

ANA RITA DE SOUZA

***A INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM LAGES, NO
CONTEXTO DE UMA ADMINISTRAÇÃO
PARTICIPATIVA (1977-82)***

FLORIANÓPOLIS

MAIO DE 2000

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICA**

***A INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM LAGES, NO CONTEXTO DE
UMA ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA (1977-1982)***

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO
COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

ANA RITA DE SOUZA

**ORIENTADORA:
PROFESSORA DRA. MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES.**

FLORIANÓPOLIS, MAIO DE 2000



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

***“A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA
ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA – 1977 - 1982”***

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.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/05/2000

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes – (UFSC – Orientadora)

Dra. Marli Auras (UFSC – Examinadora)

Dr. Élio Cantalício Serpa (UFSC – Examinador)

Dr. Carlos Eduardo dos Reis (UFSC – Suplente)

**Dra Edel Ern
Coordenadora PPGE**

Ana Rita de Souza

Florianópolis, Santa Catarina, maio de 2000.

**Em memória de Maria Inácia e Antonio Alexandre,
Ao Wolni, companheiro amoroso e paciente...,
Aos meus filhos Gianni Lúcio e Michael Jeremy,
pela cumplicidade e apoio irrestritos,
A Maria da Graça,
pela sua existência...**

Dedicatória:

**A Maria Célia que sempre acreditou...
A todos os partícipes da *Força do Povo*...**

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, foi essencial a contribuição de pessoas e instituições às quais expresso o meu reconhecimento:

- ◆ **Ao MEC/CAPES;**
- ◆ **À Secretaria de Estado da Educação,**
- ◆ **À Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC pelo apoio;**
- ◆ **A professora Maria Célia Marcondes de Moraes pelo respeito, amizade e incansável dedicação na orientação, durante todo o processo;**
- ◆ **Ao professor Élio Cantalício Serpa pela crítica oportuna e generosa;**
- ◆ **Aos professores Jucirema Quinteiro e Antonio Munarim pela contribuição sem reservas;**
- ◆ **Aos professores e colegas do Mestrado;**
- ◆ **A Rosemary Conti Gonçalves**
- ◆ **Aos professores e demais colegas da UNIPLAC.**

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | vi |
| Abstract..... | vii |
| Lista de Ilustrações | viii |
| Introdução..... | 10 |
| | |
| Capítulo I - As contingências que antecederam, fomentaram ou minimizaram o Projeto Educacional da “Força do Povo” em Lages (1977-82)..... | 030 |
| 1.1. A gestão de Juarez Furtado ou o prenúncio da Escola com a “Força do Povo”..... | 032 |
| 1.2. A gestão de Dirceu Carneiro e a construção da “Escola Do povo..... | 036 |
| 1.2.1. A origem da Força e da “Escola do Povo”..... | 036 |
| | |
| Capítulo II - O Projeto Educacional da “Escola Do Povo” na gestão de “democracia participativa” em Lages (1977-82)..... | 043 |
| 2.1. Os Conselhos de Pais..... | 066 |
| | |
| Capítulo III - As Políticas Educacionais, as Legislações e a Qualidade do Ensino nas Escolas Estaduais e Municipais em Lages [1977/82] : entre o discurso proclamado e a ação..... | 073 |
| 3.1. Sob o signo da Legislação Federal e as possíveis controvérsias..... | 076 |
| 3.2. Seguindo as pegadas da legislação no âmbito estadual, as controvérsias continuam..... | 086 |
| 3.3. A “Força do Povo” fez a “Escola do Povo”? Ou tudo não passou de “Negativismo Filosófico-Social”?..... | 110 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo IV - A Escola – O Mutirão..... | 122 |
| 4.1. De volta ao Mutirão..... | 126 |
| 4.1.2. Os pais dos alunos da escola Mutirão (1981-1982)..... | 128 |
| 4.1.3. Os alunos da escola multirão..... | 135 |
| 4.2. O projeto político-pedagógico do Mutirão..... | 140 |
| | |
| Capítulo V- Diferentes momentos históricos, diferentes leitores, diferentes olhares..... | 148 |
| Considerações Finais..... | 187 |
| Fontes de informações utilizadas, consultadas e citadas..... | 191 |
| Bibliografia..... | 193 |
| Anexos..... | 197 |

RESUMO

Esta pesquisa no campo da história da educação, mais especificamente no município de Lages, Santa Catarina, está voltada, prioritariamente a investigar e aprofundar a explicitação das condições que viabilizaram à Instituição Escolar constituir-se como elemento articulador, essencial ao desenvolvimento de práticas inovadoras, no interior de uma administração pública municipal (1977-1982), cujo período, lembramos, marcado pela vigência do regime militar em nível nacional.

Na pesquisa, retomam-se as categorias que expressaram as idéias educativas/pedagógicas da “Equipe Dirceu Carneiro”, tenta-se compreender as relações entre as diretrizes do partido político – MDB até (1979), e depois do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB e as práticas sociais que as explicitaram na administração de “democracia participativa”.

A argumentação é construída no sentido de afirmar que a gênese do Projeto Educacional da “Força do Povo”, teve seu prenúncio, ainda no “Seminário de Porto Alegre”(1976), promovido pelo partido MDB, cujos desdobramentos, irão marcar a “Escola do Povo”, através de uma prática contraditória, uma vez que, propõe-se por um lado, seguir à risca as orientações partidárias e, de outro, nega-las, através de uma “sanitarização” da sigla partidária, tendo como locus a própria escola.

Para dar conta da investigação, são revisitadas, a gestão de Furtado(MDB), anterior à de Dirceu Carneiro, as Políticas Educacionais e Legislações de Ensino, no período em foco e escolas municipais de Lages.

A presente pesquisa envolveu alunos, pais, professores e gestores da educação da época. Por fim, apresenta-se um “inventário bibliográfico” sobre a gestão participativa, visando resgatar a produção existente, bem como, contribuir com novas investigações.

ABSTRACT

The realm of this study is that of the History of Education. Its aim was to investigate the conditions that made the school, as an institution, an essential element for the development of innovative practices within the municipal administration of Dirceu Carneiro in Lages, Santa Catarina, in the period between 1977 and 1982. As it is known, those were years contemporary of the military rule in Brazil. The study takes into account the categories which expressed the pedagogical ideas of Dirceu Carneiro's staff and proposes as well to identify the existing links between the directions of the political party – MDB (Brazilian Democratic Movement), and after 1979, PMDB (Brazilian Democratic Movement Party) – and the social practices of the so called “engaged democracy” of Carneiro and his staff.

With that in view, the study proposed to characterize the Educational Project referred by the Carneiro Administration as “the strength of the people” as part of the general policies of the MBD, established in 1976 in a Seminar hold in the city of Porto Alegre. The unfolding of the ideas proposed in that Seminar would deeply mark the “People School” of Carneiro Administration. However it was a very contradictory practice. On one hand, it strictly followed the party directions; on the other, it tried to deny the presence of the party even banning the party's monogram from the schools settings.

For a better understanding of Carneiro Administration and its educational policy it was necessary a quick look at the Administration of Juarez Furtado – the previous mayor –, also from de MDB, as well as at Federal and State educational policies and teaching regulations put into practice during the period on focus. Finally, the study carried out a survey in order to point out the most important literature produced about the subject.

A last word must be said about the crucial contributions of students, parents, teachers and school staff of that time for the accomplishment of this research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- 1- Gráfico: movimento dos alunos das 4ª séries da E. B. Santa Helena - 1977 a 1982, p.093
- 2- Gráfico: movimento dos alunos das 4ª séries da E. B. N. Sra. Da Penha - 1977 a 1982, p.093
- 3- Quadro da Formação dos professores atuantes na Rede Pública, no ensino de 1º Grau de Santa Catarina em 1978, p.094
- 4- Quadro 1 – Classe e Nível dos professores que atuaram na Gestão Carneiro (1977-1982), p.094
- 5- Quadro 2 – Grau de instrução dos professores que atuaram na Gestão Carneiro (1977-1982), p.095
- 6- Quadro 3 – Número de funcionários da Rede Pública Municipal ligados à educação que trabalharam durante a Gestão Carneiro (1977-1982), p.096
- 7- Quadro 4 – Escolas da Rede Pública Municipal que constavam nas fichas funcionais, p.097
- 8- Quadro 5 – Número de admissões de professores nos referidos anos da gestão Carneiro (1977-1982), p.097
- 9- Quadro 6 – número de demissões de funcionários que foram admitidos antes ou durante os referidos anos da gestão Carneiro (1977-1982), p.098
- 10- Projeto “CASA”, p. 115
- 11- Gráfico: escolaridade das mães dos alunos da escola Mutirão -1981, p.129
- 12- Gráfico: escolaridade dos pais dos alunos da escola Mutirão -1981, p.129
- 13- Gráfico: escolaridade (outros) responsáveis pelos alunos da Escola Mutirão -1981, p.130
- 14- Gráfico: escolaridade das mães dos alunos da escola Mutirão -1982, p.130
- 15- Gráfico: escolaridade dos pais dos alunos da escola Mutirão -1982, p.131
- 16- Gráfico: escolaridade (outros) responsáveis pelos alunos da Escola Mutirão 1982, p.131
- 17- Gráfico: Profissão das mães dos alunos da escola Mutirão - 1981, p.132
- 18- Gráfico: Profissão dos pais dos alunos da escola Mutirão - 1981, p.132
- 19- Gráfico: Profissão dos (outros) responsáveis pelos alunos da Escola Mutirão 1981, p.133
- 20- Gráfico: Profissão das mães dos alunos da escola Mutirão - 1982, p.134
- 21- Gráfico: Profissão dos pais dos alunos da escola Mutirão - 1982, p.134
- 22- Gráfico: Profissão dos (outros) responsáveis pelos alunos da escola Mutirão - 1981, p.135
- 23- Gráfico: Matrícula inicial, matrícula final e reprovação na escola Mutirão - 1981, p.136
- 24- Gráfico: Evasão na escola Mutirão - 1981, p.136
- 25- Gráfico: Matrícula inicial, matrícula final e reprovação na escola Mutirão - 1982, p.137
- 26- Gráfico: Evasão na escola Mutirão - 1982, p.138
- 27- Gráfico: Relação idade/série dos alunos da escola Mutirão - 1981, p.138
- 28- Gráfico: Relação idade/série dos alunos da escola Mutirão - 1982, p.139
- 29- Gráfico: Sexo dos alunos da escola Mutirão -1981, p.139
- 30- Gráfico: Sexo dos alunos da escola Mutirão -1982, p.140

Naquela praça, naquele espaço,
*Mais que duas crianças
abraçadas, choravam.*

*Naquela praça, naquele espaço,
Mais que duas árvores,
de pés atados, sorriam.*

*As crianças, naquele espaço,
choravam, choravam
por falta de espaço.*

*As árvores, de pés atados,
naquele espaço,
sorriam pelo espaço que achavam.*

*Naquela praça, naquele espaço,
as crianças de braços soltos,
as árvores de pés atados
se encontraram,
encontraram espaços.*

*Os braços soltos das crianças
desfizeram os nós
dos pés atados daquelas árvores.*

*As árvores grandes dos pés atados desfizeram o choro
das crianças sem espaço.*

*Naquela praça, naquele espaço,
deu-se a revolução dos pequenos:
Uniram-se, ganharam espaço,
os pequenos se tornaram grandes¹.*

¹ Neto, Manuel Nunes da Silva. In: *O Carretão*. p.7, julho de 1980. (uma publicação do Departamento de Cultura — Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo da Prefeitura do Município de Lages).

INTRODUÇÃO

Os fundamentos da pesquisa...

As reflexões apresentadas neste trabalho expressam o percurso de uma pesquisa no campo da história da educação. Nosso interesse, foi o de priorizar o papel da instituição escolar como elemento articulador de práticas inovadoras, no interior de uma administração pública municipal, a da Equipe Dirceu Carneiro, no município de Lages, Santa Catarina, entre 1977 e 1982.

As possibilidades e os limites da interpretação e da narrativa históricas (o que é, o que, o como narrar), bem como o da identificação das categorias adequadas para a análise dos processos sociais são extremamente complexos. É com a consciência desse desafio que nos propusemos, na perspectiva da reconstrução histórica como campo da particularidade (campo das mediações possíveis), a discutir as práticas educativas com e pela escola nas circunstâncias que, de modo geral, marcaram a gestão Dirceu Carneiro. Com o intuito de melhor compreender nosso objeto procuramos também, apresentar os aspectos históricos-legais da educação nacional e estadual do período.

É preciso esclarecer que, embora não tenhamos perdido de vista a configuração de determinadas categorias na realidade social investigada, o recorte da pesquisa não permitiu seu estudo e aprofundamento. O tempo e as características de um trabalho como este tornam tal propósito inviável e procuramos nos ater às questões específicas e relacionadas diretamente ao nosso objeto. Conceitos como os de cultura popular, região, experiência, povo, identidade, memória, por exemplo, embora compusessem o horizonte do desenho de nossa pesquisa, foram apenas referidos e não receberam um tratamento mais detalhado.

Mas, é necessário informar aos nossos leitores, *de onde estamos falando*, isto é, quais as referências teóricas que na pesquisa cumpriram o papel metodológico preciso de uma bússola, sempre indicando um norte para a investigação. O trabalho filia-se à vertente teórica que afirma a determinação ontológica do conhecimento e indica a dupla problemática do objeto da história, a uma só vez ontológica e metodológica. De acordo com tal referência, a particularidade é o campo próprio da possibilidade do conhecimento

da história, campo necessário de mediações entre o singular e universal¹. Reconhecemos, portanto que no processo do conhecimento articulam-se o evolver histórico real, isto é, as determinações, conexões e inter-relações concretas (o campo ontológico) e a possibilidade de sua reprodução no pensamento, sua apreensão crítica por um sujeito cognoscente, capaz de capturar sua inteligibilidade real (o campo lógico/metodológico).

No recorte lógico de nossa investigação tomamos a administração de Carneiro, em Lages, como uma particularidade no projeto político do MDB/PMDB, no período, e a instituição escolar como uma singularidade desse mesmo projeto político. Procuramos iluminar o que lhe era específico, ampliando sua inteligibilidade mediante sucessivas aproximações. Para alcançar este objetivo, mostrou-se determinante identificar o projeto educacional daquela gestão mediante as categorias que o fundamentaram, bem como, as demais práticas sociais desenvolvidas naquele período. Foi importante, sobretudo, perceber de que forma se estabeleceram as relações entre as diretrizes do partido político de Dirceu Carneiro, o Movimento Democrático Brasileiro até (1979) – e após a reforma partidária, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB –, e as práticas sociais que nortearam aquela administração.

Anunciado o pano de fundo teórico metodológico da investigação, é preciso esclarecer, ainda, alguns pontos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Recorremos à História Oral, realizando entrevistas com diversos sujeitos (*colaboradores*) que estiveram envolvidos com a administração Carneiro (1977-82) em diferentes níveis. Nesse sentido, foi necessário recorrer a autores que vêm discutindo o tema — memória —, visando compreender como ele se fez presente na investigação, como se articulou na constituição do nosso trabalho e referenciá-lo em termos conceituais.

Convém esclarecer, desde já, que não tivemos a intenção e nem era esse o caso, em nossa pesquisa, de tentar esgotar as diversas leituras já feitas sobre memória. Nosso interesse pelo conceito, no presente trabalho, se deu a medida em que foi necessário entrevistar os sujeitos que num determinado momento de suas vidas pertenceram a um mesmo grupo social e portanto, poderiam manter lembranças comuns geradoras de uma memória social. Neste sentido, as contribuições de Montenegro (1993 e 1994), Amado

¹ MORAES, Maria Célia Marcondes. *Desrazão no Discurso da História*. In: HUHNE, Leda Miranda (Org.) *Razões*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994, p.177-203.

(1995) e (Félix, 1998), mostraram-se importantes para entendermos as relações entre história e memória. Assim, pudemos aprender que a história capta e estuda memórias, constrói-se também com elas, mas história e memória não se equivalem. A história constrói-se com diferentes memórias e registros na dupla dimensão do recordar (as lembranças) e do esquecer (os silêncios, os não-ditos)². As memórias são marcadas pelas fronteiras do poder e passíveis de manipulações por interesses políticos e de grupos.

A memória, por seus laços afetivos e de pertencimento, é aberta e em permanente evolução e liga-se à repetição e à tradição, sacralizando o vivido do grupo social. Neste sentido, diferencia-se radicalmente do solo ontológico da história que, ao contrário, dessacraliza a memória, constituindo-se tão-só em representação do passado. Dessa forma, é distinta do registro histórico, operação intelectual que permite (e exige) o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão sobre as memórias³.

Por outro lado, em nossa pesquisa, observamos que via de regra a bibliografia produzida sobre o período investigado, apresentava os conceitos *experiência* e *cultura*, porém, sem uma maior preocupação em situá-los teoricamente.

A inteligibilidade das práticas sociais do período em tela, a nosso ver, não seria conseqüente, se ignorasse a contribuição thompsoniana de que *as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos...Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou...na arte ou nas convicções religiosas*⁴.

Com o autor, pudemos aprender que a experiência será sempre de classe, referindo-se ao agir humano, ao pôr finalidade no que faz. Segundo Thompson, A *“experiência”...foi gerada, na “vida material”, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social”*.

Contudo, o que dissemos sobre memória, vale em relação aos conceitos de experiência e cultura. Limitamo-nos a acolher nos autores mencionados, aquilo que do nosso ponto de vista ia ao encontro da perspectiva teórica por nós assumida. Ou seja,

² FELIX, 1998, p.97.

³ Idem, p.43,

⁴ THOMPSON, E. P.. *A Miséria Da Teoria: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p.189.

buscamos compreender o sentido que teve a experiência e cultura, para os sujeitos envolvidos com a administração de “democracia participativa” da Equipe Carneiro. Assim, por exemplo, nossas reflexões sobre cultura foram muito mais no sentido de compreendê-la no interior das práticas sociais efetivadas durante a gestão em foco, ou seja, situar a cultura, a partir de sua materialização nos diversos projetos desenvolvidos durante aquela administração.

De um modo geral, pode-se afirmar que as práticas culturais realizadas tinham por objetivo *um tipo de ação política capaz de resgatar a “identidade cultural” do povo lageano, através de sua história de vida e de suas formas de expressão cultural*⁵.

Tanto nas diretrizes do partido MDB, como nos documentos oficiais da gestão Carneiro, encontramos evidências que apontam para uma compreensão de cultura como sinônimo de expressão, manifestação, mais ou menos espontânea, necessitando apenas ser redescoberta. Daí talvez a idéia de *resgate* diversas vezes mencionada pelos entrevistados.

O documento “O MDB e a Ação Municipalista”⁶ (1976, p.19) por exemplo, situa a cultura no contexto das “Medidas de administração municipal”, prevendo na “Área Social”, a criação do Departamento de Promoções Culturais e de Turismo, ao qual caberia entre outras atribuições, divulgar os valores culturais populares, bem como, preservar o Patrimônio histórico, ou criar, quando fosse o caso. Prevê ainda, uma Comissão de Preservação, com a finalidade de realizar levantamento arrolando bens de valor histórico existentes na região, providenciar tombamento e conservação, etc.(p.20).

No capítulo VI — sugestões para o encaminhamento prático das medidas de administração de uma prefeitura do MDB —, afirma: “cabe...prover a melhoria da qualidade de vida de seus munícipes através de educação, saúde e lazer”. No (item B.3), propõe dotar os municípios de espaços apropriados para o lazer (bairros e núcleos rurais) onde possa acontecer: encontro entre pessoas (convívio); valorização de uma cultura (folclore); prática de esportes (amador)..., etc. (p.77-78).

⁵ QUINTEIRO, Jucirema. *A “FORÇA DO POVO” em Lages: mas o que foi mesmo, esta experiência*. São Paulo: PUC, 1991,p176. (Dissertação de Mestrado)

⁶ DIRETÓRIO REGIONAL DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO-MDB. Instituto De Estudos Políticos, Econômicos E Sociais - IEPES. 1º Seminário para candidatos a prefeito, vice-prefeito e vereador. *O MDB e a Ação Municipalista*. Porto alegre, 1976, 76 p.

Como se pode inferir, compreender a materialização dos conceitos de experiência e cultura no contexto da gestão Carneiro, implica uma investigação rigorosa, portanto, específica. Para nós, as bibliografias consultadas sobre aquela administração, os documentos oficiais do MDB e mesmo a legislação municipal (Lei nº 550/82), não explicitam o caráter até certo ponto inovador que os conceitos de cultura e experiência, conseguiram alcançar naquele momento. De nossa parte, acreditamos poder ampliar os questionamentos a esse respeito, isto é, abrindo perspectivas para novas e necessárias problematizações. Mas, o objetivo central deste trabalho, sempre foi o de investigar e analisar as mediações que durante a gestão da Equipe Dirceu Carneiro, possibilitaram à instituição escolar constituir-se como articuladora de determinadas práticas sociais e que, de acordo com as evidências, por um lado, reforçaram as diretrizes de um partido político, o MDB/PMDB mas, por outro lado, contraditoriamente o negaram e, é exatamente isto o que nos propomos a desenvolver em seguida.

