escola Pública**, ano I, n. 3, Chapecó – SC, 1995a, 15 p.

_____. **Documento para debate**. Parte I. Texto digitado. 1995b. 10 p.

FONSEA, Marcus Vinícius. A educação dos negros na legislação abolicionista: a Lei do Ventre Livre (1871). In: FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo da abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco/CDAPH, 2002. Cap. 1, p. 23-59.

FREDERIQ, A. **Produção do leite e integração dos produtos na cadeia agroindustrial**. Dissertação de Mestrado, UFMG, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 135-145.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAJARDO, Marcela. Educação Popular e conscientização no meio rural latino-americano. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org.) **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz a Terra, 1981. p. 103-126

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 3-23.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993. Cap. 9, p. 135-160.

HASS, Mônica (org.). **Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo de poder local 1945-1965**. Chapecó-SC: Argos, 2001.

_____. **Partidos, eleições e voto.** Chapecó: Argos, 2003a. 252 p.

_____. **O linchamento que muitos querem esquecer.** Chapecó: Argos, 2003b. 184 p.

IBGE, Censo 2000. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística, 2000.

JANTSCH, Ari P. **Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa.** Florianópolis: Núcleo de Publicações (UFSC/CED), 2001.

KOLLING, Edgar, CERIOLI Paulo, CALDART, Roseli (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** São Paulo, 2002.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LEITE, S. C. **Escola rural, urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: S107, 1998.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I.

_____. A libertação da classe oprimida. In: MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** Trad. Viktor von Ehrenreich. Paris: Gallimard, 1947. p. 215-219.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Conselhos Escolares.** 2007.

MESZÁROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista.** Tradução Georg Toschett e Marcelo Cipolla. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1996. (Cadernos Ensaio. Pequeno formato).

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). **Teoria social hoje.** Trad. de Gilson C. C. de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 471-502.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro/São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 1992.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

_____. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**, UFSM, v. 33, n. 1, 2008.

MULLER, Geraldo. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: HUCITEC/EDUC, 1989. (Estudos Rurais; 10)

NETO, L. B. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas, SP, 2003. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de. **A geografia das lutas no campo**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1990. p. 69-70.

OLIVEIRA, Ariovaldo; MARTINS, Horácio. Agricultura brasileira: tendências, perspectivas e correlação de forças sociais. **Caderno de Formação**, 2004. 82 p.

OLIVEIRA, C. de. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003a.

_____. Democratização e republicanização do Estado. In: **Revista Teoria e Debate**, n. 54, jun./jul./ago. 2003b.

OLIVEIRA, Paulo H. **Notas sobre a história da agricultura através do tempo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

PAIM, Elison Antonio. **Industrialização e educação**. Chapecó: Argos, 2003. 73 p.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987. 368. p.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo editorial; Camp 2001.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista... e ao longe**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. 172 p.

PINTO, João Bosco G. Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectiva e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 85-117.

POLI, **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: processo de mobilização dos movimentos sociais do Oeste catarinense. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Odilon Luiz. **Leituras em movimentos sociais**. Chapecó: Grifos, 1999. 190 p.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na escola formal**: limites, possibilidades e perspectivas. Palestra proferida na 3ª Conferência Municipal de Educação. Chapecó, 21 maio 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Lei n. 3.667** de dezembro de 1995. Redefine o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeito Aldi Berdian.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista Ler e escrever a realidade para transformá-la**, v. 1, n. 1, dez. 1998a.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista a Educação de Jovens e Adultos em Chapecó-SC**, n. 1, dez. 1998b.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental**. Chapecó, 1998c.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Educação com Participação Popular**. jul. 1999a, texto mimeografado, 2 p.

_____. Plano Municipal de Educação – PME. **Revista Educação com Participação Popular**. Chapecó, 1999b.

_____. **Lei n. 3.957/99**, dispõe sobre a organização dos Conselhos Escolares, eleição de dirigentes e dá outras providências. Chapecó, 4 jan. 1999c.

_____. **Relato de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. 1º Seminário Nacional de Educação Popular (Chapecó-SC). 1999d. 49 p.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Regimento Escolar Unificado das Escolas Básicas Municipais de Chapecó**. Chapecó, 2000. 29 p.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista Movimento de Reorganização Curricular**, v. 1, n. 1, set. 2001.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Revista a Educação de Jovens e Adultos em Chapecó/SC**. Jun. 2002a, 39 p.

_____. **Orçamento Participativo**: cartilha. Chapecó, 2002b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Setor Estatística**. Chapecó, 2003.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **Educação Pública para todos**. 2004a. 25 p. texto digitado.

_____. **EJA**: uma política de inclusão. Gestão 2000-2004. Chapecó, 2004b. 58 p.

RELATO DO GRUPO DE EDUCADORES POPULARES. **A trajetória de trabalho em educação popular desenvolvido no percurso de uma gestão administrativa popular/participativa (período 1997-2004)**. Chapecó, 2006.

RENK, Arlene. **Questões sobre a migração urbana e o êxodo rural em Chapecó**. Chapecó, 1991 (mimeografado).

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 207 p.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Popular**: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. Florianópolis: Perspectiva/UFSC, 2008. 19 p.

RODRIGUES, Edimilson. Modos petistas de governar. In: MAGALHÃES, Inês; TREVAS, Vicente (org.). **Governo e cidadania**: balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. São Paulo: Abramo, 1999.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170**, de 21 de agosto de 1998, trata do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: Diário Oficial/IOESC, 1998.

SANTIN, Margarete. **A construção da política pública da educação do campo**: desafios e possibilidades. (TCC – Curso Realidade Brasileira a partir dos grandes Pensadores Brasileiros). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional da Educação**: por uma outra política educacional. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SCHNEIDER, Leoni Inês Balzan. **Inovação na prática pedagógica**: uma experiência com educação popular nas escolas municipais de Chapecó – Santa Catarina. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

SCHULER SOBRINHO, Octacílio. **TAIPAS: origem do homem do Contestado: o caboclo.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000. 232 p.

SEMINÁRIO NACIONAL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO. **Relatório.** São Paulo, 1995.

SILVA, Claiton Marcio da. Os conflitos políticos evidenciados na cassação do prefeito municipal de Chapecó em 1969. In: HASS, Mônica (org.). **Partidos, eleições e voto.** Chapecó: Argos, 2003. 252 p.

SOARES, Edla de Araújo Lira (rel.). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Parecer nº 36/2001. Distrito Federal.

SORDI, Luis C. **Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC.** Santa Cruz do Sul: s.n., 2003. Mimeografado.

STÉDILE, João P. (org.). **História e natureza das ligas camponesas.** São Paulo: Expressão Popular, 2002. 192 p.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

UCZAI, Pedro (org.). **Dom José Gomes: mestre é aprendiz do povo.** Chapecó: Argos, 2002. 329 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3)

_____. **Superação da lógica classificatória da Avaliação: do “é preciso reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1998b. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 5)

_____. Desistir de desistir: educar com esperança. In: **Revista Cidadã**, Secretaria Municipal da Educação, Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, ano IV, n. 4, maio 2004. p. 21-28.

VENDRAME, Liane V. **Proposta de educação do campo de Concórdia: limites e possibilidades do pensar a escola unitária.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. (Dissertação de Mestrado).

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 232. (Coleção ciências sociais).

VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético.** Brasília, 2008.

VIEIRA, Josimar A. O significado do agrupamento de escolas no campo-nucleação. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, Grifos, n. 2, 1999, p. 43-69.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos R. **A questão da política da educação popular.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986. p. 63-78.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz a Terra, 1981.

ZAMBERLAM, Jurandir et al. **Cooperação agrícola: melhoria econômica ou novo projeto de vida.** Passo Fundo, RS: Berthier, 1992. 136 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

1. O que você entende por Educação Popular?
2. Qual foi o seu envolvimento e ou participação na construção da proposta de Educação Popular, iniciada em 1997?
3. De que forma se dava a participação dos diferentes segmentos? Estes eram somente vinculados a escola?
4. Você considera que esta experiência construída trouxe avanços para a educação? Se sim, quais?
5. Você considera que houve limites na construção dessa experiência? Se sim, Quais?
6. Considerando os Princípios da Proposta de Educação do Município implantada no Governo Popular: Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania. Esses princípios faziam/fazem parte de sua prática? De que forma?
7. Após ter vivenciado essa experiência houve mudanças em sua prática? Quais?
8. Atualmente, ficou algo em sua prática pedagógica e/ou em sua vida daquela experiência? Se ficou. O quê?
9. Qual a sua compreensão sobre a educação do campo?
10. Havia especificidades com relação à educação do Campo e da cidade. Se sim, quais?
11. Como se dava o processo de formação para os professores do campo? Qual é sua avaliação dessa formação?
12. Comente o que você considera importante no nessa experiência desenvolvida que não foi mencionado.