A conjuntura política da *Força do Povo*...

Uma conjuntura política define-se como um corte no fluxo dos eventos históricos, vale dizer, representa um momento particular do confronto entre certas forças sociais em presença. Para estabelecer os limites que marcam determinada conjuntura, se faz necessário, conhecer o conjunto das contradições em jogo⁷. Sendo nossa investigação de caráter histórico, iremos situar em primeiro lugar, o debate político nacional circunstanciado, ainda, pelo regime militar e aquelas promovidas pelo Movimento Democrático Brasileiro – MDB, principalmente mediante as iniciativas do MDB gaúcho. Essas serão o alicerce da experiência de *democracia participativa* da gestão Dirceu Carneiro e estarão permeando todo o processo, como veremos na exposição deste trabalho.

Em 1976, após Mensagem do Presidente da República - General Ernesto Geisel - ao Congresso Nacional, Pedro Simon - deputado federal e presidente do diretório gaúcho

⁷ Isrour, Robert Henry. *A Política dos anos 70 no Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica Editorial, 1982 (col. Economia e Política)

do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), lembrava que dezoito meses antes, já denunciava o excessivo e progressivo endividamento externo e alertava o governo sobre o dogmatismo e inflexibilidade de sua política econômica. Denunciava ao povo brasileiro que o alardeado “milagre econômico” não teria passado de uma retórica de economistas oficiais e técnicos em comunicação de massas e chamava a atenção para a desnacionalização da empresa brasileira, absorvida por empresas multinacionais. Assinalava, também, que durante o ano de 1976, o Brasil teria que pagar só de juros, quase 2 bilhões de dólares, gastando naquele ano, com serviços da dívida, mais de 40% das exportações. A situação, nos anos seguintes não seria tranqüila em nenhum sentido.

Naquele mesmo ano, nos dias 28 e 29 de agosto, o MDB do Rio Grande do Sul se articulava e realizava com a assessoria do Instituto de Estudos Políticos, Econômicos e Sociais – IEPES, o “1º Seminário de candidatos do MDB a Prefeito, Vice-Prefeito e Vereador”, que ficou conhecido como *O Seminário de Porto Alegre*, o qual resultou no documento “O MDB e a Ação Municipalista”⁸. Neste documento de cinco capítulos, as questões em pauta, vão desde as eleições que se aproximavam (nov/76) até o que poderia uma prefeitura do MDB realizar para o avanço político do seu programa e do próprio processo político nacional. Entre as perguntas colocadas pelo documento destacamos: Qual o papel que caberia ao MDB e seus candidatos? Qual o conteúdo a ser privilegiado na campanha? O documento também procurava assinalar que as respostas às questões não teriam respostas isoladas, colocando em evidência, a nosso ver, um projeto de poder com amplitude nacional, onde as eleições municipais, seriam o primeiro, e momentaneamente, o único passo possível.

Para a campanha eleitoral visando as eleições de 76, o documento supra, destacava a necessidade de vincular os problemas locais, sofridos pela população no município, com o conteúdo da política econômica e institucional do país. Defendia que as eleições seriam o momento por excelência de aproximação com o povo, não apenas para vencer nas urnas, mas para realizar um trabalho de conscientização e organização.

A vitória eleitoral, de acordo com “O MDB e a Ação Municipalista”, só iria adquirir sentido se fosse entendida na ampla luta de democratização da vida nacional, visando tornar irreversível as posições alcançadas e ganhar novos espaços. Apontava a

⁸ Idem nota 6.

necessidade de organizar o partido junto à população, transformando-se em canais de participação.

Dirceu Carneiro, então candidato do MDB a prefeito em Lages e algumas pessoas⁹ que mais tarde, comporiam a Equipe participaram ativamente do “Seminário de Porto Alegre”. No ano seguinte (1977), ao encontro das diretrizes colocadas pelo *Seminário*, realizava-se em Lages, o “Encontro De Prefeitos do Movimento Democrático Brasileiro de Santa Catarina” (23 e 24 de abril), então sob a coordenação da Equipe Dirceu Carneiro, tentando colocar em prática a tese central de que a prefeitura, o âmbito municipal, era naquele momento, a única possibilidade real de a oposição exercer o poder, idéia que se tornou o princípio básico nas ações da Equipe frente à prefeitura de Lages (1977-82). A “Carta-Documento”, do “Encontro dos Prefeitos Eleitos...”, é clara nesse sentido:

“...Os prefeitos e administradores municipais do MDB estão conscientes do processo de crescente esvaziamento financeiro e institucional a que estão submetidos os municípios brasileiros. Esta situação veio a se agravar sobremaneira a partir da Reforma tributária de 1965 e das tendências cada vez mais centralizadoras manifestas pelo regime autoritário imposto ao país. Nós, emedebistas, engajados nas tarefas da administração municipal, denunciemos o cerceamento da autonomia municipal. Consideramos que, o município é a célula base da sociedade e, sem um município forte, autônomo e contando com a livre participação das comunidades locais nos processos de decisão política, econômica e social não poderá haver democracia em nosso país...Neste momento em que foram bloqueados de forma brutal os mecanismos constitucionais que teriam dado acesso a governadores livremente eleitos aos Executivos Estaduais, e em que emendas e decretos casuísticos, editados de acordo com conveniências e interesses imediatistas dos detentores do Poder, violentam a Democracia e o Estado de Direito, é mais do que nunca necessário que o MDB se volte para suas bases organizando e conscientizando a população para as mais variadas formas de resistência democrática... ”.

Portanto, é na efervescência das ações emedebistas em nível nacional e a bem dizer, o MDB riograndense, que surge no planalto serrano catarinense, mais precisamente na cidade de Lages, a tentativa prática de muitos pensamentos compartilhados durante

⁹ Conseguimos confirmar a presença de Cosme Polese e Manuel Nunes da Silva no evento de Porto Alegre. É possível que outros membros da futura Equipe também tenham participado

anos entre os líderes esquerdistas. Seria contestação? Revolta? Sobretudo um ato de bravura!?

No âmbito nacional, ficaram “as reformas políticas” de Geisel: eleição indireta dos governadores, um terço dos senadores eram biônicos, generalizou-se a lei da mordada, alterou-se o quorum para votação de emendas constitucionais, dispensando qualquer negociação com a oposição.

O ano de 1978, por sua vez, ficaria marcado pela sucessão presidencial e pelas novas reformas políticas que deveriam condicionar a extinção do Ato Institucional Nº 5, o AI-5. Em setembro, criaram-se dois novos mecanismos de defesa do Estado: as medidas de emergência e o estado de emergência.

Apesar da revogação do AI-5, no primeiro dia de 1979, o país ainda se encontrava longe da democracia, antes, sob grave “questão social” potencializada pela crise econômica. Este ano entrou para a história como o ano da “anistia possível”, do retorno dos exilados, da extinção da Aliança Renovadora Nacional - Arena e do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, de inflação oficial de 77,2%, a maior desde a IIª Guerra Mundial, superada apenas pelos 92,1% de 1964 mas, também foi o ano da reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da generalização dos movimentos grevistas no país inteiro, da construção civil de Porto Alegre aos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo. Nesse ano, 3 milhões e 200 mil trabalhadores cruzaram os braços distribuídos em 400 greves diferentes. Em Santa Catarina, mineiros, ceramistas e metalúrgicos também entraram em greve. Em novembro (79) o presidente, general Figueiredo, introduz a semestralidade nos reajustes salariais com o objetivo de breicar o movimento grevista.

O estilo Figueiredo pode ser traduzido por “mão forte em luvas de pelica, concessões menores para a conservação do essencial”. Enfim, o Brasil dos anos 80 não está a salvo de uma reviravolta totalitária. No final do ano, o governo assume publicamente a crise econômica. As medidas adotadas provocam a maior recessão e desemprego da nossa história. Em agosto de 1981, realizava-se a primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras – CONCLAT¹⁰.

¹⁰ Para maior detalhamento dessas questões, consultar, entre outros: SIMON, Pedro. *MDB: Uma Opção Democrática*. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1976, p.59 a 65. (o prefácio é escrito pelo atual presidente da República – Fernando Henrique Cardoso) ; SROUR, Robert Henry. *A Política dos Anos 70 No Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica editorial, 1982 (Col. Economia e política).

Para onde soprariam os ventos? Numa única direção?...

Desde 64, o Brasil viveu sob ditadura militar que, ao longo do tempo foi perdendo o apoio, sobretudo com o aprofundamento da crise econômica.

Na terra da crise, sucessora da “Terra de Milagres” tão publicitada pelos militares, soou o alarme. A classe média logo sentiu no bolso o efeito da crise e o salto da inflação pôs em xeque o “êxito” do governo. Assim, acabava o “Brasil Grande”. Descontente com a situação, a oposição propõe alternativas. Uma delas, teria sua gênese a partir das reuniões do MDB, onde a ala esquerda ensaiava novos atos, que tratavam de discutir o quadro político daquele momento, visto como marcado por uma certa insegurança e propositadamente apresentado como imprevisível.

Uma das avaliações do MDB, era a de que o estado de exceção vigente, manteve e aprofundou a “ordem das desigualdades”. Portanto exigia uma ação do partido através da “denúncia e pela crítica” e propunha como diretrizes programáticas: democracia e liberdade, justiça social e emancipação econômica ¹¹ (p.3).

Em meio a este caldeirão de discussões e encaminhamentos do MDB nacional, sobretudo, com as ações decisivas do Diretório gaúcho ao qual vinculara-se por afinidade de propósitos, a Equipe Dirceu Carneiro, ao que tudo indica, pioneira sob determinados aspectos e, a exemplo de outros municípios brasileiros, administrados pelo partido, procurou ser a “Vox populi”, contra o sistema, desafiando a ordem vigente, reagindo e propondo novas alternativas.

Dirceu Carneiro, em entrevista declarou: *Não basta que se tenha determinada visão, é necessário ter as condições de executá-la. E, depois, passa pela ousadia de contrariar o status quo, com concessão, sem concessão ou com meias concessões.*¹² Palavras que, acreditamos, nos dão um idéia inicial de como seriam materializadas as ações da *democracia participativa*. Pelo menos para o representante máximo daquela gestão. No seu discurso de posse, Carneiro já anunciava que *a ação pública tem em mira criar aberturas de participação para a população que foi marginalizada do processo de*

¹⁰ Idem nota 6.

¹¹ Dirceu Carneiro, entrevista, 15/12/99

¹³ Dirceu Carneiro, entrevista, 15/12/99

desenvolvimento. A posição pública de Carneiro, recém eleito, a bem dizer, traduzia de forma inequívoca as diretrizes definidas pelo “O MDB e a Ação Municipalista”, como se pode observar neste trecho do documento:

...as prefeituras do MDB devem ser marcadas na sua condução política e administrativa, pela coerência com o programa partidário e com a tradição da luta oposicionista pela liberdade de expressão e pela participação...uma prefeitura do MDB deve ter como orientação duas diretrizes simultâneas: privilegiar os setores populares no atendimento administrativo, e definir um atendimento que propicie a participação e o debate para o estabelecimento das prioridades na construção de um programa, na sua aplicação e na sua fiscalização (p.4).

Em Quinteiro (1991,p.152) encontramos a ratificação dessa postura, quando diz que o ideário democrático que permeava a Equipe Dirceu Carneiro significava, entre outras coisas, *o fortalecimento da sociedade civil, através da formação de grupos intermediários e da gestão de um tipo de força política, capaz de se impor e transformar a realidade concreta.*

Vale a pena ressaltar que a análise do Documento “O MDB e a Ação Municipalista”, nos proporcionou diversas passagens que, levando-se em conta as práticas sociais desenvolvidas pela Equipe lageana, atestam profunda sintonia desta com as diretrizes do partido (lembramos do *Seminário de Porto Alegre*). Exemplo disso, são as reflexões sobre a autonomia municipal, que segundo o Documento, o município tanto do ponto de vista político-administrativo, quanto do ponto de vista da arrecadação de recursos, encontrava-se, *reduzido à condição de 'primo pobre'*. Afirma também que *muitos municípios brasileiros ainda vivem na Idade Média, em termos de tributação* (p.5,6). Como pretendemos mostrar, a crítica e a busca de alternativas à esta condição dos municípios, foi uma, entre outras, bandeiras de luta da gestão Carneiro.

Outra evidência da familiaridade e afinidade entre as diretrizes partidárias e a administração em foco, pode ser dada pela necessidade de revisão do Sistema Financeiro de Habitação –SFH proposta pelo Documento e a alternativa efetivada por Carneiro, através do Projeto Lageano de Habitação. Segundo o MDB(agosto/76), o SFH deveria ser revisado, em dois aspectos básicos: - *criação de um sistema social que propicie*

habitação às populações de baixo salário; - manutenção de coeficientes mínimos de qualidade de materiais e serviços, além de princípios básicos de urbanismo e arquitetura, na construção dos conjuntos habitacionais (p.9). Como procuraremos expor no capítulo IV deste trabalho, esta diretriz do partido foi encampada pela gestão em foco.

Talvez, um dos exemplos mais emblemáticos da articulação entre os princípios emedebistas (agosto/76) e a Equipe (1977-82), seja o da “Política Municipal”. Abaixo, transcrevemos o teor do Documento e, no desenvolvimento do trabalho, esperamos evidenciar as semelhanças de posição, as quais, a nosso ver, longe de ser coincidências, foram sobretudo, observações rigorosas de diretrizes partidárias:

- 1) *Conscientização dos Prefeitos, Vereadores e funcionários municipais de que a administração municipal só alcança plenamente seus objetivos com o apoio e o trabalho comunitários, eficiência no uso de recursos financeiros e orçamentários, além da permanente ação reivindicatória junto às esferas superiores do governo;*
- 2) *Criação, reorganização ou reativação, nos diversos municípios, de um CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO, de forma a que o mesmo torne-se apto a congregar autoridades e lideranças (naturais ou funcionais), a fim de, partindo de dados concretos, poder colaborar objetiva e coordenadamente com a Prefeitura e Câmara Municipal acerca das principais necessidades e problemas do município, procurando estabelecer prioridades na execução de suas deliberações.*
- 3) *Realização periódica de reuniões e seminários com as Prefeituras do MDB, visando a uma articulação e troca de experiências na implantação das diferentes políticas administrativas que venham a ser adotadas...(p.11, grifos no original).*

Aqui, resumimos parte das “sugestões adiantadas na esfera administrativa” pelo MDB, aos futuros prefeitos. Outras tantas poderiam ser acrescentadas. No entanto, por ora, cabe-nos dizer que, apesar das dificuldades, impostas pelo governo federal e estadual em poder dos conservadores, a Equipe Dirceu Carneiro demonstrou que foi possível realizar propostas. Vitórias no campo da saúde, da habitação, no decorrer da gestão, chamaram a atenção de pesquisadores de várias universidades tanto do Brasil (UFSC) quanto do mundo (França). Tais êxitos irritaram os militares. Perguntas como: “Numa região caracterizada pelo coronelismo, paternalismo, e tantos “ismos”, como pode

angariar tanto apoio da população?” Essa questão fez-se presente em muitas mentes liberais, preocupando suas cabeças e muitas vezes tirando seu sono.

Por seu turno, o *cenário* político catarinense registrava em 15 de março de 79, a nomeação de Jorge Konder Bornhausen, para governador do estado, mandato este que se estenderia até 15/05/1982 afinado com o poder central — um governo autoritário e em poder dos militares.

Porém, nem tudo era favorável ao governo alinhado com o Palácio do Planalto. Ainda no primeiro ano de mandato, o governador catarinense, durante visita do general presidente a Florianópolis, iria se confrontar com a insatisfação popular manifesta na forma de empurra-empurra, vaias, objetos atirados, correrias, pancadarias. Na verdade, tratava-se da expressão de indícios menores de uma grave crise de legitimidade do regime militar vigente no Brasil, em que se combinavam perigosamente, índices de inflação galopante e descalabro econômico.

O palco da manifestação mencionada foi Florianópolis. O episódio em questão ficou conhecido como a “novembrada”, pois aconteceu no dia 30 de novembro, entrou para a história como símbolo de movimento popular de protesto político massivo, espontâneo, pluriclassista. Aos catarinenses, significou a denúncia do arbítrio federal na execução da política econômica e o repúdio às formas oligárquicas que o poder assumia no estado¹³.

É neste mesmo contexto que o governo federal com a intenção de prolongar e até mesmo institucionalizar o Regime, tenta manter o controle sobre o processo de abertura política e, ao mesmo tempo, obter o apoio da sociedade civil, lança mão de um artifício ambíguo, isto é, institui a Nova Lei Orgânica dos Partidos em dezembro de 79. De pouco valerem os protestos do MDB, é aprovada a iniciativa do governo Figueiredo — o pluripartidarismo. Tratava-se de certa forma, uma medida liberalizante, pois extinguiu o sistema partidário criado pelo Ato Institucional Nº2/65. Mas, a bem dizer, significou um duro golpe, que culminou na divisão da frente oposicionista até então concentrada no MDB. Após essa medida, o MDB divide-se em vários grupos. O cenário político nacional é profundamente remodelado, com a criação de vários partidos. Esquerda e Direita no Brasil não se resumem mais a MDB e ARENA.

¹³ SROUR, op.cit, 1982, p 133.

A abertura política, permitiu que a oposição ficasse mais fortalecida para governar. Porém, na Serra Catarinense as dificuldades impostas pelo governo estadual pareciam querer neutralizar o sucesso da gestão Carneiro. Exemplo disso, foi o ano 1982 (com eleições municipais em pauta), quando foram emancipados os distritos lageanos de Correia Pinto e Otacílio Costa, num ato em que o Estado teve ampla participação. O que isso representou à Lages? Uma sensível queda na arrecadação de impostos, sobretudo de ICM, o que levou a cidade a despencar da 2ª posição de município que mais arrecadava para a 7ª. O status de grande cidade, começa a desmoronar...

Apesar de tudo, pode-se afirmar que entre 1977 e 1982, movimentos de fôlego tiveram lugar no planalto serrano, embora continuem “esquecidos” no tempo. Muitos silêncios, até então, fazem com que permaneça sem o necessário “inventário” (Gramsci), um período caracterizado pela ousadia da busca e de práticas inovadoras de administração pública.

Todavia, escavar o passado para compreender as determinações que o engendraram não se constitui em tarefa fácil. No entanto, num país cuja memória histórica investigada e preservada tem sido quase que exclusivamente a das elites, exigem-nos esforços para reverter o processo em favor da maioria, isto é, o direito à sua memória histórica.

Investigar aspectos da administração da “democracia participativa” (1977-82), especialmente aqueles que permitissem uma maior aproximação do que teriam sido as práticas educativas desenvolvidas a partir da / com a instituição escolar, foi o desafio que nos propomos. Mas afinal, poder-se-ia perguntar: por que privilegiar a escola em uma investigação no contexto da gestão Carneiro que, reconhecidamente, inclusive por alguns opositores, realizou inovações em diferentes campos da atividade social ?

Primeiro, convém esclarecer que, do nosso ponto de vista, a educação de modo geral, e em especial aquela desenvolvida na *escola* pública, desde sua gênese marcada por contradições, ainda pode ser um dos espaços de luta, de reflexão, de práticas com vistas ao processo de emancipação humana. Neste sentido se faz necessário colocar luzes no interior da instituição escolar.

Segundo, e mais importante, é que ao realizarmos as primeiras incursões para delinear o objeto de pesquisa, nos deparamos com fortes indícios de que naquela

administração, o projeto da escola adquiriu uma conotação muito interessante, isto é, o de uma afirmação não-partidária. Houve um esforço deliberado da Equipe Carneiro, de efetivamente, se desvincular do partido político, e a escola foi escolhida como símbolo da materialização dessa atitude. Acreditava-se que ela poderia ser o espaço geopolítico às ações a serem desenvolvidas, sem contudo, mostrar-se vinculada ao MDB.

Conforme apuramos, Dirceu Carneiro via a escola como um instrumento imparcial para a Equipe trabalhar. Segundo suas palavras, os componentes da Equipe tinham o estigma da ideologia político-partidária e isto poderia prejudicar, no sentido de se trabalhar com toda a sociedade. A idéia básica, a partir dessa compreensão foi a de usar instrumentos e símbolos que não tivessem tal estigma. Havia uma avaliação por parte da Equipe, de que a escola pública concentrava muitas pessoas que potencialmente eram de grande interesse para a administração — os pobres —, que não se constituíam, necessariamente, em correligionários. Por razões históricas, pertenciam a outros partidos que não o MDB/PMDB. Mas, eram considerados extremamente importantes na proposta de governar com as maiorias, sabidamente excluídas. Portanto, a escola foi se tornando *um elemento integrador dos outros. Sendo de todos, ela pode propor para todos.*

Como pretendemos esclarecer ao longo do texto, essa contradição irá permear toda a gestão Carneiro. Contudo, ou seja, de um lado, o propósito de governar, como dissemos, a partir das diretrizes expressas pelo partido – MDB; de outro lado, contraditoriamente, a decisão de efetivar o que havia sido definido no âmbito do partido político, distanciando-se do mesmo. Nega-se o partido, no entanto, as práticas exercitadas terão inegavelmente as marcas da ideologia do MDB/PMDB. É bom que se diga, a história posterior irá mostrar que, o preço a pagar por essa decisão, foi alto, ou seja, a perda das eleições em 1982.