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES DAS
ESCOLAS DO CAMPO

1. O que você entende por Educação Popular?
2. Qual foi o seu envolvimento e ou participação na construção da proposta de Educação Popular, iniciada em 1997?
3. De que forma se dava a participação dos diferentes segmentos? Estes eram somente vinculados à escola?
4. Você considera que esta experiência construída trouxe avanços para a educação? Se sim, quais?
5. Você considera que houve limites na construção dessa experiência? Se sim, Quais?
6. Considerando os Princípios da Proposta de Educação do Município implantada no Governo Popular: Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania. Esses princípios faziam/fazem parte de sua prática? De que forma?
7. Após ter vivenciado essa experiência houve mudanças em sua prática? Quais?
8. Atualmente, ficou algo em sua prática pedagógica e/ou em sua vida daquela experiência? Se ficou? O quê?
9. Qual a sua compreensão sobre a educação do campo?
10. Havia especificidades com relação à educação do Campo e da cidade. Se sim, quais?
11. Como se dava o processo de formação para os professores do campo? Qual é sua avaliação dessa formação?
12. Como se deu o processo de discussão com as comunidades sobre a nucleação?
13. Como estava a situação das escolas do campo quando a Administração Popular assumiu? (Estrutura, professores, atendimento, transporte...)
14. Como você avalia o processo de nucleação que avaliação tinha as comunidades?
15. Comente o que você considera importante no nessa experiência desenvolvida que não foi mencionado.

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS E MEMBROS DO CONSELHO
ESCOLAR DAS ESCOLAS DO CAMPO

1. Como o/a senhor/a avalia a educação do campo após a nucleação?
2. Houve exigência por parte da comunidade e dos pais em implementar disciplinas voltadas à realidade do campo?
3. Qual a sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido a partir da realidade (pesquisa) e do tema gerador?
4. Qual é a sua opinião sobre a avaliação descritiva?
5. Qual é o seu entendimento sobre o ciclo de formação? O que o senhor acha do avanço progressivo que ocorria na educação naquele período?
6. Qual era o grau de participação do Conselho Escolar na educação?
7. O trabalho desenvolvido na escola, no período da Administração popular, tinha relação com sua vida ou com os princípios que o senhor acredita?
8. Em que perspectiva era desenvolvido o trabalho na escola?
9. Como era a participação dos pais no período da administração popular?
10. Qual seu sentimento em poder ajudar e contribuir com a escola?
11. Quando mudou a administração municipal os pais e o Conselho Escolar continuaram cobrando, do município ações de melhoria para a escola e a educação?
12. O/a senhor/a acha que mudou a relação da Secretaria de Educação com as comunidades após a mudança de administração, ou seja, depois que saiu administração popular?
13. Comentários que considere importante no processo vivido:

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO
PERÍODO

1. O que levou a Administração Popular a optar por implementar uma educação voltada aos princípios da Educação? Como ocorreu esse processo?
2. Qual é sua opinião sobre as possibilidades de desenvolver uma educação tendo como base a Educação Popular dentro das vias institucionais do Estado burguês?
3. Com que objetivo foi criado Os Ciclos de Formação? Estes vieram em oposição ao sistema seriado?
4. O senhor considera que houve avanços e limites em relação ao Ciclo de Formação? Se sim, quais?
5. Qual a sua avaliação sobre a proposta educacional implantada no período da Administração Popular?
6. O que diferenciou a educação do campo da educação da cidade?
7. Com relação a disciplinas voltadas ao contexto do campo e calendário específico, por que não se implantou essa especificidade, já que a própria LDB, regulamenta essa possibilidade?
8. Em sua opinião, ficou algo da experiência desenvolvida? Se sim, em que aspectos?
9. Comentários que considere pertinentes, que não foram mencionados:

ANEXOS

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO(A) ALUNO(A), INCLUINDO OS AVANÇOS E/OU DIFICULDADES EM CADA ÁREA OU DISCIPLINA: PORT: Produz textos coerentes; expõe suas idéias de forma crítica e de acordo com a seqüências e argumentos lógicos. GEO/HIST: desenvolvem as temáticas trabalhadas; pesquisam e vão além do solicitado; consegue relacionar os conteúdos trabalhados e sua realidade. CIÊ: relacionou o conteúdo com o dia - a - dia, participativo desenvolveu todas as atividades propostas não apresentou dificuldades nos conteúdos trabalhados. ARTES: e criativa sabe expressar com clareza suas idéias, compreendeu os conteúdos trabalhados demonstrando conhecimento e ótimas produções, esta sempre disposto a colaborar com o coletivo. ED.FIS: desenvolve todas as atividades motoras com facilidade, necessita mais concentração nas aulas, menos conversa e brincadeiras. MAT: Aluno apresenta facilidade na assimilação dos conteúdos trabalhados. É participativo, esforçado. Necessita estudar em casa. ING: É interessada e esforçada. Desenvolve as atividades com clareza e determinação, buscando a superação das dificuldades.