Como se pode perceber, a conjuntura político-econômica que circunstanciou a administração em foco, era de profunda efervescência. A instabilidade constituía-se na sua principal característica. Mesmo assim, julgamos que seria possível dar inteligibilidade àquele momento. Era necessário, então dar o primeiro passo. Mas, afinal, por onde começar a investigação, quais “pistas” mostravam-se mais promissoras? Que instrumentos deveríamos utilizar?

As primeiras tentativas de recorte no objeto, para analisar a experiência educativa da instituição escolar, em Lages (SC), em sua relação com as demais práticas objetivadas nos diversos projetos da autodenominada democracia participativa da Gestão Dirceu Carneiro, no período 1977-1982, foi a de resgatar a literatura produzida e, concomitantemente, indo a campo em busca de outras fontes.

As fontes utilizadas em termos de órgãos municipais, foram a Secretaria Municipal de Educação de Lages, no Departamento de Recursos Humanos (arquivos atuais e arquivo morto), no Gabinete de Planejamento (GAPLAN) da prefeitura.

Nas escolas municipais Santa Helena, Nossa Senhora da Penha e Mutirão, trabalhamos com diversos documentos escolares como Livros de Matrícula, Fichas Individuais de Matrícula, Relatórios Anuais, Pastas-Tombo, Envelopes Individuais de Documentos dos Alunos, Relatórios Anuais de Notas. Praticamente os mesmos documentos ou similares, foram investigados nas escolas estaduais São Judas Tadeu, Flordardo Cabral e Godolfim Nunes de Sousa. Tentamos junto a 7ª Coordenadoria Regional de Educação – 7ª CRE e através dela, a Secretaria de Estado da Educação-SED, fazer um levantamento da situação da rede estadual em Lages no período 1977-82, no que se refere aos professores, alunos e escolas de um modo geral. No entanto, essa tentativa mostrou-se infrutífera. Em Lages, conforme constatamos, a única possibilidade, talvez, de mapear esses dados, seria a de ir de escola em escola e produzir fontes, uma vez que não há um registro sistematizado dos dados mencionados, ou coletar dados parcialmente microfilmados, utilizando máquinas especiais, junto a Secretaria Estadual de Educação e Desporto - SED. Nossa avaliação foi a de que se tratava de um esforço sem resultados imediatos, embora importante. Ademais, a ausência deles não comprometeria o alcance dos objetivos propostos pela nossa investigação. Outro fator, os limites de tempo para a execução desse trabalho, tornaram inviáveis até mesmo as pretensões mais otimistas.

Outra parte da investigação foram as entrevistas e ou questionários, feitos com os alunos, artífices, professores e gestores do 1.º, 2.º e 3.º escalões da estrutura administrativa ou pedagógica da Equipe Carneiro. Com uma parte dessa amostra, trabalhamos com a *História Oral Temática*¹⁴, segundo a qual, *os detalhes da história*

¹⁴ MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998, p.51.

pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central.

Os questionários por sua vez, mostraram-se bons instrumentos de apoio, especialmente no caso dos professores e alunos. Com relação aos artífices, foi necessário o uso da entrevista, haja vista que as pessoas eram bastante idosas e praticamente analfabetas. Contudo, as entrevistas com os artífices e aquelas realizadas com gestores e professores tiveram soluções distintas. Com os primeiros, na medida em que a entrevista acontecia, registrava-se, lia-se o conteúdo para os *colaboradores*¹⁵ que, autorizavam ou não a publicação. No caso de alguns professores e gestores procedeu-se a transcrição literal do narrado com exceção da correção de vícios de linguagem, erros de gramática, excessos de palavras como “né”, “sabe”, encaminhando-se para o *colaborador* fazer as retificações que desejasse e finalmente, assinar a *carta de cessão*¹⁶. É bom que se diga, num determinado momento, tivemos que combinar as contribuições da história oral de vida, buscando perceber as mediações entre os depoimentos dos colaboradores com informações colhidas. Só a partir daí, pudemos realizar a análise propriamente dita.

Convém esclarecer também, que o trabalho de localização dos alunos, professores, parte dos gestores e artífices, foi realizado sob nossa orientação, com o auxílio de grupos de estagiários dos Cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense de Lages - UNIPLAC, entre 1977 e 1999.

Acrescente-se ainda o trabalho paralelo de levantamento de fontes primárias na forma de depoimentos escritos, documentos oficiais expedidos pela Prefeitura Municipal de Lages (1977-1982), principalmente a partir das inúmeras ações empreendidas através dos chamados Projetos Especiais. Neste caso, nos valem de um significativo acervo em mãos do ex- secretário da cultura da gestão em foco.

Em meio à investigação, fomos surpreendidos pela doação de um significativo acervo de fotografias, slides, fitas de vídeo, fitas cassete e depoimentos escritos sobre o período em foco. Assumimos o compromisso de organizar e dar publicidade ao material, para que mais pesquisadores tivessem acesso aos documentos referidos. Para tanto,

¹⁵ Nome dado aos depoentes que têm seu papel mudado, deixando de ser meros informantes, atores, objeto de pesquisa. (Cfe. Meihy, op cit, , p.77).

¹⁶ Trata-se de documento que autoriza o autor a ter direitos de uso sobre a entrevista, tanto de gravação como do resultado escrito. (Cfe, Meihy, op cit, p77).

elaboramos e encaminhamos o projeto – “Constituição de um Banco de Dados (Centro de Documentação e Pesquisas sobre Políticas Públicas na Área da Educação e Cultura no Município de Lages” junto ao Conselho de Pesquisa e Extensão da UNIPLAC. No dia dezessete de dezembro de 1998. Uma vez relatado pela conselheira Cleusa Couto de Oliveira, foi solicitado que o projeto fosse “colocado no formato-padrão, e tivesse maior fundamentação e embasamento, devendo voltar no mês de fevereiro de 1999”¹⁷.

Somente no dia dez de junho de 1999, conseguimos que voltasse à pauta o projeto “Criação de um banco de dados sobre políticas públicas na área da educação e cultura, no município de Lages, SC, no período 1977-1982 junto à UNIPLAC”. Dessa vez, apesar de termos buscado atender às exigências colocadas na primeira apreciação do projeto, ou seja, discutindo e definindo as bases teóricas e orçamentárias da proposta, com a coordenadora de pesquisa da UNIPLAC, Zilma Isabel Peixer, fazendo uma apresentação prévia e tendo obtido aprovação na Câmara de Pesquisa e Extensão, bem como a apresentação detalhada do projeto à Reitora e ter sido reconhecida a importância do trabalho, quando foi a plenária do Conselho de Pesquisa e Extensão, foi negado pela própria Reitora e um dos Conselheiros. Por fim, foi retirado da pauta pelo Pró-Reitor de Pesquisa, segundo nos informou, para “evitar que o projeto fosse para a lixeira e que num momento posterior pudesse ser novamente votado”.

Oficialmente, ficou o registro “...Este projeto foi alvo de uma ampla discussão, finda a qual decidiu-se pela sua retirada de pauta pelas seguintes razões: 1) Não se caracteriza nem como pesquisa, nem como extensão; 2) não é viável da forma como foi concebido e encaminhado; 3) não tem amparo legal para aprovação, em vista de que a Instituição não tem constituído um banco de dados”¹⁸.

Convém ressaltar que justamente, uma das características do projeto, era a de se constituir em uma primeira etapa da implantação de um Banco de Dados, que seria as políticas educacionais e culturais do período 1977-1982, em Lages. Não desistimos da proposta, temos procurado manter contatos junto a outras Instituições e, até certo ponto,

¹⁷ Conforme Ata nº 008/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da UNIPLAC, em 17/12/98 UNIPLAC

¹⁸ Ata nº 016, de 10 de junho de 1999, do CONSEPE, da UNIPLAC. Em tempo: o acesso às decisões do CONSEPE, a respeito do projeto em foco, só aconteceu por iniciativa pessoal da autora. Nas duas ocasiões não “merecemos” nenhuma explicação sobre as análises e decisões do CONSEPE. O acesso às referidas atas foi resultado de busca insistente da autora.

também aguardamos um momento em que a correlação de forças nos seja mais favorável na própria UNIPLAC.

Por outro lado, com o avanço da investigação, concentramos o trabalho de análise nos documentos encontrados nas Escolas Municipais, incluindo algumas incursões pelo interior do município de Lages. Nos dedicamos especialmente às escolas Santa Helena, Nossa Senhora da Penha e Mutirão. Tínhamos indícios fortes de que estas escolas, nas suas práticas, haviam se mostrado mais identificadas com a proposta educacional da *força do povo*. Aliás, no caso do Mutirão, como veremos no capítulo 3, muito provavelmente foi a materialização mais acabada da idéia de escola enquanto um espaço integrador, organizador das pessoas. Como exemplos podemos citar a Associação de Moradores e o Conselho de Pais que realizam os encontros no interior da escola. As organizações desportivas, também tinham todo o apoio da escola. Entrevistas realizadas com professores, ex-alunos, pais e gestores reafirmaram essa presença da escola na comunidade do bairro Habitação.

Outra fonte de pesquisa foram os Acervos Particulares de pessoas que estiveram direta ou indiretamente envolvidas naquele processo, como o Secretário de Cultura, Antonio Munarim, Jucirema Quinteiro, Manuel Nunes da Silva, entre outros.

Devemos ressaltar, contudo, que à medida que a pesquisa foi avançando os objetivos específicos de 1.º) identificar e analisar o papel da instituição escolar no contexto daquele gestão, assim como 2.º) o de indicar a filosofia e a pedagogia presentes nas práticas social e política desenvolvidas em Lages, no período mencionado e 3.º) o de identificar e analisar iniciativas da administração, em outras áreas e seu impacto no interior da Instituição Escolar – foram mostrando graus de complexidade cada vez mais amplos. Nos deparamos com um verdadeiro emaranhado de relações que atravessaram a escola, obrigando-nos, diante das evidências, a redimensionar as ações no sentido de compreender o objeto investigado. Se, de início, pareceu que o foco principal era o campo da educação formal, a cada interrogação das fontes, caminhávamos à compreensão de que o aspecto mais definidor do projeto educacional da *Força do Povo*, era justamente as suas raízes no projeto do partido político MDB/PMDB e paradoxalmente, a prática contraditória de utilizar a escola como espaço de “sanitarização” do emblema partidário.

De qualquer modo, em que pese a contradição apontada, a literatura consultada, os documentos encontrados e as entrevistas realizadas e as análises apresentadas no corpo deste trabalho permitem-nos afirmar, com Quinteiro (1991, p.180) que a instituição escolar na gestão Carneiro teve papel significativo na medida em que a *escola* era concebida enquanto um espaço essencialmente político, embora não partidário, de instrumentalização para a luta social geral. A escola Mutirão é exemplar a esse respeito. As circunstâncias de seu nascimento, a partir da necessidade-exigência de uma comunidade que, num processo de ajuda mútua, erguera suas casas e, aos poucos fora-se constituindo em um bairro levou a *escola* a assumir-se como espaço aglutinador de forças ficar visível.

Lamentavelmente, a quase inexistência de uma sistematização do projeto educacional, interpôs limites ao nosso trabalho, exigindo-nos que trabalhássemos com a memória de sujeitos profundamente envolvidos naquele processo, somando-se a isso ainda o fato de que estivemos tratando de um *objeto vivo*. Não raro, estas circunstâncias fizeram com que as pessoas envolvidas, às vezes alegando temer represálias, evitassem falar e quando o fizeram, geralmente foram reticentes.

Contudo, de nosso ponto de vista, a instituição escolar durante a Gestão da Equipe Dirceu Carneiro, ressalvadas as evidências de contradições que esperamos, fiquem claras ao longo deste trabalho, teve papel significativo na instrumentalização dos professores, gestores, da comunidade escolar em geral e, principalmente, dos alunos e dos pais — que num determinado momento da história da escola pública municipal a perceberam como terra fértil, provocando-os a sair do anonimato, aprender a superar os inúmeros obstáculos e, finalmente, dar alguns passos no sentido de inscrever um lugar na memória histórica, àqueles a quem historicamente vem sendo negado este direito.

Durante a pesquisa documental tentamos agrupar os temas que iam surgindo em alguns textos. Estes temas foram aglutinados em cinco capítulos que nortearam a escritura e análise do objeto investigado.

Dessa forma, no capítulo I — mostramos as contingências que antecederam, fomentaram ou minimizaram o projeto educacional da *Força do Povo*. Situamos a gestão de Furtado como um prenúncio da *escola do povo*.

No capítulo II — apresentamos as características fundamentais do projeto educacional da gestão de “democracia participativa” em Lages (1977-82), dedicando parte do capítulo aos Conselhos de Pais.

Como poderemos ver melhor no capítulo III — as políticas educacionais, as legislações e a qualidade do ensino nas escolas estaduais e municipais em Lages, no período investigado, apresentam aspectos distintos. Nosso esforço, foi no sentido de mostrar os discursos proclamados e as ações. Procuramos expressar a partir da documentação pesquisada, entrevistas feitas e analisadas, até que ponto a *Força do Povo fez a escola do povo*.

No capítulo IV, através dos documentos levantados e constituição de fontes, buscamos iluminar aspectos que mostram a escola Mutirão como o exemplo mais acabado do projeto educacional da Equipe Dirceu Carneiro.

Finalmente, no capítulo V, disponibilizamos um “inventário bibliográfico” da produção existente e consultada sobre a gestão Carneiro, aos futuros pesquisadores.

1. AS CONTINGÊNCIAS QUE ANTECEDERAM, FOMENTARAM OU MINIMIZARAM O PROJETO EDUCACIONAL DA “FORÇA DO POVO” EM LAGES (1977-82)

De modo geral, os trabalhos¹⁹ sobre Lages, nos últimos anos, embora tratem de temas específicos, têm em comum dados históricos, sociais, culturais e econômicos que nos dão um panorama razoável do que era o município antes da Gestão Dirceu Carneiro e, permitem-nos abreviar, até certo ponto, nossas considerações a respeito. De todo modo, não nos furtaremos a aspectos desse relato.

No último século, a região serrana de Santa Catarina, e de modo especial Lages, pode ser caracterizada por três distintos momentos históricos.

Até os anos 40s, Lages e região encontravam-se isoladas, geográfica, cultural e economicamente. De acordo com Munarim²⁰ as possibilidades eram restritas em termos de vias de comunicação ou contatos com outros centros urbanos. Até esse tempo, o poder político dos “coronéis” da região junto ao governo estadual, não resultava em benefícios que viabilizassem um contato maior da região com o mundo. Nas palavras do autor, “*Já havia aí, uma geografia condicionada pela vontade dos “coronéis” que queriam um curral preservado de influências externas*”. De qualquer modo, é inegável, que “*a materialidade das relações econômicas instaladas na região serrana nesse período, que vai até meados da década de 40, era desfavorável a qualquer impulso desenvolvimentista que pretendesse romper com o atraso representado pela cultura da fazenda de criação de boi*” (Idem, p.37).

Contudo, por mais desfavoráveis que fossem as relações econômicas, não se pode ignorar a ausência de uma vontade política da parte das elites que estavam e estariam ainda por muito mais tempo no poder. Munarim cita como exemplo a falta de políticas municipais de estímulo à instalação de empresas em Lages, na gestão de Nereu Ramos (1935 eleito pelo voto direto e de (1937-45, nomeado interventor) no governo do Estado

¹⁹ Neste sentido, ver Costa (1982) Alves (1988), Munarim (1990), Quinteiro (1991) Silva (1994) Andrade (1996).

²⁰ MUNARIM, Antonio. *Serra Catarinense: a Busca de Identidade Regional*. UNIPLAC - Revista de Divulgação Científica e Cultural. Lages (SC) V.2 nº1, p. 29- 52, jan/jun, 1999.

e, em Lages, a ausência de criação de infra-estrutura na região, na administração municipal, do seu irmão Vidal. Conclui o autor que *“a vontade política das elites era fator que se punha contrário ao desenvolvimento de seu curral”*.

Em uma análise pouco contraditória da realidade social, o autor afirma que ao povo coube, *“...ouvir e incorporar a seu modo os discursos dos coronéis, os sermões dos freis franciscanos, os causos e histórias dos tropeiros. O seu horizonte era a fazenda, no máximo a vila de três ou quatro ruas centrais”* (Idem, p. 38).

Um outro momento histórico da região serrana e, particularmente de Lages, corresponde ao denominado *Ciclo da Madeira*, cujo início, são os primeiros anos da década de 40, estendendo-se até os anos sessenta. Este foi o tempo em que Lages foi euforicamente chamada “A Princesa da Serra”. Em termos econômicos, vivia-se a bonança da extração e exportação da madeira de araucária, integrando a região serrana à economia nacional. O isolamento econômico ficara para trás, e cedia espaço para a região compor o quadro da divisão capitalista interregional do trabalho, definida para a totalidade do Brasil. A microrregião serrana de Santa Catarina tornara-se fornecedora de matéria-prima para todo o país, de modo especial de madeira bruta, inclusive para a construção de Brasília. Enquanto durassem as reservas de pinheiro nativo, a microrregião seria destaque, até na arrecadação de tributos. A devastação da floresta foi o preço dessa bonança.

Com o fim da economia baseada na extração da madeira, seguiu-se um período que Munarim denominou Desnorteio Econômico, isto é, um longo período, de estagnação econômica, de falta *“de um eixo condutor de processo de desenvolvimento”*. Trata-se de *“um período crítico de passagem de um ciclo que se esgotara...para um ciclo novo que ainda não nascera”* (idem, p.41).

A partir do final dos anos 60s e início dos 70s, o que antes embalara doces sonhos de prosperidade revelava-se agora pesadelo com a explicitação do milagre brasileiro²¹. A migração em busca de trabalho será uma constante na vida dos serranos e A Princesa da

²¹ Em 30 de outubro de 1969, o general Emilio Garrastazu Médici, sob a ideologia “Segurança e Desenvolvimento”, dá início ao período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis da história republicana brasileira; ao mesmo tempo que o país vive sob o impacto dos projetos faraônicos, num clima de ufanismo insuflado pela propaganda oficial, com a imprensa amordaçada pela censura. A partir do 2º semestre de 1973, surgem os primeiros sinais de falência do “milagre” .

Serra perdeu seu status de realeza. Sob o peso do refluxo da economia nacional, os problemas da Região Serrana e especialmente os de Lages, agravaram-se ainda mais.

De acordo com Munarim, os que haviam enriquecido com a exploração da madeira, não viviam mais em Lages e, fundamentalmente, não aplicavam seu dinheiro na região. Seus recursos foram investidos na compra de fazendas em outros estados ou aplicados na aquisição de imóveis urbanos em outras cidades. Para o autor, ocorreu “... *uma verdadeira sangria das riquezas locais*”. Mas foi justamente no bojo desse período que, em Lages, emergiram propostas distintas no campo político e, a partir deste, no campo cultural e econômico. Estamos referindo-nos às gestões municipais de Juarez Furtado e de Dirceu Carneiro.

1.1. A gestão de Juarez Furtado ou o prenúncio de uma escola com a “*Força do Povo*”.

Como já esclarecemos, o recorte de nossa investigação situa-se, no período compreendido entre 1977 e 1982. Todavia, julgamos pertinente, considerando o caráter histórico deste trabalho, bem como a opção teórica que o norteia, re(apresentar) os principais elementos constituintes do cenário político, econômico, sociocultural lageano nos anos imediatamente precedentes à Gestão da Equipe Dirceu Carneiro. Também neste caso fá-lo-emos de modo breve, haja vista os diversos trabalhos já empreendidos nesse sentido²². Portanto nossa ênfase recai sobre aspectos que permitam compreender as circunstâncias, as condições materiais objetivas que, num determinado momento da história de Lages e Região, parecem ter sido propícias às transformações, de modo especial no âmbito da educação pública municipal.

As evidências de que dispomos, levam-nos a situar ainda no interior da administração Juarez Furtado (1972-76), eleito pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em oposição à longa hegemonia da família Ramos, na prefeitura de Lages, o espaço político onde o então vice-prefeito Dirceu Carneiro e seus aliados desenvolveram sua influência, arregimentando pessoas em torno de sua proposta. Pessoas estas que mais

tarde iriam compor a Equipe de seu mandato de prefeito, e que começavam então elaborar e até a “ensaiar” o que iriam posteriormente desencadear, suas inovações políticas. Veja-se, como exemplo, desse “ensaio”, quando Dirceu Carneiro assume interinamente a prefeitura, durante o mandato de Juarez Furtado, e realiza a ação Viva Seu Bairro/Viva Seu Distrito. Esta *operação*, impactante, deu-lhe a imagem que talvez lhe faltasse, para ser visto como um homem ativo, um fazedor e que, mais tarde, lhe garantiria a vitória nas eleições²³.

Mas o que dizer da educação? Quais fatos podem ser arrolados como desencadeadores de novas práticas? Pode-se constatar algum grau de transformação na gestão Furtado? Todas as indicações de que dispomos, os depoimentos colhidos, dão-nos conta de que o primeiro movimento neste sentido aconteceu com o convite, do então prefeito Juarez Furtado, ao casal de professores Manuel Nunes da Silva e Sonia Firette Nunes da Silva, que foi pessoalmente à casa daqueles que estariam a partir de então à frente do Departamento de Educação e Cultura de Lages,

Conforme depoimento²⁴, o convite de Furtado atendia a compromissos de campanha, que envolvia aliados como Dilmar Sell - um padre-, Laerte Ramos Vieira e Clito Zapellini Netto - os dois últimos, constituíram a 2ª sublegenda do pleito municipal, quando Juarez foi eleito prefeito. Laerte era membro da família Ramos, mas da ala udenista, e obteve apoio de grupos da Arena, identificados com seu passado partidário. Também havia sido um dos fundadores do MDB em Lages. Clito, por sua vez, era médico, originário das fileiras do PTB, e presidiu o partido do MDB, de Março de 1974 a Maio de 1975, era também um dos fundadores do partido (Silva, 1994, p. 40 a 54)..

Logo que assumiu o antigo Departamento de Educação e Cultura, a primeira questão que se pôs, para o já Secretário de Educação, Manuel Nunes da Silva, foi rever a indicação da professora Sonia que, de seu ponto de vista, encontrava-se deslocada na divisão de Cultura. Resolvida sem maiores dificuldades esta questão, partiu-se para o trabalho propriamente dito.

²² Ver bibliografia apresentada no Inventário Bibliográfico, que faz parte desse trabalho.

²³ Em meados de 73, Furtado, com a finalidade de fazer um curso, viaja para Madri. É nesta oportunidade que Carneiro, implanta na memória local um referencial de realização dos direitos sociais básicos para o efetivo exercício da cidadania. (Quinteiro, 1991, p.126).

²⁴ Entrevista realizada em 25/01/99, em Lages, SC com os professores Manuel Nunes da Silva e Sonia Ferrete da Silva.

Desencadeou-se então um *inventário* sobre o Departamento de Educação e Cultura - DEC através de depoimentos dos dois funcionários existentes. O relato fez parecer ao diretor que o DEC, na prática, era administrado pelos dois servidores. Uma administração documental e de apoio logístico, ou seja, fazia-se a escrituração *escolar*, reuniões dos professores para receberem informações, ordens e atividades de construir *escolas*, resolver problemas relacionados ao fornecimento da merenda. Pouca coisa havia no que se refere ao aprimoramento profissional dos professores ou à qualificação curricular. (Entrevista, Manuel Nunes da Silva, 1999).

Segundo pudemos apurar, a primeira ação dos novos dirigentes foi no sentido de aprimorar a *qualidade de ensino*. Acreditava-se que, assim como a dinâmica da prefeitura era estreitar sua presença na sociedade e a sua relação com a população, do mesmo modo a educação deveria desencadear um modo de apresentar-se junto às comunidades, de identificar-se com a nova administração. Neste sentido, teve início um trabalho de aproximação crescente, com o objetivo de conhecer as pessoas, de saber como era desenvolvido o seu trabalho e, também, uma preocupação traduzida em ações visando melhorar as condições físicas da *escola*, como por exemplo, a criação de uma pintura nova. Havia ainda a intenção de identificar onde estavam as *escolas* da prefeitura, ou seja, dar-lhes visibilidade, o que na prática significou, num primeiro momento, pintar as *Escolas Municipais* com uma cor *extravagante* - laranja²⁵.

Basicamente, os quatro anos da administração de Juarez Furtado, denominado pelo Secretário de Educação de 1º período²⁶, visaram transformar a relação prefeitura - *escola* - comunidade. Buscou-se conhecer o campo das relações, ganhar a confiabilidade, garantir respeitabilidade. As estratégias eram a pesquisa, os contatos. Paralelamente, ia-se aperfeiçoando o quadro através da melhoria do nível administrativo, da incorporação de mais pessoas à estrutura do ensino: professores e outros profissionais, como merendeiras e auxiliares para limpeza. De tal sorte que os cargos na *escola* foram pouco a pouco sendo ampliados. Até então, cada *escola* contava apenas com uma diretora!

²⁵ Como pessoalmente pudemos observar. Aliás, maquinários, ferramentas e uniformes de parte dos funcionários da prefeitura também eram de cor laranja.

²⁶ O 1º período compreende a gestão de Furtado e parte da gestão de Carneiro, quando houve o desmembramento de algumas secretarias. Nessa ocasião, em termos administrativos, a educação é separada da Cultura.

Em relação aos professores da zona rural, passou-se a reuni-los mensalmente, não mais com o interesse de dar apoio logístico, mas de *“reuni-los para sessões de ensino, de discussão, de perceber onde que estavam os limites, aprimorar o pessoal e alimentá-los com alguns materiais,...etc.”* (Silva, 1999, entrevista). Portanto, a grande preocupação dos dirigentes do DEC, naquele momento, era a de aprofundar o trabalho que, a seu ver, iria melhorar o nível da educação.

Ainda, em relação ao professor²⁷ da zona rural, vale ressaltar que havia todo um esforço para que esta professora fosse da mesma comunidade onde a *escola* estava inserida. Percebeu-se de imediato que proporcionar subsídios e informações para a professora levar às crianças era uma medida necessária e premente. Assim, cada vez que a professora vinha a Lages para as reuniões, ela levava material para trabalhar, constituído de atividades de 1ª a 4ª séries, procurando dar conta de todas as disciplinas, áreas. Segundo relata Firette *“...o que a professora poderia trabalhar durante aquele mês, em tantos dias,...o que ela poderia trabalhar em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História...Então, o professor, quando vinha, levava um calhamaço que a gente preparava - mimeografado,...ela levava o material e a gente imaginava que ela pudesse, ali, ter um roteiro de trabalho porque nos preocupávamos muito com o nível do conteúdo de conhecimentos que aquelas crianças acessavam, através daquela experiência”* (Firette,1999, entrevista).

Com o passar do tempo, os gestores da educação municipal perceberam que este tipo de trabalho induzia demais o comportamento das professoras. Quando iam às *Escolas*, ou quando as professoras traziam a produção das crianças, ficava evidente que elas transcreviam o material. A reelaboração, quando havia, era precária. *Mas a gente levou muito tempo para constatar tudo isso. Também estávamos aprendendo a trabalhar* (Idem).

Se, por um lado, observava-se que o trabalho educativo induzia, por outro, os gestores da educação municipal entendiam que o papel da prefeitura estava definido. *Aquilo que é cria dela, ela tem que cuidar. Então, o jeito que nós, na época, achávamos que ela tinha que cuidar era isso. Se alguma coisa tem de melhorar depende de nossa*

²⁷ De agora em diante estaremos utilizando somente a categoria professora, pelo fato de as mulheres constituírem quase que a totalidade do corpo docente das Escolas Públicas a que estaremos nos referindo.

atuação, então vamos atuar (Silva, idem). Como se vê, um certo “voluntarismo” é visível nas palavras do Secretário!

O 2º período, ao final do mandato de Juarez Furtado, de acordo com Nunes, já assinalava um melhor conhecimento da realidade, *...tínhamos claro de que a ação, em qualquer setor da prefeitura, era profundamente política, em termos de uma interferência nessa realidade — da sociedade, mesmo que fosse um governo local*. Como se pode presumir, as diversas incursões desencadeadas pelos gestores do DEC, no sentido de conhecimento da realidade educacional municipal, proporcionou-lhes as condições necessárias para o momento que se anunciava em termos de novas práticas sociais na administração pública de Lages. Lembremos: o embrião do que seria e faria a Equipe Dirceu Carneiro vinha constituindo-se, paulatinamente, no interior da gestão Furtado.

1.2. A gestão de Dirceu Carneiro e a construção da *Escola do Povo*.

1.2.1. A origem da *Força e da Escola do Povo*

A gênese da expressão *Força do Povo*, na opinião de muitos dos que participaram da gestão Dirceu Carneiro, e de muitos dos intérpretes, não teria nenhum referencial teórico sistematizado *a priori*.

De nossa parte, acreditamos que se por um lado, não havia um referencial teórico sistematizado *a priori*, de outro lado, havia sim, um projeto político definido pelo partido MDB/PMDB. A questão que se coloca, portanto, é que provavelmente, determinadas “leituras” daquela gestão, pretenderam “encontrar” uma fundamentação teórica sistematizada. O que seria exigir demais de uma administração pública. Mas havia, e este é o ponto importante, um direcionamento político partidário bastante claro, existia.

Contudo, para os gestores educacionais da “administração participativa”, tratava-se do seguinte: as pessoas que constituíram o grupo de trabalho, no início, utilizava a expressão *A Força do Povo*, referindo-se à prefeitura como *Força do Povo*. Daí ficou: Lages: *A Força do Povo*, porque a palavra de ordem chamava a atenção. Mas, o porquê disso? Houve um fato muito objetivo, concreto. No primeiro período, em um esforço de

aproximar a prefeitura da população, abriram-se as portas da prefeitura. *Literalmente*. Portanto, essa prefeitura, *A Força do Povo*, constituiu-se numa discussão da primeira equipe — a equipe inicial²⁸, a qual interpretou e adotou o slogan como um mote interessante para a administração²⁹.

A partir do movimento *Força do Povo*, segundo depoimento do então Secretário de Educação, foi que emergiu a *Escola do Povo*, ou melhor, a proposta de continuidade do processo de organização participativa com vistas à sua construção. Mas é bom que se diga: tais slogans, segundo apuramos, não tiveram referência direta quaisquer outros educadores³⁰ que eventualmente a discutiram.

Para Quinteiro (1991, p.180) *o processo de construção da escola do povo supunha a superação da idéia de participação como mero compartilhar. Participar na escola era entendido como planejar, gerir e controlar o sistema educativo municipal. A escola era concebida enquanto um espaço essencialmente político, de instrumentalização política para a luta social geral. A questão do poder existente nas relações pedagógicas se constituiu no centro de combate desta luta.*

Segundo Dirceu Carneiro, todo o processo era educativo. Pretendia-se mostrar às pessoas e o projeto educacional era esforço nesse sentido, de que as pessoas eram capazes, eram capazes de construir casas, de conquistar aquilo que desejavam, a questão era identificar os melhores instrumentos, as formas e assim por diante³¹.

De acordo com Sonia Firette Nunes, Supervisora de Ensino na gestão Carneiro, o povo foi sendo uma descoberta. Em sua avaliação, o movimento que gerou o slogan, influenciou os que realmente mergulharam de cabeça naquela experiência. As pessoas [da Equipe] foram encarnando e se descobrindo através de leituras e das relações construídas com a população, resultantes da vivência e da prática social que o grupo passou a ter.

²⁸ Que já vinha atuando desde a gestão de Furtado.

²⁹ No seu discurso de posse (01/01/77), Carneiro procura evidenciar a importância da organização e participação do povo na administração: "...Do povo brota o governante, e ao Povo se volta a ação da Administração Pública... Pretendemos governar com os pés no chão. As alternativas possíveis serão postas em prática, abrindo chances a capacidade de nosso povo em participar desses processos, sejam, de habitação, abastecimento, produção agrária e cooperativismo...". Por outro lado, membros da Equipe como é o caso, por exemplo, de Jucirema Quinteiro, discute esta questão em sua dissertação.

³⁰ Estamos nos referindo a obra Nidelcoss, Maria Teresa. Trad. João Silvério Trevisan. *Uma Escola Para O Povo*. 27ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

³¹ Entrevista realizada em 15/12/99

Vale lembrar que, na época, devido ao momento político nacional sob a vigência do regime militar, os governos estaduais, de modo geral, estavam comprometidos com o governo federal, isto é, com os militares. O espaço de atuação legal restante era o nível municipal, espaço de exercício de poder com mínimas características democráticas por meio de eleições diretas. Verdade que estas não ocorriam em todos os municípios, haja vista que nas capitais, no Distrito Federal e nas cidades consideradas de segurança nacional, os prefeitos eram indicados pelo Presidente da República. Lages estava entre os municípios em que havia disputa eleitoral e eleições diretas³².

Como dissemos, Dirceu Carneiro, pelo trabalho realizado especialmente no interior do município e na periferia da cidade, na condição de Secretário de Obras e Viação e vice-prefeito de Furtado, credenciara-se a sucedê-lo. Importante saber que, apesar das realizações mencionadas, Carneiro a princípio teve sua candidatura boicotada pelo então prefeito, que ao final acabou assumindo-a. Prenunciava-se, então um desentendimento que teria conseqüências importantes posteriormente, na sucessão de Carneiro quando o PMDB perde as eleições.

A eleição de Dirceu Carneiro a prefeito, mostrou que os movimentos³³ no sentido de desestabilizá-lo acabaram resultando em motivação para que os seus aliados agregassem forças e impulsionassem a sua candidatura.

Quando se tratou de montar a equipe, Carneiro já amadurecera uma concepção de governo no sentido de fazer da ação do poder público uma interferência política profunda. Até certo ponto, havia uma decisão consciente do que queria e qual era o plano político a ser deflagrado. Assim, na formação da equipe, muitas discussões foram sendo travadas. Carneiro evitou trazer pessoas de longe e, ao mesmo tempo, evitou atender a

³² Vale lembrar que em 1º de abril de 1977, após o fracasso governista junto ao MDB para aprovar um projeto de reforma do sistema judiciário brasileiro – que, em síntese, “revestia o executivo de novos e revigorados poderes majestáticos” – Geisel fecha o Congresso Nacional e baixa o “Pacote de Abril”; a idéia era a de perpetuar o regime e neutralizar o crescimento da oposição. Assim, foi redefinido o Colégio Eleitoral que elegia indiretamente os governadores, foi inventada a figura do Senador “Biônico (não eleito pelo voto direto) e ampliou-se o mandato do presidente da República para seis anos. (Arquidiocese de São Paulo. *Brasil: Nunca Mais*. 29ªed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.65).

³³ De acordo com Manuel Nunes da Silva, três dias antes das eleições, “a ARENA deu um golpe e comprou a renúncia de um dos candidatos da sublegenda do MDB (Aristiliano Melo de Moraes- conhecido por Nenê Melo), na tentativa de debulhar a eleição do Dirceu. O que resultou numa força incrível, foi, impulsionou!, aumentou até a probabilidade. Com medo de perder, todo mundo passou a trabalhar com denodo (...). O resultado, a história, todos conhecem.”

este ou àquele segmento do partido. O perfil dos futuros membros da Equipe era o de terem, na visão de Carneiro, a capacidade de produzir uma administração nova.

Os encaminhamentos, lembremo-nos, estavam fortalecidos pelo Seminário de Porto Alegre e pelo Encontro dos Prefeitos Eleitos, em Lages, ocasiões em que foram discutidas a organização do governo, projetos *prioritários* por área e objetivos que cada um dos prefeitos deveria contemplar, no contexto da tese de uma prefeitura de oposição, como única forma de exercício do poder político durante a vigência do regime militar.

No que se refere à educação, a Equipe Dirceu Carneiro propunha, um trabalho articulado aos demais setores (saúde, agricultura, habitação, etc.) e destes, à educação. Talvez resida aí o caráter dos sinais de pioneirismo daquela gestão, isto é, estabelecia-se o princípio de que as pessoas que pensavam a administração, nas diversas frentes, trabalhassem de modo mais integrado possível. Assim, o currículo escolar, através do desenvolvimento dos conteúdos e programas, deveria expressar a grande idealização das necessidades populares. Neste sentido, se grande parte da população necessitava de habitação, a *escola* deveria assumir este tema. O que de fato parece ter ocorrido pelo menos na *escola* Mutirão, que retomaremos mais adiante. Outro exemplo pode ser dado pela proposta dos Núcleos Agrícolas, organização do pequeno e médio agricultor. A *escola* deveria ser uma espécie de caixa de ressonância de todos os projetos da administração.

Para dar conta dessa proposta, o grupo da educação chegou a abrigar cerca de vinte pessoas, entre chefias, responsáveis, supervisores e especialistas em educação. Muitos foram se formando mediante o trabalho. De acordo com o Secretário de Educação, naquele período, havia uma prática de reuniões, ao menos uma vez por semana, de todos os secretários junto ao prefeito para avaliar, discutir e planejar novas ações. Em seguida, a pauta destas reuniões era levada aos setores de origem dos secretários. A educação não era exceção: *A gente também sentava, também discutia, a gente passava para esse grupo aquilo que tinha sido discutido no grupo dos secretários com o Prefeito e íamos bolando como iríamos construir o panorama da educação formal no município; com esses conteúdos, com essas formas, com esta capacidade construtiva, com este elan entende !?*(Nunes, 1999, entrevista). Foi um processo de construção que durou seis anos.

Ainda conforme Manuel Nunes da Silva, os últimos dois anos constituíram-se em um marco. Neste período foram obtidos, através de projetos junto ao governo federal, recursos financeiros para operacionalizar algumas das práticas a que se almejava. Além disso, uma compreensão teórica mais efetiva foi fator decisivo para o desenvolvimento do projeto educacional.

Todavia, Sonia Firette Nunes (1999, entrevista), ao tecer considerações sobre os anos de 1981-1982 da administração, discorda das apreciações do ex-Secretário de Educação, de que *a educação procurava ser uma caixa de ressonância daquilo que seriam os grandes motivos articuladores de todo o processo educacional*. A seu ver, embora a equipe diretamente responsável pela educação tenha tido a preocupação de elaborar as grandes questões, os grandes temas políticos, presentes na administração e de transformá-los em objetivos educacionais, em objetivos de ensino, em conteúdos escolares compreensíveis aos alunos, e à comunidade escolar de modo geral; *não se percebia que a recíproca era verdadeira*, ou seja, a educação não se constituía em um grande tema para os demais setores da administração. O status da educação na democracia participativa, a seu ver, era menor do que aquele garantido à saúde, por exemplo, *...muito mais forte para a administração do que a educação...* (Idem, *ibid*).

Justificando sua posição, Firette Nunes argumentou que talvez por ser professora e educadora sentia mais de perto que, na época, o peso da educação na administração possuía muitos limites. Porém, reconhece que *a educação era tratada com respeito. O pessoal a reconhecia, o esforço, o trabalho e tal. Mas, não era uma coisa...que dava expressão administrativa, que estava na cabeça de quem estava no comando*. (Idem, *ibid*). De nossa parte, durante a investigação, não tivemos evidências que nos permitissem ratificar a posição de Firette Nunes, ao contrário, os indícios mais fortes, são no sentido de retificar em boa medida, as observações da ex-supervisora de ensino.

Por outro lado, conforme deixou transparecer, Firette Nunes percebia a *escola* como uma instituição ainda muito conservadora onde o novo, materializado em propostas que negavam as práticas tradicionais, no conjunto de professores, de toda a organização existente, não era alguma coisa muito tranqüila. Do seu ponto de vista, a educação ainda era vista como restrita à *escola* ou mais especificamente ao professor e ao aluno...*Era*

algo assim confinado a uma relação...do dia-a-dia do educador que ensinava o aluno — muito restrito(Idem).

É importante observar uma outra questão significativa relacionada à educação que se deve ao fato de ela ter-se tornado, naquela administração, muito conhecida, por conseguinte, discutida além dos limites de Lages. Não foram poucas as ocasiões e eventos de que participaram pessoas da equipe ligada à educação. De volta a Lages, elas traziam as preocupações, os questionamentos levantados nos eventos entre os participantes e buscavam discuti-las no grupo como um todo, bem como dar encaminhamentos considerados pertinentes.

Contudo, do ponto de vista do Secretário de Educação— Manuel Nunes da Silva – aquele período foi muito rico no sentido da integração dos setores. Na sua opinião, *“se a educação não percebia a sua inter-relação com os demais, era algo que estava precisando ser resolvido”*. Como se pode perceber, não havia unanimidade entre os principais gestores da Educação, na democracia participativa, quando se trata de situar a educação, em comparação aos demais setores durante a gestão Carneiro. Aliás, talvez devêssemos afirmar: *não houve unanimidade no seio da Equipe Dirceu Carneiro, quer tratando-se de elaborações conceituais e ou das práticas sociais desenvolvidas*. Como aliás, não poderia deixar de ser!

Lembremos com Quinteiro (1991, p.187) que Lages, num certo momento da gestão Carneiro, transformou-se numa espécie de ponto turístico ideológico, invadida que foi por estrangeiros letrados, os quais, segundo a autora, num *misto de arrogância e boa vontade*, instigaram o aprofundamento conceitual da Equipe de Dirceu Carneiro.

Embora não faça uma referência específica ao setor educacional, Quinteiro assinala que os membros da Equipe, *viam-se questionados por falas e expressões utilizadas comumente no cotidiano do trabalho, sem nunca terem se importado com seu o peso e conteúdo filosófico, científico e mesmo ideológico*.