Data: 24/09/02/ Assinatura legível dos professores: Elizângela, Izabel, Luciana, Lucson, Lúcia, Rachel, Atilde,

OBSERVAÇÕES DO (A) ALUNO (A):

Data: ___/___/___ / Assinatura do (a) aluno (a):

OBSERVAÇÕES DO PAI MÃE OU RESPONSÁVEL:

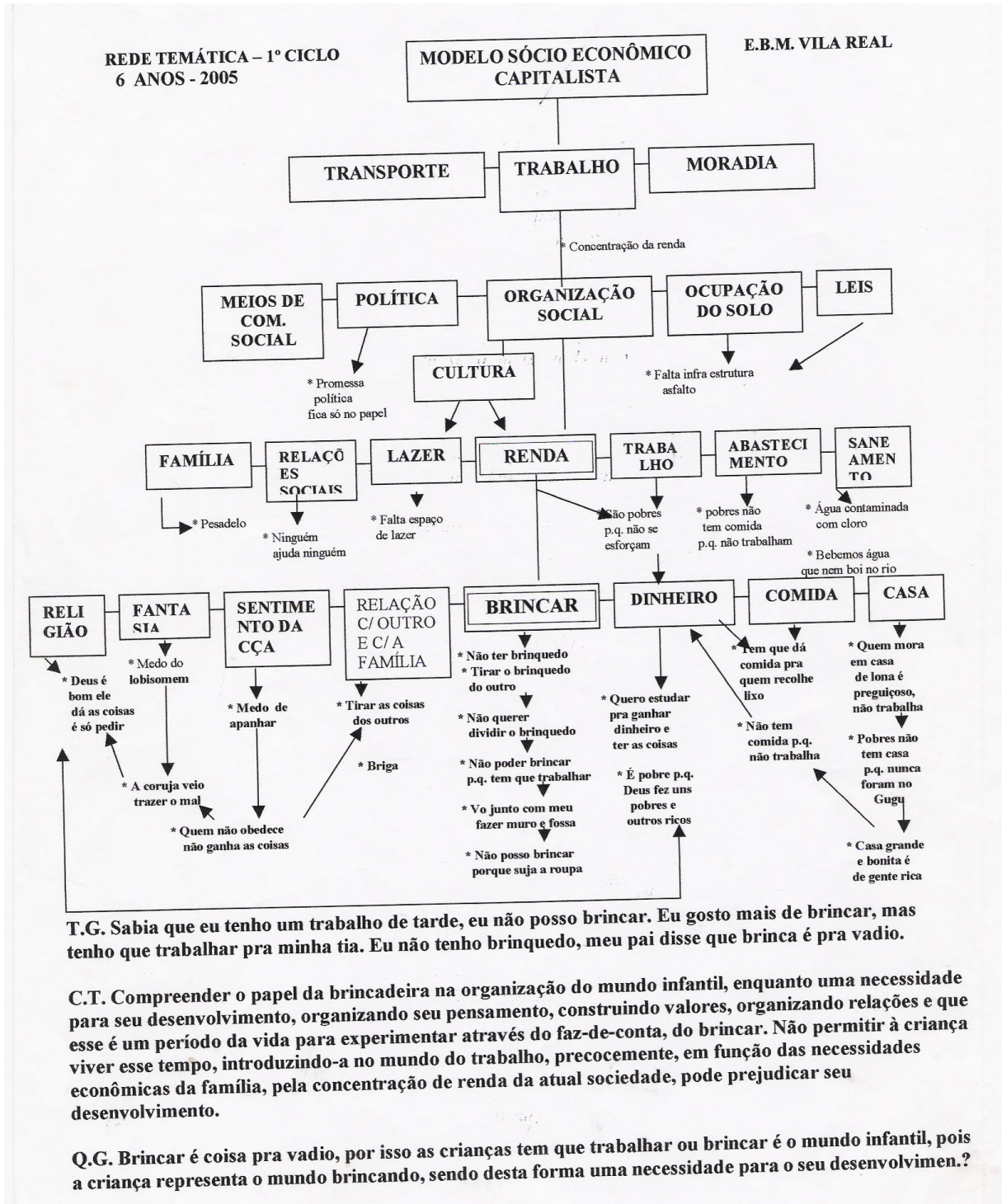
Está sendo muito positivo a maneira da Angeli a preocupar de discussões e preferências a maneira de tratar cada caso, consciente do que se deve mostrar e como procurar contribuir com os professores para melhorar o ensino. Agradeço o empenho e dedicação da professora e professores na implantação desta metodologia de ensino.