Parece que havia uma expectativa de Quinteiro e de alguns membros da Equipe, que uma atuação política necessariamente tivesse que ter uma fundamentação teórica consciente. De fato, sempre existe uma fundamentação teórica, mas imaginar que os políticos tivessem essa formação, é bem uma atitude de época, esperar por exemplo, que todos deveriam ser gramscianos ou leninistas ou o que? O que as evidências nos

permitem observar é que a Equipe, embora às vezes, em depoimentos, tente minimizar, é de que sem sombra de dúvida havia um projeto partidário; usavam uma terminologia evidentemente, de esquerda e de época e portanto, provavelmente gramscianos. Mas, daí a afirmar a filiação teórica neste(s) ou naquele(s) teórico(s), parece-nos séria imprudência.

Ora, quando Sonia Firette Nunes diz que a educação se encontrava em grande parte restrita a uma relação do educador com o aluno e cita como exemplo o setor da saúde como mais forte que a educação no contexto da administração como um todo, deixa entrever que, provavelmente, as pessoas ligadas aos demais setores da administração não atribuíam a importância que ela acreditava ser devida à educação. De outro lado, talvez, deva acrescentar, da parte dos educadores não estaria faltando uma maior compreensão realística da função social da *escola*, de modo especial naquela gestão. Talvez falte nas reflexões dos gestores educacionais mencionados, o necessário distanciamento para de forma crítica dar conta de todas as mediações que atravessaram o projeto educacional da *Força do Povo*. O que aliás dificultaria e muito, compreender o lugar da educação em qualquer forma de administração, independente de que âmbito se esteja referindo.

Num depoimento o Assessor de Comunicação³⁴ da gestão em foco, manifestou o seu ponto de vista. Para ele, projeto educacional era preocupação permanente de Dirceu Carneiro. Este, segundo o assessor, em todas as reuniões com o secretariado, fazia cobranças incisivas acerca da educação. Para o então prefeito, a educação era, ao menos teoricamente, *prioridade das prioridades* – contrariando, radicalmente, as observações da Supervisora de Ensino. Diante destas e outras posições, em parte divergentes, convém, a nosso ver, detalhar o mais possível o projeto educacional da *Escola do Povo*, na experiência de democracia participativa em Lages (1977-1982), que é o que faremos a seguir.

³⁴ Referimo-nos a Ilson Chaves, jornalista, autor das matérias que divulgavam a democracia participativa veiculada na imprensa, conhecido como o *braço-direito* do prefeito Carneiro. Quinteiro (1991, p. 139).

2. O PROJETO EDUCACIONAL DA “ESCOLA DO POVO” NA GESTÃO DA “DEMOCRACIA PARTICIPATIVA” EM LAGES (1977-1982)

Como seria possível, passadas mais de duas décadas, reconstituir ou apresentar um quadro aproximado do que foi o projeto educacional durante a gestão da democracia participativa em Lages (1977-1982)? Esta questão foi tomando espaço em nossas reflexões à medida que nosso objeto de investigação se configurava diante de nós.

Fomos percebendo, mediante diferentes incursões, quer seja entrevistando sujeitos que estiveram diretamente envolvidos naquela administração, como alunos, professores, artífices, diretores de *escola* e os próprios gestores do projeto educacional mencionado, bem como analisando documentos entre os quais, históricos *escolares* dos alunos, atas de reuniões, fitas de vídeo do período, questionários, legislação, além da bibliografia pertinente, que a possibilidade de apresentarmos um retrato aproximado daquele momento vivido e nele especialmente a *escola*, seria possível, sim, tratando-se dos princípios, diretrizes, enfim desenhar uma espécie de esboço, a partir das evidências encontradas durante o processo de investigação do que foi o projeto educacional da *escola* com a *Força do Povo*.

Em Munarim(1980), Alves(1981), Martendal et al (1984), Quinteiro(1991), entre outros, encontramos elementos que nos possibilitam perceber os planos iniciais discutidos pela Equipe Dirceu no campo da educação e cultura.

Segundo Munarim [um dos sujeitos daquele processo], naquele início de gestão da *Força do Povo*, partia-se do princípio de que se, por um lado, a educação acontecia como caudatária da sociedade, por outro lado, poderia ser “transformadora”. As indicações do autor, nos levam a observar, a existência de uma certa visão romântica da educação, como capaz de transformar a sociedade. Sob essa premissa, a Equipe Dirceu Carneiro pretendia que o projeto de educação da Prefeitura deveria estar voltado para os reais interesses da maioria da população marginalizada, o que só poderia concretizar-se com a participação efetiva desta população em todo o processo educativo. Nas linhas que se seguem, conservamos o texto original do documento “Uma Prática De Educação Em

Lages”³⁵, onde podemos ver o que de acordo com Munarim, participe daquele processo, se pensava sobre a *escola*, a cultura e o processo de educação de um modo geral.

- *A escola é apenas um elemento do processo educativo, o aluno matriculado na escola é apenas um dos sujeitos deste mesmo processo...;*
- *Resgatar a cultura local significa resgatar a consciência de seu processo histórico...mas, se por um lado o homem é um ser situado, por outro lado é também universal...;*
- *A ação cultural (da Prefeitura) deve estar a serviço da melhoria de vida da população marginalizada...deve despertar a consciência política (de classe)...;*
- *O processo educativo não pode ser opressor, mas libertador...gerador de consciência de classe...e deve também criar instrumentos de luta à classe marginalizada na disputa social...;*
- *A questão da Educação e da Cultura é uma questão política...*

Como se pode notar, o Documento trás implícita a possibilidade/necessidade de participação além dos alunos, de outros sujeitos no processo educativo. Uma compreensão de cultura como significando consciência do processo histórico, a partir das mediações do local e do universal. Também é visível uma preocupação com as classes marginalizadas do saber assinalando a necessidade de serem criados instrumentos de luta à disputa social e por fim, a compreensão da educação e da cultura como questões políticas.

Sem perder de vista a problemática inicial proposta, — a de tentar explicitar se durante a vigência da democracia participativa, houve ou não organicidade da *escola*, isto é, da *educação formal* com as demais práticas sociais e destas para com a *escola*—, buscamos ouvir os gestores da educação daquele período. Segundo constatamos, à medida em que foi se ampliando e diversificando o quadro de pessoal da educação em termos de origens da formação, de compreensão da prática, do que era a *escola*, a educação começou a ser referência para as pessoas responsáveis por outros setores da administração. Neste sentido, o pessoal da área da saúde foi um exemplo, desenvolvendo

³⁵ MUNARIM, Antonio. *Uma Prática De Educação Em Lages*. Rio de Janeiro, junho de 1993 (mimeo) Documento apresentado no Seminário Educação, Meio Rural e Conjunturas, realizado na FGV, com

atividades em conjunto, como foi o caso de um levantamento estatístico da saúde das crianças em idade escolar, feito pelo médico Fernando Agustini³⁶ que, depois de realizado, forneceu todas as informações ao setor educacional, para que, através da *escola*, fossem redimensionadas as ações mais viáveis³⁷. Também pudemos perceber que saíram da educação, no processo de reorganização administrativa (1979), praticamente todas as pessoas que foram compor a Secretaria da Cultura.

Convém esclarecer que uma lei federal³⁸, que prorrogou o mandato dos prefeitos por mais um ano, provocou uma crise na Equipe. Alguns viram esta lei como algo inaceitável. Era um golpe para a democracia. Chegou-se a cogitar a possibilidade de se fazer um plebiscito para consultar a população. No entanto, como se sabe, venceram as teorias que deram vitória ao mandato-tampão. Justamente nesse período é que se propôs a mencionada reforma administrativa na prefeitura de Lages. Com isso, os departamentos foram transformados em secretarias, e outras novas foram criadas. Foi nestas circunstâncias que, em termos administrativos a educação foi separada da cultura, desfez-se a Secretaria da Educação e Cultura.

A partir desse momento, ao que tudo indica, as propostas educativas deram um salto de qualidade. Não só do ponto de vista da equipe administrativa mas do ponto de vista político quando, apesar da separação passou-se a ter uma compreensão mais cultural da educação. Segundo a ex-Supervisora de Educação *começou-se a abrir esses espaços para a cultura dentro da Escola. Foi como se a gente tivesse começando a dar uma alma, porque aí as pessoas começaram a entender mais a educação, para além daquele estereótipo, dos limites, da coisa da sala de aula, do professor e aluno...*(Sonia Firette Nunes, 1999, entrevista).

Nesse contexto, começam ganhar visibilidade as relações que nos permitem apontar os elementos que constituíram o projeto Educacional da gestão Dirceu Carneiro,

patrocínio do CNPq.

³⁶ O Dr. Fernando Agustini, mais conhecido como *Coruja*, foi eleito pelo Partido Democrático Trabalhista-PDT, prefeito de Lages, no ano de 1993, reconquistando a prefeitura para os partidos alinhados mais à esquerda. Seu mandato mais recente é o de deputado federal pelo PDT.

³⁷ De acordo com Jucirema Quinteiro, (janeiro de 1999, entrevista)

³⁸ Emenda Constitucional nº14 de 1980, prorrogou os mandatos de todos os prefeitos e vereadores até janeiro de 1983, para que as eleições de seus substitutos coincidisse com as dos deputados, em 1982. Na avaliação de Cunha (1995, p.105) esta providência foi um esquema visando impedir o crescimento eleitoral das oposições ao regime militar naquele contexto.

bem como indicar pontos de organicidade da prática social desenvolvida pela instituição *escolar* com outras práticas no contexto daquela administração.

A recém-criada Secretaria da Cultura, como dissemos, era basicamente constituída por pessoas vindas da Secretaria de Educação, como Antonio Munarim, por exemplo, que assumiu o cargo de Secretário da Cultura, permanecendo nele até o final da gestão. Tais mudanças permitiram que fossem engendrados determinados programas, no sentido de publicizar a riqueza cultural, agora pensada em termos de formas de organização e de apelos que pudessem ser aproveitados e significados também no âmbito do ensino. Tinha-se a compreensão de que atividades culturais deveriam permear o processo educativo. A *escola* era uma referência para o trabalho e também para a cultura.

Uma das mais importantes atividades neste sentido foi a de levar o teatro para as escolas, trabalhar com os professores, instrumentalizando-os para que eles próprios trabalhassem com o teatro na *escola*. Em comemoração aos dois primeiros anos da administração de Dirceu Carneiro, foram divulgadas diversas ações empreendidas pela prefeitura. Entre elas encontramos referência ao teatro. Ali³⁹, pode-se ler: *...o Galha Azul, além das atividades que vem realizando nos bairros, distritos e praças da cidade, vem ministrando treinamentos e cursos aos professores do ensino regular....*(1979,p.3).

Registre-se naquele contexto que, ao estruturar a Equipe (1977), Dirceu Carneiro não confirmou o nome de Sonia Firette Nunes, a qual, conforme dissemos, vinha trabalhando no então Departamento de Educação e Cultura, na gestão de Furtado. No entanto, em 1979, recebe o convite para retornar à prefeitura e assume a Supervisão do Departamento de Ensino. Ao que tudo indica, não se tratou de um simples retorno. De volta, trouxe consigo a proposta que iria mudar os rumos da educação e do ensino naquela gestão. Segundo Manuel Nunes da Silva, Secretário de Educação no período, *a partir deste período (1979) se conseguiu descobrir uma direção pedagógica para o nosso trabalho que foi, até então, construído meio às apalpadelas, segundo alguns estereótipos que nós tínhamos, do que devíamos fazer e tal.*

Sonia Firette Nunes, relata que o fato de ter ficado fora da administração municipal por cerca de dois anos, ter-lhe-ia permitido fazer uma reflexão, por assim

³⁹ Encarte especial produzido pelo jornal *O Estado* e Assessoria de Comunicação Social da Prefeitura de Lages, em fevereiro de 1979.

dizer, mais distanciada, e culminando em uma direção oportuna, uma condição mais articulada ao ensino: a de tornar a *escola* mais orgânica aos Projetos Especiais.

Em entrevista a nós concedida (janeiro/99), a Supervisora de Ensino avaliou que, no período em que estivera trabalhando na gestão Furtado, a prática da Secretaria incluía a elaboração de materiais escritos de sugestões de atividades, por área do conhecimento, para as professoras. Conforme nos relatou, ao verificar in loco os desdobramentos das orientações e uso dos materiais escritos, percebeu que o trabalho acabava por ser muito induzido. Segundo a Supervisora, muitas vezes, as professoras, ao invés de criar a partir do material, limitavam-se a reproduzi-lo.

Quando mais tarde, voltou a trabalhar na prefeitura, Sonia Firette Nunes tinha, segundo nos informou, clareza de que seria necessário...*superar aquele estágio direcionista, de conduzir as coisas; não era por ali; daquele modo não chegariam a lugar algum...A gente constatava que as apostilas eram simplesmente reproduzidas, as professoras não estavam entendendo o que a gente estava falando e não compreendiam; quer dizer, o esforço de toda uma equipe em dar uma direção política e administrativa.* Como se pode perceber, um discurso um tanto generalizante de uma prática, certamente mais complexa.

Conforme apuramos, em seu retorno à Secretaria de Educação, Sonia Firette Nunes, apresentou os três grandes eixos curriculares que iriam, a partir daí, compor a proposta pedagógica da Secretaria de Educação do governo Dirceu Carneiro: o primeiro eixo - a expressão, entendida de forma ampla, como manifestação da identidade, força interior humana, e traduzia-se na oportunidade de as pessoas expressarem-se, de dizerem o que sentiam, o que pensavam. Afinal era isso que a administração como um todo estava procurando fazer: reunir as pessoas, ouvindo-as. Implicava ainda construir, a partir delas, uma compreensão da realidade. Segundo Firette Nunes, essa expressão não era apenas da língua em sala de aula, mas era a expressão através da música, do teatro, da dança, das crianças poderem se organizar, e se reorganizar de uma forma diferente na sala de aula.

O segundo grande eixo - o trabalho, foi sendo construído paulatinamente, ou seja, trabalhando, construindo, fazendo, experimentando, praticando. O seu auge de desenvolvimento nas escolas, provavelmente, foi através das oficinas, com a presença dos artífices. Aí, as formas cooperativas de trabalho puderam ser materializadas.

O terceiro eixo - a saúde, partia da concepção de que o alimentar-se, o conhecimento do próprio corpo e o acesso a formas de saúde (atendimento), eram fatores que exigiam um esforço de pesquisa das reais condições em que se encontravam as crianças que freqüentavam a *escola* pública municipal.

O texto que se segue, acreditamos, sintetiza a idéia dos três eixos curriculares, pilares básicos na construção da *Escola do Povo*:

É NA ESCOLA QUE SE APRENDE A TRABALHAR

*Se você não é pai de um aluno, nem estuda em uma escolinha municipal, um dia dê uma passadinha em uma das cem que existem em Lages... Lá se aprende o ABC de ler e escrever e muito mais....Por exemplo, de como se plantar uma hortaliça; de como com poucos recursos ter mais higiene e saúde; de como participar e atuar como força na comunidade em que se vive. Na escolinha rural as crianças aprendem a amar e trabalhar a terra e a orgulhar-se do meio em que vivem. Lá pai e mãe também vão pra escola com os filhos. Lá a escola é, como a maioria dos pais, porque eles também decidem os problemas da escola. Na escolinha municipal estamos aprendendo o ABC de como construir uma terra melhor, em que se viva melhor. Se você não sabe, vá lá! As crianças ensinam a você o que é a Força do Povo*⁴⁰.

Pensar o ensino público municipal implicava, agora, extrapolar as cercas da *escola* e num movimento de ir e vir, criar e ampliar mecanismos de envolvimento do currículo escolar com outras práticas sociais desenvolvidas pelos demais segmentos da administração. Os três grandes eixos: expressão, saúde e trabalho, mostraram-se decisivos na realização desse propósito. É exemplar, neste sentido, o processo de alfabetização. Contudo, vale lembrar que não havia nada propriamente pronto, à exceção daquilo que seria um possível roteiro para um trabalho de alfabetização, haja vista os professores estarem ainda muito limitados à cartilha. Em termos metodológicos, no caso da alfabetização, buscava-se trabalhar os conteúdos, considerando-se os temas próprios da região⁴¹. Assim, por exemplo, não se trabalhava uma palavra qualquer, mas aquelas que representavam a experiência, o dia-a-dia, as coisas que a população estava

⁴⁰ Encarte especial do Jornal *O Estado*, fev, 1979, p.3

⁴² Embora sem referência explícita, há clara influência de Paulo Freire. Exemplo disso, foi o trabalho a partir de temas geradores.

descobrimo com aquela experiência administrativa e política, como, por exemplo, as experiências de construção de casas em mutirão, a horta coletiva, etc. Neste sentido, as reuniões com as professoras, eram espaço para trabalhar a compreensão e a elaboração dessas grandes temáticas.

Com base nos três eixos, foi possível uma espécie de “arrumada de cabeça” e da prática. Sob aqueles referenciais, as inquietações transformaram-se, aos poucos, em discussões com vistas ao redirecionamento das atividades nos diversos setores. Segundo Manuel Nunes da Silva foi impressionante a repercussão na forma de trabalhar...*e as próprias Escolas! Foi uma loucura! E aí a gente começou a perceber que era mais fácil de se compreender aquilo. Quer dizer, cada uma das práticas tinha que rebater num daqueles eixos.*

A orientação dinâmica dos três grandes eixos permitiu que cada *escola* fosse organizando-se de uma forma autônoma, quase que única. A elaboração emergia da compreensão que se ia tendo dos eixos: expressão, saúde e formas cooperativas de trabalho. Para o Secretário de Educação no período *Então foi um grande salto! Você imagina isso colocado, multiplicado ao menos por vinte escolas que, talvez, tenham atingido um nível de maior compreensão.*

Pode-se afirmar que o eixo expressão tenha tido um grande impulso com o envolvimento de dois artistas argentinos os quais, nesse período, passaram a morar em Lages. Sua presença estava respaldada pela transferência de recursos do Ministério da Educação e Cultura – MEC, através do Serviço Nacional de Teatro - SNT, para apoiar projetos aqui desenvolvidos⁴².

Interessante observar que, apesar da plena vigência do regime militar, houve aporte financeiro para Lages, por parte do governo federal. Ainda que, em nível estadual, a prefeitura encontrasse cerrada oposição do governador Bornhausen.

Segundo relatou Manuel Nunes da Silva, tais recursos foram o resultado da tomada de conhecimento por parte do MEC e, de modo especial, de alguns órgãos do movimento que estava acontecendo em Lages, principalmente através dos turistas

⁴² Em abril de 1978 um representante do Serviço Nacional de Teatro - SNT, Humberto Braga, esteve visitando a cidade, onde manteve um encontro com os integrantes da Associação Lageana de Teatro (...). Algum tempo depois, Dirceu Carneiro firmava convênio com o SNT, para o apoio ao Projeto Lageano de Popularização do Teatro. (Encarte especial do Jornal O Estado, fev, 1979, p.3).

ideológicos que, depois de conhecerem a experiência de democracia participativa in loco, divulgavam-na, publicando artigos em jornais e revistas de circulação nacional, também fazendo referências àquela experiência nas Universidades e eventos de discussão de educação popular, entre outros. Então, determinados projetos que podiam ser descentralizados, foram deslocados para Lages. Os mencionados artistas argentinos, por exemplo, seguiram a pista de tais projetos e vieram ministrar aqui cursos de formação de teatro. Gostaram do que viram e resolveram ficar.

A novidade, considerada valiosa pelo Secretário de Educação da gestão Carneiro, foi a contribuição trazida pelos argentinos — a linguagem teatral — do teatro de bonecos, algo completamente novo para a Equipe. Segundo Nunes, provocou uma...*revolução na nossa cabeça porque não era só o fato de eles trazerem os bonecos, era a visão de mundo, era aquilo — a visão de mundo. Eles destroçaram aquele conservadorismo na nossa cabeça; àquelas pessoas, a gente deve, ao menos, eu acho, a descompensada geral, desinstalação nossa — a gente deve a elas. Sempre achei isto. Mérito deles!*

Foi portanto com a participação de Fernando Fierro e Hector Grijo que tomou impulso a proposta de se trabalhar a educação do ponto de vista cultural. Com eles passou-se a perceber o que a cultura tinha de expressivo a ser mostrado pelo teatro. Baseando-se no entendimento de que se tratava de cultura popular, intimamente ligada ao povo, o teatro precisava ser levado a ele. Com os argentinos, nasceu também o grupo de Teatro Galha Azul, as atividades teatrais de rua e, desta, para a *escola*. A falta de luz, água e esgoto no bairro, aliados a outros traços culturais da comunidade, de modo geral, eram os temas escolhidos para serem discutidos.

Interessante observar a linguagem, semelhante as idéias já propagadas pelos movimentos de educação popular pré 64 – MEB (Movimentos de Educação de Base-1961), CPCs (Centros Populares de Cultura-1961), MCP (Movimentos de Cultura Popular-1960) –, que embora com variações ideológicas e formas de atuar – peças de teatro (às vezes apresentadas nas ruas), alfabetização da população rural ou urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades, com “treinamento” de líderes locais, visando maior participação política, entre outras atividades mas, tinham em comum o objetivo da conscientização popular. É verdade que as opiniões sobre a atuação desses movimentos são polêmicas, existindo críticas ao suposto caráter paternalista, e portanto

autoritário, uma vez que o povo seria “orientado” para o que os intelectuais julgassem ser o “melhor” caminho⁴³. Independente de que prisma sejam vistos os movimentos mencionados, sem sombra de dúvida, na gestão Carneiro se colocou em prática a idéia de levar o teatro ao povo, ou seja, já que o povo não vai ao teatro, o teatro vai ao povo.

Através do Galha Azul, que contava com a dedicação exclusiva de duas pessoas, além dos voluntários, auxiliava-se os grupos da periferia nas escolas municipais, desenvolvendo atividades educacionais – como era o caso das campanhas de prevenção de cáries e Viva o Verde, criação coletiva, através de bonecos, sobre ecologia, apresentado em 15 escolas como programação da Semana de Preservação do Meio-Ambiente.

Em *Martendal et alli* (1982, p.26) encontramos menção esclarecedora sobre a importância do grupo de teatro Galha Azul no processo da democracia participativa. Segundo os pesquisadores, *o grupo desenvolvia pesquisas, estudava formas cênicas e discutia o seu engajamento na proposta. Apresentava-se em praças e ruas da cidade, em escolas rurais e urbanas. De acordo com os pesquisadores, “foi relevante seu trabalho junto aos professores e alunos das escolas municipais, introduzindo o teatro como instrumento didático-pedagógico.*

Outra atividade registrada do Galha Azul, foi a de colaborar com a Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, não se sabe se aproveitando as próprias contradições do Mobral ou se a partir de uma posição realmente contraditória, o Galha Azul auxiliou, apresentando uma criação coletiva, focalizando o problema do analfabetismo, com o objetivo de despertar junto às lideranças dos bairros estratégias de mobilização de pessoas para se alfabetizarem. Aliás, como muitas pessoas de esquerda fizeram, isto é, ocupar o espaço de contraditório para implementar as idéias de conscientização, de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, etc. Atitude essa que, acabou provocando críticas por parte de setores da esquerda, acusando-os de terem sido cooptados pelo governo, etc. Todavia, no caso do Galha Azul, tendo em vista a história das suas práticas sociais, não houve aderência ao Mobral, pelo contrário, soube fazer uso do princípio da contradição.

⁴³ ARANHA, Maria L. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996, p.210.

Em julho de 1981, estreou a peça “Trenzinho sem Trilhos” de Olga Romero, filmado pela Embrafilme, fazendo parte de um filme sobre Lages⁴⁴. O trabalho veio ao encontro da proposta da Secretaria de Educação de tornar o ensino mais objetivo, falando da realidade e das necessidades das crianças, despertando nelas a consciência das suas possibilidades de expressão. Esta peça foi apresentada em todas as escolas da rede municipal além de outros espaços educacionais e culturais, totalizando 150 apresentações⁴⁵.

Em 1982, a partir da necessidade apresentada pelas escolas, de aperfeiçoamento do trabalho com os bonecos, foi organizado e ministrado um curso a 250 professoras das escolas municipais urbanas, sobre confecção de bonecos e sua aplicação na educação, durante uma semana na oficina do grupo⁴⁶.

As incursões para o interior do município envolveram também o pessoal ligado ao teatro. O Galha Azul percorreu 18 localidades, apresentando a peça “A Menina e a Flor” e outros espetáculos improvisados. O Grupo se apresentava nas varandas de escolas, salões paroquiais e principalmente ao ar livre. Aproximadamente 12 mil pessoas viram o Grupo Galha Azul em apresentações do gênero. Ainda fez parte das atividades do Grupo o Projeto de Educação e Cultura da FUNARTE, desenvolvido nas escolas municipais⁴⁷.

Um outro fator relevante ao desenvolvimento do processo, de acordo com o Secretário de Educação Manuel Nunes da Silva, deu-se através da Secretaria da Cultura do MEC, através de alguns funcionários que, vindo a Lages, conheceram o trabalho que estava sendo realizado e concordando em apoiar o projeto “Formas Culturais no Ensino de 1º Grau”. A pretensão do MEC, segundo informaram, era a de, através da Secretaria de Cultura, viabilizar o surgimento de modalidades de expressões culturais no interior da *escola* formal. A liberação dos referidos recursos de acordo com o Secretário, permitiu a realização de um sonho que a Equipe acalentava, isto é, tornar a *escola* uma unidade capaz de conhecer e produzir coisas, junto com o ensino.”

A realização do “sonho” significou na prática, o nascimento das oficinas de produção dentro da *escola*, mantidas por pessoas da comunidade que “sabiam fazer

⁴⁴ Uma cópia, em fita de vídeo encontra-se em meu poder.

⁴⁵ Relatório das Atividades da Divisão de Pesquisa e Promoções Culturais de 79 a 82. (Prefeitura do Município de Lages, SC (mimeo)).

⁴⁶ Idem, *ibid*

coisas”. Coube a *escola*, ir atrás de quem sabia qualquer prática de trabalho, como por exemplo, artesanato com agulhas, com linhas, com couro, com madeira, com violão...,etc. Foram localizadas pessoas no bairro e na *escola*, que até então encontravam-se no anonimato. Segundo Nunes, havia professora que sabia algumas coisas além do que estava ensinando, merendeiras que sabiam fazer coisas além daquilo que estavam fazendo. A partir daí, então, a *escola* começa a superar os limites da coordenação clássica, antiga, das aulas, com as atividades realizadas nas oficinas. Estas, mostraram-se fundamentais para mobilizar as pessoas para alcançar o objetivo perseguido pelo projeto educacional que era o de avançar no trabalho apoiado no tripé: expressão, saúde e trabalho, produzindo, ou seja, assumindo o ato produtivo.

No interior do município as mudanças também se fizeram sentir. Um exemplo pode ser dado pela organização nas escolas, da Mostra do Campo. A iniciativa partiu da Secretaria da Cultura. Através das Mostras, acreditam os gestores da educação, que a proposta da prefeitura foi melhor compreendida. Desde o proprietário produtor, o agregado, a professora e as próprias crianças, estudantes nas escolas públicas municipais.

Tratava-se inicialmente, de expor por um dia, num ambiente festivo, na sede do Distrito, a expressão do que era produzido pelas comunidades campesinas. Quando a comunidade era distante e as possibilidades de acesso restritas, como era o caso da localidade de Pessegueiros, a *escola* viabilizava uma espécie de “Encontro Educativo Cultural”. A comunidade das redondezas então, ia para a *escola*, participar de uma pequena “Mostrinha”.

Segundo o então Secretário de Cultura⁴⁸, Antonio Munarim, as Mostras do Campo surgiram da preocupação de desenvolver nas escolas municipais do interior um ensino voltado para a realidade daquela comunidade. Primeiro criou-se o Clubinho do Campo, que aproveitava a cultura campesina como instrumento pedagógico. Com o avanço da experiência, foram sendo descobertos valores artísticos, aos quais se dedicava atenção especial, no sentido de que não deveriam desaparecer substituídos pela cultura urbana .

Note-se que a Secretaria de Agricultura e Abastecimento do município também era acionada neste dia de Mostra do Campo, apresentando novas opções econômicas para

⁴⁷ idem, *ibid.*

⁴⁸ MUNARIM, Antonio. *Descrição Das Experiências Da Ação Cultural*. 1980, p. 4-6 (mimeo)

o campo. Também durante as Mostras, aconteciam os desfiles típicos da região, tentando dar visibilidade à história sócio-econômico-cultural dos distritos⁴⁹.

Talvez a *escola* paradigmática do projeto educacional ora em foco tenha sido a *escola* Mutirão. Ali, de acordo com o então Secretário de Educação Manuel da Silva Nunes, chegou-se a ter salas com cinco oficinas trabalhando simultaneamente, junto com a professora regente da *escola*. O Mutirão [como se chamava a *escola*] foi planejada sob os novos parâmetros educacionais, definidos a partir do tripé: expressão, saúde e formas cooperativas de trabalho. Para ela foram idealizados o espaço, o mobiliário, os programas de ensino, etc. Segundo Nunes, o Mutirão foi a *escola* que esteve mais próxima do projeto educacional da gestão Carneiro.

Acontecimentos os mais diversos ocorreram por conta dos avanços alcançados nos dois últimos anos de trabalho da construção da *Escola do Povo*. Entre eles, segundo fomos informados, registra-se a vinda a Lages de Paulo Freire e de dois educadores franceses, Mimi e Emile Tomas⁵⁰ (agosto de 81).

O casal de franceses tinha vindo a Blumenau, a convite do Núcleo de *Escolas* Comunitárias, originário da hoje Universidade - FURB. Lá se encontravam pessoas de Lages que trabalhavam na Unidade de Coordenação Regional de Ensino de Lages - 7ª UCRE. Ao verem as posições dos franceses, convidaram-nos para vir a Lages, porque consideraram que ali existia um trabalho muito similar ao que eles estavam divulgando. Emile e Mimi Tomas, por vontade própria vieram e foram para as escolas, nelas viram os textos das crianças, fotografaram, ministraram palestras aos professores, visando confirmar a assertiva — o *Método Natural de Alfabetização* de Freinet”. Ao conhecerem o trabalho, perceberam semelhanças com as práticas das *Escolas* Comunitárias que eles estavam trazendo da França para o Brasil, as escolas Freinet do começo do século.

Segundo Manuel da Silva Nunes, a visita dos educadores franceses significou uma grande conquista. Eles deixaram livros, referências para leitura acerca dos métodos naturais, indicações de como trabalhar com os pais, uma conceituação da *escola* em

⁴⁹ Em 1999, pudemos verificar in loco uma Mostra do Campo, evento que ainda acontece anualmente no atual município Bocaina do Sul.

⁵⁰ Com a manchete “*Professores Franceses visitam Escolas Da Rede Municipal De Ensino*”, o jornal Correio Lageano de 28/08/81 p.3, anunciava que os professores franceses Emile e Mimi Thomas, estavam em Lages, conhecendo o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e divulgando a pedagogia Freinet.

Freinet, a relação educação e política segundo a ótica freinetiana. E, principalmente, a imprensa na *escola*, a teoria das Invariantes Pedagógicas⁵¹ — que superava, de acordo com o Secretário, a visão limitante de criança pequeninha, dependente do mundo e que não sabe nada. Ainda conforme Nunes, posteriormente, os franceses escreveram várias vezes, enviaram fotografias tiradas de Lages, bem como matérias que eles publicaram sobre a experiência lageana em jornais das escolas francesas.

Procuramos saber mais sobre uma possível influência das idéias de Freinet em relação ao trabalho com as oficinas desenvolvido em Lages mas, as tentativas mostraram-se infrutíferas. Assim, nossas observações ficam no limite do que os gestores educacionais da Equipe Carneiro e as professoras apresentaram. Convém ressaltar também, que não conseguimos encontrar qualquer material escrito sobre essa questão.

Um outro aspecto que procuramos investigar, foi sobre o grau de compreensão e aplicabilidade do projeto pedagógico no interior do município. Interessou-nos saber se teria tido maior repercussão, melhor aceitação do que na cidade. Nesse sentido, o Secretário de Educação Manuel Nunes fez as seguintes considerações:

“1ª) Trabalhou-se com uma frente de atuação social que se poderia dizer, numa expressão de aproximação, “imexível”. A escola, como outras, mas, principalmente ela, para se mexer, há que se enfrentar sempre muita dificuldade. Tudo na escola permanece por muito tempo, mesmo que seja alguma coisa de péssima qualidade. E, para introduzir qualquer coisa na escola, como mudar uma prática, por exemplo, não se consegue em menos de cinco anos. Assim, como para alterar, não é um processo rápido. Trata-se de uma instituição, que é ainda muito forte culturalmente dentro da sociedade. 2ª) A educação era e continua sendo feita pelas pessoas, expressa-se em um serviço. Mas as pessoas estão circunscritas, elas são de algum modo contratadas, são pagas para fazer esse trabalho. Há um corpo diretivo sobre elas e tantas outras circunstâncias, como: o tipo de formação que tiveram, se o que elas fazem é aceito, tolerado, se elas têm ou não oportunidade para poder expor as suas dúvidas, suas ansiedades, e assim por diante”.

Por sua vez, a Supervisora de Ensino daquela gestão considera que a *escola* do interior do município era diferente da *escola* da cidade. Para ela, quando se trabalhava com uma comunidade interiorana, percebia-se uma certa identidade, a *escola* era referência

⁵¹ As “Invariantes Pedagógicas” são uma série de princípios (invariáveis, independento do povo que os aplica) organizados por Freinet, com a finalidade de instrumentar os professores que uma vez conhecendo as técnicas, filosofia e objetivos freinetianos, quisessem aplicá-los. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de FREINET, C. *Para uma escola do povo*, Lisboa, ed. Presença, 1973; SAMPAIO, W.F, Rosa Maria. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

fundamental. Sonia Firette Nunes, assevera que naquela época a cidade, até certo ponto, era vista pela Equipe como um problema. Ela própria garante: cansou de referir-se ao êxodo rural como um problema. “*Não via a cidade como um fascínio, uma fascinação!*” Segundo suas palavras, *a cabeça dos gestores da educação municipal era muito mais rural do que urbana, e que talvez essas coisas facilitassem, na época, uma compreensão maior da Proposta, na zona rural.*

De qualquer modo, Manuel Nunes da Silva, ao ser questionado pela investigadora, manifestou ter dificuldades de saber até que ponto foi compreendido e continuou sendo aplicado aquele projeto pedagógico; até pelo fato de que após a gestão Carneiro, deixou a cidade de Lages e não se ateve a fazer reflexões mais sistematizadas, perdeu as ligações ali estabelecidas⁵².

Por outro lado, o ex- Secretário de Educação avalia que o trabalho não se perdeu. Apesar de considerar difícil, pelas razões já apresentadas, fazer uma avaliação mais acurada daquela experiência, sugere que se consulte um documento insuspeito, publicado no Jornal Correio Lageano, logo no início da Administração Paulo Duarte, assinado pela recém-empossada Secretária de Educação Nilda Carnevalli, em que é feita uma avaliação da conduta das crianças, dos pais, dos professores, deixando claro como era o dia-a-dia na *escola*; os resultados da intervenção. Tal documento⁵³, feito pelos adversários políticos, criticando o que a Equipe Dirceu Carneiro fizera, revelara, de acordo com Nunes, o que deveria ter sido feito na educação pública municipal, e o que foi efetivamente realizado durante a vigência da democracia participativa.

Ainda no contexto de reflexão sobre a construção do projeto educacional da *Escola do Povo*, chamou-nos a atenção, no Relatório de pesquisa de *Martendal et alli*, na parte em que tratam da educação, as reuniões com os diversos grupos⁵⁴ feitas pelos pesquisadores, de modo especial aqueles em que participaram os gestores da antiga 7ª Unidade de Coordenação Regional do Ensino (7ªUCRE) e as pessoas que haviam

⁵² Aliás, expressou-se em tom emocionado: “...sai daqui profundamente triste, decepcionado; acho assim que sai de Lages com a consciência de ter dado da minha vida dez anos para essa cidade...Lógico, existem outras coisas que poderiam ter sido feitas, até melhores do que as nossas e tal—mas, que fossem feitas e, não simplesmente referir-se a um trabalho que foi feito com tanto esforço, denodo e o trabalho pessoal, sem nem sequer saber o que se passou...”.

⁵³ Trata-se de um Relatório feito por Carnevalli, Nilda. “*Negativismo Filosófico-Social*”. Correio Lageano. Lages, 12 abr, 1983, p3.

assumido a Secretaria de Educação no governo Duarte. Ao analisar os depoimentos do Relatório, percebemos que as resistências mais caracterizadas, os óbices maiores ou a negação do trabalho, foram em maioria absoluta, em relação à *escola* urbana. Outrossim, as mesmas pessoas que ao serem perguntadas “*O que sabiam dos Projetos Especiais*”, de início, disseram “eu não sei”, “eu não sei a respeito”, em seguida, surpreendiam-nos fazendo declarações minuciosas, do tipo “os pais, 80% não gostaram da experiência”. Como se pode observar, as entrevistas apresentam-se comprometidas, pois a fala das pessoas é altamente contraditória. Fazem uma afirmação e a negam na frase seguinte.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram os depoimentos dos que atribuíram parte dos problemas da democracia participativa a uma suposta falta de articulação entre as redes públicas municipal e estadual. Procuramos discutir esta questão com o Manuel Nunes e Sonia Firette Nunes. Para eles, uma suposta desadaptação das crianças oriundas das escolas públicas municipais, na *escola* estadual, apresentada nos depoimentos registrados, de que sabiam expressar-se, mas não se acomodavam, etc; todos os argumentos assinalados nos depoimentos, na verdade, seriam uma espécie de comprovação de que a criança proveniente da *escola* municipal não mais se conformava com uma *escola* que, na opinião dos gestores era a seu ver reprodutora, disciplinadora, domesticadora. Também, de acordo com os educadores, os depoimentos permitem perceber um outro lado de uma possível avaliação, ou seja: o que era considerado negativo para os opositores da gestão Dirceu Carneiro, tratar-se-ia na verdade, de uma avaliação positiva daquela administração.

Quanto às relações entre o Estado e o Município de Lages, durante o período em foco, de acordo com o Secretário de Educação daquele período, não eram tranquilas. No que se refere ao repasse de verbas na área da educação, por exemplo, os recursos, na sua maioria, eram conseguidos à margem das transferências constitucionais, através de créditos vindos da parte de técnicos do Ministério da Educação e Cultura que, vindo a Lages, conheceram o trabalho e pessoalmente interferiram para que esses recursos viessem depois. Como foi o caso de Ana Tapajós e de outros que, na época, malgrado cientes dessas relações, e depois das dificuldades de uma prefeitura de oposição, assim

⁵⁴ Uma descrição detalhada dos grupos e representações envolvidos na pesquisa de *Martendal et alli*, encontra-se no Inventário bibliográfico que compõe esta dissertação.

mesmo bancaram repasses de recursos, muito provavelmente por acreditar na qualidade do trabalho que encontraram.

Convém lembrar que a descentralização e a municipalização do ensino fundamental foi algo que ocorreu depois. Nos idos 1977-1982 o Estado ainda açambarcava, homogeneizava, fundamentalmente, toda a educação em nível fundamental. O papel do município era um papel complementar e menor. Foge aos limites do trabalho ampliar essa discussão, mas sabe-se que o processo de municipalização da educação no Brasil e de modo particular em Santa Catarina, vem acontecendo ao arpejo das administrações municipais. Em nome de uma suposta melhoria dos serviços, impõe-se uma descentralização administrativa mas, sem que haja uma proporcional descentralização de recursos⁵⁵.

Em termos de uma avaliação do projeto educacional, havia poucos momentos para conferir a proposta, e um deles, talvez, fosse durante o Festival de Dança, o Festival do Folclore, o qual desencadeava um movimento muito expressivo, revelando possivelmente que a capacidade das *escolas* envolvidas na época com as comunidades era muito grande.

Por outro lado, a partir de depoimentos das professoras, discutimos com os gestores educacionais da Equipe Carneiro sobre as características das relações entre gestores e professores no contexto das práticas educativas. Neste sentido, constatamos o reconhecimento por parte de Manuel Nunes da Silva de que as relações ainda eram muito autoritárias. De fato, afirmou: *as coisas na época não eram discutidas muito democraticamente, elas eram bastante induzidas. Havia assim algumas coisas que, como eram novas até para nós, tinham que ser postas assim muito com força!* Segundo Nunes, em uma instituição tão difícil de mudar como é a *escola*,...*às vezes é necessário forçar um pouco a barra!* Cita como exemplo a dificuldade de desconstruir, junto a determinada professora, uma prática de dez anos de alfabetização que, para ela, significa segurança, porque aquilo dava resultado, isto é, dava o resultado que ela esperava. Como tirá-la dessa situação? Nestes casos, avalia Nunes,...*tinha que haver uma intervenção muito forte!* Aliás, na concepção dos gestores da educação municipal no governo Dirceu

⁵⁵ Para o aprofundamento dessa questão, sugerimos o trabalho de BRINHOSA, Mário C. *A Descentralização da Educação: Produção da Autonomia Democrática ou Desobrigação do Estado*. Florianópolis: UFSC, 1996 (Dissertação de Mestrado).

Carneiro, esta era uma característica do pioneirismo: *ser um pouco arbitrário, em alguma medida, um pouco de autoritário. Porque, de qualquer modo, estava propondo-se uma coisa nova. E quem está dirigindo, além do envolvimento, tem mais a responsabilidade do resultado. Quer dizer, isso tem que dar certo. O empenho tem de vir acompanhado de resultados positivos.*

Como isso repercutia na *escola*? Pelos depoimentos dos professores entrevistados, não se pode falar em unanimidade de percepção aos encaminhamentos dados pelos gestores. O leque de respostas vai desde uma total concordância até a condenação de como as práticas eram encaminhadas. Encontramos professoras entusiastas com as mudanças feitas, bem como aquelas que resistiram, quer abertamente ou de forma dissimulada. Exemplar neste sentido foi o depoimento de uma professora alfabetizadora que afirmou ter continuado a trabalhar nos moldes ditos tradicionais, mas que quando o professor Manuel ia a sua *escola*, rapidamente arranjava o cenário esperado pelos gestores da educação, isto é, organizava as carteiras em círculo, conforme recebera orientações, escondia as cartilhas e todo e qualquer material mimeografado, cuja utilização era proibida⁵⁶.