Data: 24/09/02/ Assinatura legível do pai e/ou mãe ou responsável:

(Assinatura)

ANEXO B

REDE TEMÁTICA



ANEXO C

ATA Nº 08 DE 2006 – REIVINDICAÇÕES

ATA NR 08 Assembléia de Pais e Professores

Aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e seis, às treze e trinta horas, nas dependências da Escola Municipal Faxinal dos Rosas, na comunidade sede, nesta cidade, reuniram-se em Assembléia os pais, os professores, a direção, o Conselho Escolar e Secretária Municipal de Educação, Senhora Marlene Fandenai, representando a Prefeitura Municipal de Chapcô, todos devidamente convocados antecipadamente para este encontro e sabedores do objeto dessa convocação, sendo que o assunto a ser debatido e em deliberado na presente assembléia é sobre a decisão (registrada em ata anterior) de apresentar algumas reivindicações propostas pelo Conselho Escolar, coletivo de professores e direção da Escola, colocadas em pauta para a decisão específica. Instalada a Assembléia, o senhor Presidente do Conselho Escolar, Pedro de Rosa Fonseca, solicitou à secretária do Conselho Escolar, Sabore Jore Suzete Valter, que lesse para os presentes as reivindicações, as quais foram na seguinte ordem: a) Contratação (urgente) de uma secretária com experiência; b) Construção de duas salas para funcionamento da biblioteca; c) Reforma no encanamento da esgoto e da calha; d) Colocação de telas, palanques e lona na construção da horta; e) Repara no parque infantil da escola; f) Reforma da biblioteca;

- Permanência (em tempo integral) da professora de informática, Si-
 - mone Murefan; h) Manutenção dos equipamentos; i) Instalação de
 - telefone e Internet na escola; j) Devolução ou reposição das três
 - impressoras que foram levadas para conserto e não foram devolvi-
 - das; k) Compra de venteladores grandes para as salas do andar e
 - para a cozinha; l) Melhoria da merenda escolar e dos mate-
 - riais de limpeza; m) Aquisição de livros e outros materiais pe-
 - didógicos; n) Destinar verbas ao conselho escolar e assumir as
 - responsabilidades inerentes ao espaço físico da escola. Em
 - função da importância das reivindicações apresentadas,
 - solicitou-se que as mesmas fossem atendidas no prazo
 - de 10 (dez) dias, a partir desta data, ou seja, da entrega da
 - pauta de reivindicações. A senhora secretária de Educação, Mar-
 - lene Zandonai, antes de se pronunciar a respeito do enca-
 - minamento à pauta de reivindicações, perguntou aos pais
 - se eles estão satisfeitos com o transporte escolar. Responde-
 - ram que os filhos precisam levantar muito cedo. A secre-
 - tária afirmou que o compromisso da Prefeitura é com
 - os alunos do Ensino Fundamental, em relação ao trans-
 - porte. Foram acrescentadas algumas sugestões, mas nenhuma
 - decisão a respeito. A secretária se comprometeu de verificar
 - esse questão referente ao transporte escolar. Quanto ao
 - teor da pauta de reivindicações, faltaram as seguintes so-
 - licitações: Colocação de placas de sinalização em frente
 - a escola; Construção de um abrigo para os alunos se
 - protegerem da chuva quando estão esperando o ônibus esco-
 - lar; Instalação de lombadas nas proximidades da escola.
 - Em relação à merenda escolar, a Secretária de Educação
 - mencionou o fato de haver nutricionistas e profissionais
 - criteriosos no controle da alimentação escolar; todavia
 - o fato será averiguado. A auxiliar de serviços, senhora Sue-
 - li (que é cozinheira/merendeira na escola) falou a respei-
 - to da qualidade do arroz. A secretária explicou que
 - as aquisições de gêneros alimentícios é feita através