Convém ressaltar que esta prática de algumas professoras “fingirem” que estavam colocando em prática as diretrizes da Secretaria de Educação, foram mencionadas por um dos componentes do Gralha Azul⁵⁷, em algumas das ocasiões que realizou oficinas de orientação, para o uso do teatro de bonecos, como princípio educativo. A nosso ver, uma forma indiscutível de resistência.

Em outras palavras, havia uma prática dos docentes em sala de aula, sedimentada. Diante de uma tal realidade, como seria possível agir? Qual era o projeto daquelas professoras, maioritariamente leigas, até então? Para produzir um salto qualitativo, no sentido de elevar, por exemplo, o nível cultural daquelas professoras, parece que a alternativa para aqueles gestores foi a de assumirem-se como provocadores para a construção de um processo democrático a posteriori, e ir tentando perceber qual era a prática? Conforme indicação do então Secretário de Educação, Manuel Nunes da Silva, a opção que lhes pareceu mais promissora foi a de partir dos dados objetivos, do

⁵⁶ Fita de vídeo gravada em nosso poder.

⁵⁷ Sonia Maria Silveira (entrevista, 27/01/2000)

conhecimento e da prática de educação existente. Desafiaram-se a ter claro *que conhecimento e que prática democrática existiam naquele processo*.

Ainda no plano das relações entre gestores e professoras, de acordo com Nunes, quando lhes parecia clara a necessidade de destituir uma professora, por exemplo, isto era feito e, não raro, enfrentavam-se problemas por isso. Outras vezes fazia-se questão de premiar quando a pessoa conquistava uma prática social compatível com a proposta da “democracia participativa”. Para o ex-Secretário, estavam imbuídos de *um espírito construtivista, como hoje se está acostumando a dizer. Quer dizer: põe para funcionar — funcionou! Palmas para ela. Não funcionou! Então vamos tentar de novo, outros caminhos etc.*

A nosso ver, uma outra questão a ser considerada são os limites daquele contexto. A Supervisora de Ensino, por exemplo, argumenta que não se pode esquecer a vigência ainda do regime militar. Para ela, este fato provavelmente, fazia com que fossem reproduzidos comportamentos que eram os vigentes na época. Firette Nunes argumentou também, em entrevista, que o contexto de vigência do regime militar teria contribuído para a falta de sistematização, de documentação, por exemplo, acerca da formação do educador – que era uma das grandes preocupações durante a experiência de democracia participativa. Para a educadora, três razões mais específicas justificariam a inexistência da sistematização das práticas desenvolvidas na área da educação formal: 1ª) *não havia recursos financeiros*; 2ª) *a intensidade do fluxo de trabalho* e 3ª) *preocupação com a política*. A terceira razão traduzia-se, na prática, pela existência de um cerceamento ininterrupto por parte dos representantes locais do regime militar. Havia um verdadeiro pavor [não cremos que fosse em vão] de que o que era escrito fosse parar em mãos erradas. Ouvimos diversos depoimentos em que ficaram evidentes o medo que participantes da Equipe Carneiro tinham em relação ao contexto de repressão. E tinham razão para isso. Embora os “anos de chumbo” da ditadura militar houvessem passado, resquícios da “linha dura” ainda eram nitidamente presentes na época.

Segundo Manuel Nunes, eram *cercados permanentemente*. Relatou-nos que, em determinada ocasião, o batalhão fez um exercício de guerrilha [um seqüestro] e para tanto, usou a filha do prefeito, o que teria criado uma situação altamente constrangedora. Mediante tais condições, as preocupações eram a de estar sempre muito bem com o

batalhão porque, para a Equipe, qualquer coisa poderia servir de argumento para que o exército fosse tirar satisfações e daí em diante tudo seria possível. Sonia Nunes, por exemplo, quando foi destituída da UNIPLAC, como professora, foi chamada ao batalhão para dar depoimento⁵⁸.

Por outro lado, as restrições financeiras impostas pelo momento histórico de instabilidade política e social e de agravamento da crise econômica, faziam da prefeitura de Lages uma instituição com graves problemas de arrecadação e, portanto, com orçamento reduzido. Aliás, essa situação não era exclusiva de Lages⁵⁹.

Sabe-se que a reprodução e publicação de materiais eram basicamente feitas de forma artesanal. Além disso, as demandas e forma de respondê-las pela Equipe, em todas as áreas, exigiam presença constante in loco. Era um trabalho exigente, com um pequeno grupo de pessoas e, conforme Firette Nunes, realmente a *prioridade* era a presença junto ao professor. Era ir construindo como ele, era ir experimentando. Era estar junto na *escola*, para tentar interagir naqueles processos que iam nascendo.

Mas, ainda a respeito da ausência de sistematização da experiência, Sonia Firette Nunes problematiza: *Será que nós tínhamos incorporado esta postura de sistematizar!*

⁵⁸ A demissão sumária da prof^a Sonia Ferrete Nunes da Silva foi amplamente divulgada na imprensa municipal, estadual e nacional (1979), provocando mobilização e protestos de acadêmicos e outros professores no interior da UNIPLAC, bem como de parlamentares e de outras instituições educacionais, como foi o caso da UFSC. No entanto, não foram suficientes para reverter a situação. Fez-se, inclusive, referência a um “*provável expurgo*”, do qual faria parte esta demissão. Divulgou-se que “*um parlamentar arenista da Assembléia legislativa teria afirmado que o secretário de Educação, Antero Nercolini, determinou uma operação limpa-área na UNIPLAC, o que significaria a demissão dos professores mais independentes (...)*”, o que de fato se materializou em janeiro de 1982 com a demissão dos professores (mestres) José Cé, Pedro Gasparim e Ari Celso Martendal (Jornal *O ESTADO* de 10/07/79, p.11 e 05/01/82).

⁵⁹Re(lembramos) alguns aspectos contextuais da gestão Carneiro. De Geisel ficaram “as reformas políticas”: eleição indireta dos governadores, um terço dos senadores eram biônicos, a generalização da lei da mordaza, alteração de quorum para votação de emendas constitucionais, dispensando qualquer negociação com a oposição. O ano de 1978 foi marcado pela sucessão presidencial e reformas políticas que condicionariam a extinção do AI-5. Criação de novos mecanismos de defesa do Estado: as medidas de emergência e o estado de emergência. Apesar da revogação do AI-5, no 1º dia de 79, o país vivia sob grave “questão social”, potencializada pela crise econômica. Como ano da “anistia possível”, da extinção da Arena e do MDB, de inflação oficial de 77,2%, da reconstrução da União Nacional dos Estudantes(UNE) e da generalização dos movimentos grevistas no país inteiro. Em Santa Catarina, mineiros, ceramistas e metalúrgicos também entraram em greve. Enfim, o Brasil dos anos 80 não esteve a salvo, de uma reviravolta totalitária. No final de 80, o governo assumiu publicamente a crise econômica. As medidas adotadas provocam a maior recessão e desemprego da nossa história. Agosto de 1981, realizou-se a primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras – CONCLAT. (SIMON, Pedro. *MDB: Uma Opção Democrática*. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda,1976,p.59 a 65. ; SROUR, Robert Henry. *A Política dos Anos 70 No Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica editorial, 1982 (Col. Economia e política);

Essa investigadora postura? Do seu ponto de vista, é um equívoco pensar, em relação ao trabalho realizado que, as pessoas tenham sentado, parado sistematicamente, reunido o referencial teórico e, depois, tenham saído praticando. *“Não existiu isso! Na verdade, foi um processo e, de dupla mão. Foi-se construindo uma compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, agindo sobre ela.*

Um outro aspecto ainda a ressaltar, na construção do projeto de construção da *Escola do Povo*, são os chamados “turistas ideológicos”, assim referidos por Quinteiro(1991) e em geral pela imprensa da época⁶⁰. Em que pese a importância dos mesmos à divulgação daquela experiência e o reconhecimento de sua importância pela maioria, segundo Manuel Nunes da Silva e Sonia Firette Nunes, também houve aqueles que mesmo não tendo vindo a Lages, e portanto, não conhecendo o trabalho desenvolvido, depois de algum tempo saíram Brasil a fora, falando da experiência de Lages de forma pouco esclarecedora, ou até mesmo descaracterizando-a. Como não o conseguiam, por vezes, destituíam de valor a experiência. Acontecia mais ou menos nestes termos: *“O que isso tem de referencial leninista-marxista? Não tem! Ai então; ah! E o Gramsci? Não tem... então, qual o valor...,etc?”*⁶¹. Este era bem o “espírito de época da esquerda, que já vivia sob ameaças teóricas poderosas como as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas e, do ponto de vista político, as ameaças do euro-comunismo, da ascensão ao poder da “Iron maiden⁶²” Thatcher (Inglaterra-1979), de Reagan (USA-1980), quer dizer, o neoliberalismo encontra-se em gestação clara. Por outro lado, temos a criação do Partido dos Trabalhadores (Brasil-1980). Portanto, é um momento em que a esquerda está profundamente ameaçada. Então, uma atitude de certo modo reativa na esquerda, na época, era se fixar nos grandes referenciais. Questões como: é leninista-marxista? Então serve. Não é, então não serve! etc, estavam presentes. Mas, isso era como dissemos, uma atitude de “espírito de época”, reativo de uma esquerda ameaçada por uma conjuntura que obviamente transcendia Lages⁶³.

⁶⁰ Vide relação de jornais e periódicos elencados na bibliografia.

⁶¹ Em fita gravada por nós, são citados nomes de alguns intelectuais. No entanto, respeitando o direito de preservá-los e atendendo, no mesmo sentido, pedido dos informantes, mantemos os nomes em sigilo; até por entender que deixar de nomeá-los, não compromete o entendimento do assunto em pauta.

⁶² A maior banda de heavy metal da Inglaterra, constituída exclusivamente de homens, batizou-se com o nome de Iron Maiden (dama de ferro), em ironia à nova primeira ministra britânica.

⁶³ A bibliografia que trata destas questões é bastante ampla, contudo sugerimos algumas delas: HOBBSAWM, Eric; trad.Marcos Santarrita. *Era Dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)*. São

Um fato curioso, que talvez ilustre esta questão, foi-nos relatado por Manuel Nunes. Segundo nos informou, em uma das muitas vezes em que acompanhou os visitantes, chegando a uma horta comunitária, o visitante teria se manifestado nestes termos: — *Vocês não acham que esse negócio de estarem utilizando parte da mão-de-obra do pessoal, para construir essas casas e tal; vocês não acham que é uma apropriação indébita do trabalho?* Ao que o Secretário de Educação, na época, teria dito: — *Você faz essa pergunta para um deles que está trabalhando aí.* O visitante teria feito a pergunta e o trabalhador respondido: — *É, sabe, eu acho que você está certo, mas a gente é explorado lá onde a gente trabalha e é explorado aqui, onde nós construímos a nossa casa.* Uma resposta que, se deixou o visitante sem palavras, revela a complexidade da questão da exploração do trabalho.

No que se refere à existência e aplicação de uma bibliografia específica de teóricos como Paulo Freire e Freinet, naquela gestão, pudemos constatar através de questionários, entrevistas e depoimentos de professoras e outros profissionais envolvidos que, apesar de os teóricos terem sido mencionados e fazerem-se presentes na memória da maioria das pessoas, pode-se, até certo ponto, afirmar que Paulo Freire teve uma presença inspiradora naquela administração, mas não de forma sistematizada ou através de uma bibliografia específica. Contudo, é inegável sua influência ao menos sobre a parte da Equipe que o conheceu e viu nele uma grande alternativa para a questão da educação brasileira — a educação popular, particularmente a educação do adulto: a de trazer o mundo cultural do alfabetizando para dentro da *escola*.

No conjunto das práticas educativas da gestão em foco, situa-se também o trabalho com a Pré-Escola. Como se sabe, naquele momento, nas diversas instâncias da federação, este nível de educação encontrava-se ainda sob precárias condições: não havia recursos específicos por parte do MEC ou do governo estadual. No fundo, de modo geral, a Pré-Escola constituía-se, aliás, como até recentemente, num espaço de guarda de crianças e as questões pedagógicas eram, ou inexistentes ou colocadas num plano

Paulo: Cia das Letras, 1995, especialmente a “Parte Três”; HARVEY, David; trad. Adail Ubirajara Sobral e outro. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1992; SADER, Eder & GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. JAMESON, Fredric; trad. Ana Mª A. Gazolla. *Espaço E Imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRU, 1994, especialmente, o 1º e o último capítulos.

absolutamente secundário. Ou seja, alimentava-se, trocava-se roupas e se velava o sono das crianças: este era o trabalho desenvolvido. Com essas premissas e considerando a particularidade da gestão Carneiro como um todo, procuramos então investigar o trabalho dedicado à Pré-Escola.

Pudemos ouvir e registrar do Secretário de Educação, no período, *que a ele era apaixonante a reação que as crianças tinham às coisas que a elas eram levadas. Tinham grande afeição aos educadores que desenvolviam o trabalho.* Aliás, Nunes acredita que o fato de os professores da Pré-Escola, na época, não terem um compromisso formal de iniciar o processo de alfabetização, como hoje ocorre, *avançavam mais, sem amarras.*

Convém ressaltar, no entanto, que as condições objetivas, materiais, para este segmento da educação municipal, naquele momento, eram muito limitadas. Como mencionamos, distintamente dos dias atuais, esse nível de *escolarização* não era considerado parte do Ensino Fundamental e, por conseguinte, não contava com recursos governamentais.

O trabalho junto aos professores das classes de 1ª a 4ª séries, por sua vez, foi considerado pelos gestores da educação – difícil. Como dissemos, os professores “mais habilitados” tinham na sua maioria absoluta, apenas formação ao nível de Ensino Médio (magistério de 1ª a 4ª série)⁶⁴, que resistiam, principalmente por não compreender, à proposta do novo, do diferente, embora este *novo*, tivesse a ver com a “Força do Povo” e eles constituíssem o povo. Exemplar neste sentido, o envolvimento destes educadores, quando se tratava de mostrar o produto do trabalho, nas iniciativas culturais, entre outras, o Festival de Folclore, surpreendiam pelo grau de disponibilidade, de participação e de superação de limites.

Uma questão, que a nosso ver deve ser esclarecida, é sobre a eleição de diretores de *escola* na rede pública municipal na administração Dirceu. Foi com uma certa surpresa que fomos informados, ao contrário do que tínhamos conhecimento até então, de que nunca houve eleição para direção de *escola*. O que ocorreu, de acordo com Manuel Nunes da Silva, foi que se criou um certo imaginário de que assim como a Equipe tinha realizado outras iniciativas democráticas, teria realizado essa também. A ficção tomou tal proporção, que acabou virando fato. Ou seja, pessoas não inteiradas o suficiente sobre

⁶⁴ Detalhes no capítulo três, Quadros 1 e 2.

aquela gestão, acabaram articulando um discurso nem sempre condizente com a realidade. Esse talvez seja um dos aspectos interessantes dessa pesquisa: o de contribuir para desvendar a distinção entre ficção e realidade.

Na verdade, tratava-se segundo Nunes, de romper, de exorcizar aquilo que era um senso comum e, sob seu modo de ver, um desastre. Neste sentido, a democratização pela eleição pura e simplesmente, por exemplo, poderia significar apenas que continuassem cativos do senso comum prevalecente “...em nenhum momento propusemos, nem passou pela cabeça de ninguém. Talvez, tenha passado pela cabeça, mas nunca se efetivou eleição para direção de escola, não! Havia indicações”. Do seu ponto de vista, se fossem realizadas eleições para direção de *escola*, certamente seriam indicadas as mesmas pessoas que estavam, ou então seriam escolhidas aquelas que iriam reproduzir o que fosse interessante para o momento, aquilo que era tido como a melhor direção.

Apesar das práticas sociais democratizantes desenvolvidas, não se chegou ao ponto de realizar eleições para algumas funções dentro do ensino. Na sua concepção, se assim fosse, estariam na iminência de ter uma eleição para o professor, outra para escolher a merendeira, provavelmente pelas mesmas razões que se escolheria a diretora. O que não impedia que se tivesse alguns parâmetros para avaliar o trabalho desenvolvidos pelas direções de escolas. Assim, era considerado como um bom trabalho da direção de uma *escola*, o equivalente a uma média do andamento dos trabalhos propostos.

Num momento de maior avanço da proposta educacional, conforme apontam os gestores da educação no período, as pessoas já tinham uma melhor compreensão do significado e da aplicação dos três eixos (saúde, formas cooperativas de trabalho e expressão). Por isso, a provocação às pessoas ligadas à educação era avançar, criar em expressão, em formas cooperativas de trabalho, em saúde. As questões que se colocavam eram essas: *O que a escola estava produzindo? Quais são os resultados alcançados? Como é que estavam as oficinas? Quem a direção da escola havia conseguido junto à comunidade, para estar atuando ali como orientador ou instrutor das oficinas? A escola estava sendo capaz de articular tudo isso?* Com base nestes critérios, procurava-se identificar as pessoas que, tendo compreendido as propostas das diversas práticas educativas, iam ampliando as possibilidades de expansão do projeto.

Às alegações, por parte de opositores daquela gestão, de que teriam existido perseguições, obtivemos do Ex-Secretário de Educação a afirmação convicta...*eu não me lembro, sequer uma vez, de ninguém, nem do prefeito, nem de vereador que tenha destituído alguém, por não ser do partido político. E desafio quem quer que seja que fale isso aí. Na educação, eu não tive um caso sequer. Indicações, sim. Mas destituição, por essa razão, não. Muito pelo contrário, às vezes nós tínhamos que agüentar determinadas situações durante anos, mesmo percebendo que era um trabalho difícil, que era contra nós mesmos.* Assim, embora alguns questionassem o fato de permanecer trabalhando pessoas que haviam se posicionado abertamente favoráveis à ARENA [depois PDS], a resposta era dada em forma de pergunta: *Estava ela cumprindo o trabalho que lhe era atribuído? E que somente no momento em que determinado funcionário deixasse de ser um bom trabalhador, é que ele iria ser responsabilizado.* Portanto, ao que parece, os critérios para a escolha e permanência na democracia participativa eram de trabalho mesmo. O que não impedia, às vezes, naquela administração, conforme Nunes, *de destituir direções.* Tirava-se de uma escola importante e colocava-se em outra para experimentar outra diretora. Essa era uma decisão da alçada da própria Secretaria de Educação.

2.1. Os Conselhos de pais

“Pai também vai à Escola”

Na classe, a criação de esquemas de revolta era uma constante. Os alunos eram direcionados para contestarem sua situação econômica, a pressão de seus pais, instigados para a luta por seus “direitos”, conhecendo como, o porquê se fazem greves, passeatas e outras formas de agressão social (sic). Os pais foram envolvidos neste processo... O Conselho de pais detinha autonomia, monopolizando o dinheiro da escola, criando atritos com professores, solicitando demissões de merendeiras e docente, com arbitrariedades chocantes para as pessoas esclarecidas dos bairros e das escolas...

Este excerto do Relatório “negativismo filosófico-social”, da Secretária de Educação da gestão que sucedeu a “democracia participativa”, no seu esforço em desqualificar aquela experiência, nos dá algumas referências para perceber a importância

que os Conselhos de Pais alcançaram naquele período. Parece claro, por exemplo, que a atuação dos Conselhos não se limitou às escolas, se não como explicar que, de acordo a “análise insuspeita”, os alunos, direcionados pelos pais, fossem capazes de contestar sua situação econômica, lutar por direitos, como o de fazer greves? Como entender que estivessem agindo de forma autônoma, gerindo recursos da escola, sendo capazes de questionar o desempenho de funcionários públicos, como professoras e merendeiras? Se como afirmou Carnevalli, os pais foram capazes de chocar “as pessoas esclarecidas dos bairros e das escolas”, nos parece haver muito o que refletir acerca desse segmento que alcançou algum nível de organização durante o período 1977-82.

Um primeira questão a esclarecer, é quem eram os pais da “Força do Povo”? No capítulo 4, a amostra referente a escola Mutirão, bem como, a análise dos documentos dos alunos das escolas Santa Helena e Nossa Senhora da Penha, permitem-nos afirmar que *estes pais* eram pessoas de condição social e econômica bastante limitadas. Em boa parte migrantes, expulsos da área rural, analfabetos ou semi-analfabetos, sem qualificação profissional, desempregados, e sem grandes perspectivas de melhoria de vida.

Outrossim, o Conselho de Pais, na gestão Dirceu Carneiro, possivelmente teve sua origem relacionada com a necessidade, no conjunto de uma sociedade então militarizada, centralizada, de se constituir canais de organização da sociedade civil.

De acordo com Quinteiro (1991, p155), os Conselhos eram organizados por frentes de trabalho, entre elas a educação. Eram provocados a participar de decisões, como por exemplo, elaborar e executar o Plano Orçamentário e o Plano Diretor. A organização dos Conselhos era por bairro e nucleados por região.

Foi nesse contexto de discussão e organização de Conselhos que cada Secretaria, cada Departamento, na época, foi instado no âmbito da sua jurisdição, a dar conta de responder *como construir grupos organizados?* Na educação, com esse objetivo, surgiram os Conselhos de Pais. Ou seja, a *escola* era vista como uma entidade e, assim sendo, fundamental para os destinos da sociedade. Então, ela deveria ser capaz de catalisar um grupo de pessoas que iriam se organizar e se reunir para discutir em função de determinados interesses (no caso, o interesse dos próprios filhos).

De nosso ponto de vista, a instituição do Conselho de Pais na vigência da *Força do Povo* é mais um exemplo significativo de articulação da *escola* com a comunidade organizada. Embora os limites deste trabalho não permitam ampliar mais as reflexões desta instância dentro daquela administração, registramos mais alguns aspectos e excertos de documentos que podem auxiliar a compreensão do papel dos Conselhos de Pais no contexto da gestão da democracia participativa.

“*Conselho De Pais: um feliz rompimento*”. Com essa chamada é aberta uma das matérias jornalísticas que salientam os dois primeiros anos de administração da *Força do Povo*. Afirma inicialmente que talvez o principal fator do “*desajustamento do sistema educacional para com as comunidades a que servem seja a tradicional distância entre os pais e a escola onde seus filhos estudam*”⁶⁵(1979, p.1-8) e tece argumentos justificando a já iniciada criação de 19 Conselhos nas 20 *Escolas Municipais Urbanas*. Entre outras coisas, reitera que tais Conselhos, a exemplo das Associações de Moradores, grupo organizado, passa a ter maior poder de mobilização popular e sensibilização dos poderes públicos. Também são citados diversos exemplos de atividades já desenvolvidos pelos referidos Conselhos.

Na publicação “*É ASSIM : a Força do Povo, a experiência de Lages*”, elaborada pelo Departamento de Divulgação da Prefeitura de Lages, localizamos o que parece ter sido a concepção da estrutura e do modo de funcionamento dos Conselhos de Pais:

1º) Visita às famílias dos alunos - o corpo docente previamente instruído sobre o projeto, fazia visitas às famílias da comunidade *escolar*, buscando diagnosticar necessidades e conversar sobre os possíveis meios de assisti-las;

2º) Reunião geral da comunidade - todos os pais de alunos, lideranças da comunidade *escolar* (bairro) e outros membros desta mesma comunidade eram convidados pela *escola* e pelo órgão que a administrava (Departamento de Educação) a uma reunião, onde era exposto o Projeto do Conselho de Pais, como meio de solução de problemas ligados direta ou indiretamente à *escola*. Nesta ocasião, eram ouvidos os depoimentos dos participantes sobre o projeto e sobre problemas da comunidade que deveriam ser solucionados.

⁶⁵ LAGES, A FORÇA DO POVO. UM ANO DE HABITAÇÃO POPULAR, 2 ANOS DE ADMINISTRAÇÃO - Equipe Dirceu Carneiro. Encarte especial produzido pelo jornal O ESTADO e Assessoria de Comunicação Social da Prefeitura de Lages, fevereiro de 1979, pp.1-8.

3º) Reunião de pais de acordo com as turmas dos alunos – como consequência da reunião geral da comunidade, no mesmo dia ou convocada para outro dia. Os pais eram divididos em grupos, segundo a série em que os filhos se encontravam. Dependendo do número de pessoas, organizava-se ainda, numa mesma sala, subgrupos. Nesta ocasião, eram discutidos todos os problemas da comunidade e da *escola*. Explanava-se em plenária os resultados dos estudos. Ao final, elegia-se um casal assistente para cada turma de alunos, que os representaria posteriormente no Conselho de Pais da *escola*.

4º) A Reunião do Conselho — constituído o Conselho dos Casais Assistentes das turmas de alunos, reuniam-se para se organizar: escolher sua diretoria, arrolar as necessidades propostas na reunião de comunidade, dando *prioridade* a elas e assumindo uma posição de trabalho. Exemplo de resultados: O Conselho de pais *Escola Santa Helena*, do bairro de mesmo nome, confeccionou 120 uniformes *escolares* para alunos carentes.

Num documento da Secretaria Municipal de Educação, “Proposta de Trabalho/Conselhos de Pais”⁶⁶ encontramos referência ao I Encontro Municipal de Conselhos de Pais, ocasião em que teria sido votada uma proposta de trabalho, aprovada por unanimidade e, ao mesmo tempo, a sugestão de que se viabilizasse o estudo e discussão, com mais tempo, por cada conselho, nas respectivas *escolas*, onde professoras e diretoras pudessem também participar. A sugestão foi acatada pela SME.

No referido documento, encontramos também o encaminhamento para se trabalhar através de intercâmbios, objetivando-se dinamizar e solidificar os 27 Conselhos de Pais existentes até aquela data (maio de 1980), através de contatos mais constantes e sistemáticos. Assim, os Conselhos foram divididos em 8 regiões, de acordo com as *escolas* mais próximas e a *escola* local alternativa para as reuniões. Constam anotações de datas previstas para as reuniões por região. Um exemplo é o da Região 4, que reunia as escolas Lupércio de Oliveira Koech, Nicanor, Mutirão, e Pré do Sagrado Coração de Jesus – que deveriam reunir-se no dia 29/05, na primeira.

Também encontramos, no documento citado, uma espécie de alerta endereçado às diretoras de escolas, dando conta de que era indispensável o seu comprometimento para que os objetivos e propostas de trabalho dos Conselhos de Pais fossem alcançados.

⁶⁶ Documento da Secretaria Municipal de Educação de 20 de maio de 1980 (mimeo)

Cada Diretora, de cada escola, deve ser tão responsável pela educação dos seus alunos, quanto devem ser os pais destes mesmos alunos...Cabe à diretora o desenvolvimento da proposta, ampliando e dividindo a responsabilidade, junto às professoras, para que os Conselhos de Pais concretizem os princípios fundamentais que os regem. -PARTICIPAR E DISCUTIR A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS...acreditamos que gradativamente os conselhos participarão efetivamente, numa educação mais adequada aos seus filhos, garantindo uma política educacional que liberte, ao invés desta que recebemos. A escola deve estar comprometida com a comunidade onde ela está inserida, e a comunidade deve intervir no desenvolvimento dessas atividades. Cabe às diretoras informar aos pais dos alunos o tipo de educação que estão recebendo e onde aplicarão estes conhecimentos.

Por outro lado, para os opositores daquela administração⁶⁷, “O Conselho de pais detinha autonomia, monopolizando o dinheiro da escola, criando atritos com professores, solicitando demissões de merendeiras e docentes, com arbitrariedades chocantes para as pessoas esclarecidas dos bairros e das escolas...”. Referem-se a um suposto super poder atribuído aos Conselhos, visto como grupos de pessoas que tinham uma intervenção além do que deveriam ter, e que atrapalhavam o aspecto pedagógico.

De acordo com o Secretário de Educação da gestão Dirceu Carneiro, as coisas não eram tão simples. Mas havia um problema, ou seja: quando existiam determinadas situações conflitivas, o Conselho era uma instância de decisão e ao entrarem em discussão determinados interesses do povo, este interferia e o fazia de forma enérgica. Pode-se exemplificar com a necessidade de ampliação do número de vagas na *Escola* de um determinado bairro, a partir da exigência dos pais, os quais, depois de ter ficado aguardando horas numa fila, ou até dias e não conseguindo uma vaga, ficavam indignados. E não é necessário muito esforço para saber que o Conselho não deixava de exercitar algum grau de intervenção. Contudo, isto não chegava ao ponto de os pais terem a capacidade de decidir o currículo, como argumentou Nilda Carnevalli ou como se referiram algumas pessoas nos depoimentos a *Martendal et alli*, como por exemplo, no Grupo E, o depoimento de “G” ao dizer que *os professores não questionavam a proposta de educação, por terem medo de serem demitidos, medo do Conselho de Pais que tinha o poder de demissão.* (p.81, 82).

Não obstante as argumentações desfavoráveis aos Conselhos, aliás, em número reduzido, encontramos posições francamente defensoras. Inclusive em *Martendal et alli*

encontramos alguns depoimentos que transcrevemos a seguir: no Grupo B, o depoimento “E”⁶⁸ - *“Conselhos de pais podem continuar. Têm autonomia. E podem cobrar trabalhos e continuar discutindo proposta de educação...Todos os pais foram convidados a discutir a proposta...A idéia de discutir o que se quer aprender contra a idéia de importação de cultura. Voltar-se para o local, para Lages, para o contexto. Idéia de libertar as pessoas. Entramos também despreparados. Mas, tentamos”* (p.52) .

No Grupo I, os depoimentos — “Ad”- *“ Quanto aos projetos, 99% foram válidos. Conselho de Pais funcionou...No 7 de setembro não se via ninguém, além de escolas. Hoje nós vemos os conselhos, associações, todos desfilando....Conselho de pais (ele pertence) funcionou na escola, é muito importante. Todos os professores pediram, a diretora, pediu para organizar. A gente organizou. A partir disso houve uma aproximação. O conselho é importantíssimo...”*(p116). O depoimento “An” - *“O conselho deve continuar... Anteriormente a escola só tinha uma salinha, hoje tem 4 salas, 1 salinha, 1 pré-escolar e 1 cozinha, tudo feito pelo conselho. Uma diretoria não faz nada, todo povo tem que se unir. A diretoria sem a comunidade não vai”* (p.121).

De posse dos depoimentos que atribuíram super poderes aos Conselhos de Pais, procuramos ouvir Manuel e Sonia Nunes. Ambos avaliaram que *se isso fosse verdadeiro, teríamos de questionar a necessidade de existência da escola. Todavia, acreditam que se tudo o que constituir currículo, for trabalhado em nível de linguagem da população, ela terá condições de ter uma opinião e constituir-se abalizada para isso. Veja-se a alfabetização, por exemplo. Não é o pai que tem que dizer como deva ser feita ou quais métodos sejam os mais adequados, etc. Trata-se de um compromisso de um profissional. Ele é o preparado para isso ou então ele não é um profissional.*

Neste sentido, durante a vigência da experiência da democracia participativa houve determinadas práticas que constituíram uma condução técnica inovadora, proposta aos professores e que fugiam do convencional. Mas, segundo o Secretário de Educação, Nunes, às vezes a professora utilizava certas argumentações dos pais para justificar sua prática. Neste caso, diferente daquela proposta pela Secretaria de Educação. Para tanto, acabava dizendo: *Oh! os pais não estão gostando dessa prática..., não concordam!*

⁶⁷ Carnevalli, Nilda. *Negativismo Filosófico-Social*. Correio Lageano. Lages, 12 abr, 1983, p3.

⁶⁸ Os depoimentos registrados por Martendal et all, apresentam apenas as iniciais dos nomes das pessoas. Assim, todas as vezes que nos referirmos aos mesmos, o faremos como consta no Relatório.

Querem que se alfabetize com cartilha! Ao que os gestores educacionais devolviam-lhe: — Você então, tem que discutir com os pais, para que eles compreendam que o que você está fazendo é muito mais interessante, vai dar melhores resultados do que a prática antiga que você vinha realizando e assim por diante.

De qualquer modo, o entendimento da Equipe Dirceu Carneiro, de um modo geral e especificamente aqueles que trabalhavam à frente da educação, acreditava nos Conselhos de Pais e os considerava importantes. Deveriam compor a administração, tinham de estar junto, deveriam ser entendidos e mobilizados para assumir aquela proposta. Na concepção de Manuel Nunes da Silva, *se ao final das contas, a Equipe estivesse errada, é evidente que eles a reprovariam, mas se estivessem certos, ela seria aprovada.*

Voltando a alguns elementos apontados por Carnevalli, por exemplo, quando afirma “...houve no período entre 1981 e 1982, mudança radical” na sistemática da Educação municipal...As merendeiras-educadoras e agentes de saúde atuavam com uma autonomia tal que criavam problemas hierárquicos e de integração comunitária. Já as mães eram verdadeiras monitoras que assistiam às aulas e interferiam no desenrolar das atividades educacionais...”, não é difícil de perceber, que estamos diante de uma prática inovadora em uma instituição de perfil conservador, como a escola, a qual, sob a ótica das “pessoas esclarecidas”, como se referiu Carnevalli, signatária de uma classe que, certamente não era a mesma dos pais, dos alunos, professoras e merendeiras que trabalhavam nas escolas públicas municipais. Por isso mesmo, tamanha ousadia – de arrancar da escola, práticas tradicionais e construir outras práticas sociais na e com a escola, necessariamente, tinha que ser combatida a até a raiz.

Pudemos constatar que, dependendo do lugar social, portanto econômico, político, cultural, etc, em que se encontravam as pessoas que emitiram pareceres sobre o Conselho de Pais, durante a gestão da “democracia participativa”, temos distintos posicionamentos. Não há evidentemente unanimidade acerca daquela prática desenvolvida.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A LEGISLAÇÃO E A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS EM LAGES [1977-1982]: ENTRE O DISCURSO PROCLAMADO E A AÇÃO ...

Em pronunciamentos oficiais⁶⁹, em depoimentos registrados por Martendal et al, em depoimentos de algumas professoras, por nós registrados, e até mesmo em conversas relativamente informais com pessoas que tiveram envolvimento direto com o trabalho educacional, desenvolvido durante a administração da “democracia participativa”, pudemos constatar que as opiniões são bastantes divergentes a respeito daquela prática social desenvolvida. Não raro, ouvimos e vimos manifestações parciais e contraditórias. Obviamente, as divergências nas opiniões não são um problema afeto ao âmbito exclusivamente pessoal.

Além disso, via de regra, os depoimentos, discursos oficiais e informais, francamente desfavoráveis àquela administração, de modo especial no que tange à proposta educacional, foram feitos a partir de comparações com a rede pública estadual, ou seja, julgou-se a *escola* pública municipal com os olhos voltados para a *escola* pública estadual, uma vez que foram principalmente as pessoas ligadas à rede pública estadual na região, as que tiveram acesso à imprensa e mesmo no cotidiano da gestão educacional, ter possibilidades de anunciar o seu ponto de vista, bem como, o interesse em divulgar o suposto fracasso daquela gestão, de modo especial, no âmbito da educação. A divulgação do Relatório “Negativismo filosófico-social”, de autoria da secretária de educação da gestão Paulo Duarte é exemplar nesse sentido.

Diante desta evidência, julgamos necessário investigar até que ponto aquelas comparações poderiam ser consideradas critérios válidos, com vistas à explicitação da proposta educacional da Equipe Dirceu Carneiro.

A alternativa escolhida foi a de estabelecer uma análise das Políticas Públicas de Educação, da legislação educacional, de documentos oficiais (âmbitos: federal, estadual e municipal) que serviram de âncora ou deveriam ser observados pelas unidades escolares

públicas estaduais e municipais. Para tanto, buscamos alguns autores que realizaram análises pertinentes ao nosso tema, considerando o contexto histórico-social brasileiro durante o período de vigência da administração participativa [1977-1982].

Convém esclarecer que, do nosso ponto de vista, a análise das políticas educacionais não deve ficar restrita ao estudo das intenções manifestas, é preciso levar em conta as múltiplas determinações que atravessam o tecido social.

Tratando-se da época investigada, período de vigência de um regime militar, a política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao aparelho de ensino, exigindo-nos ter presente o posicionamento da sociedade política⁷⁰ com relação às diferentes classes sociais. Além disso, é necessário lembrar que durante o regime militar no Brasil, a atuação do Estado *se pautou por privilegiar demasiadamente o capital e por ser excludente com relação às classes subalternas*⁷¹. O resultado social foi a intensificação da concentração da renda, com visíveis influências no campo educacional.

Embora reconhecendo os limites da análise, acreditamos que a confrontação das leis com a visão de determinados autores e a de certos discursos, pode nos auxiliar a explicitar sobre questões, como: conteúdos escolares, formas de avaliação, métodos de ensino, entre outros, os quais delineiam concepções de mundo, de homem, de sociedade e de determinadas práticas sociais, como a educação, por exemplo, num dado espaço temporal, no caso entre 1977 e 1982.

Impulsionou-nos a necessidade de verificar até que ponto eram válidas as observações que remetiam somente às escolas municipais, no período em foco, toda ordem de problemas referentes às dificuldades supostamente apresentadas pelos alunos. Chamou-nos a atenção o fato de que apenas às crianças que freqüentaram as escolas do município eram destinadas avaliações demonstradoras do seu fracasso⁷².

Foi-se tornando uma exigência imperiosa investigar tais questões colocadas principalmente pelos opositores daquela gestão, que pareciam não lembrar, por exemplo,

⁶⁹ O Relatório "Negativismo filosófico-Social", por exemplo, elaborado pela Secretária de Educação da gestão que sucedeu Carneiro.

⁷⁰ Entendida como "a arena das instituições políticas no sentido constitucional jurídico", cf. Bottomore, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1993, p.177.

⁷¹ GERMANO, José W. *Estado Militar E Educação No Brasil (1964-1985)*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994, p.168.

⁷² Como os depoimentos registrados por Martendal et al e as declarações feitas por Carnevalli.

o fato de que no mesmo bairro, na mesma rua, eram compartilhados os mesmos problemas e as mesmas possibilidades, tanto pelas crianças que freqüentaram a *escola* estadual quanto por aquelas que estudaram na *escola* municipal. Inclusive, algumas professoras exerciam o magistério nas duas redes de ensino simultaneamente.

Então nos perguntamos: seria possível uma distinção tão rígida entre o chamado *desempenho escolar* de crianças com histórico de práticas sociais tão semelhantes? Seria viável dissociar, na totalidade, o trabalho realizado por professoras que tiveram uma parte significativa da sua formação realizada sob a mesma agência formadora e, por conseguinte, respaldadas pela mesma matriz teórica? E, finalmente, seria possível analisar o ensino público municipal da gestão Dirceu Carneiro cujas características, até certo ponto, o fizeram *sui generis*, a partir dos parâmetros convencionais adotados pela rede estadual, na época?

Por outro lado, contraditoriamente, incitaram-nos as *falas* que pretenderam negar qualquer semelhança entre as duas redes públicas de ensino, num mesmo período de tempo, no mesmo espaço geográfico e sob a vigência das mesmas políticas públicas de educação e legislação educacional, nos âmbitos federal e estadual. Mas, por onde caminhar, quais instrumentos mostrar-se-iam adequados para esclarecer tais questões?

Como dissemos, reconhecemos os limites postos por Leis, Decretos, Pareceres, uma vez que não representam necessariamente os interesses da maioria. Pelo contrário, entendendo que mesmo com eventuais resistências, tratando-se de escola pública, não há como negar a evidência da presença e cumprimento da legislação.

Assim, concordamos com Germano⁷³, para quem, *o que está em jogo, na política educacional em apreço*(caso da Lei 5692/71, por exemplo), *é primeiramente uma questão de hegemonia*⁷⁴, *posta por um Estado em que a função de domínio,...é claramente predominante em virtude da forma de ditadura que ele assumiu...* Além disso, como se sabe, tratando-se de Santa Catarina, ainda hoje, funções de gestão no ambiente

⁷³ Op cit,p57

⁷⁴ Gramsci analisa várias formas de hegemonia. Mas, aqui o conceito é utilizado no sentido de condenar a visão de política ou de ideologia, que só tenha em conta interesses de classe econômicos imediatos no que diz respeito à política e à cultura, pois é incapaz de uma análise correta da situação política e do equilíbrio de forças políticas e, não pode levar a uma compreensão adequada da natureza do poder de Estado. Por conseguinte, esta visão é inadequada para sustentar uma estratégia política do movimento da classe trabalhadora. Ver mais a respeito, Bottomore, op.cit, p.178.

escolar, são desenvolvidas por pessoas que ocupam os chamados cargos de confiança. Tais circunstâncias, a nosso ver, inibem, na maior parte das vezes, movimentos mais organizados, no sentido de questionar e ou negar as imposições vindas “de cima”. A história da educação escolar no país é constituída de muitos exemplos neste sentido. Contudo, e talvez justamente por isso, nas linhas que se seguem, trazemos boa parte da legislação vigente no período em foco. Nossa pretensão é a de que ao entrar nos textos legais submetendo-os à crítica, possamos estabelecer as mediações que nos auxiliem a compreender melhor as práticas sociais articuladas a *escola*, desenvolvidas em Lages entre 1977-82. Seriam elas exemplos de resistência? Por quê tanto esforço dos opositores em desqualificá-las? É o que tentaremos ver em seguida.

3.1. Sob o signo da legislação federal e as possíveis controvérsias...

Numa primeira aproximação procuramos ter presente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos artigos permaneciam em vigor parcialmente, como era o caso da LDB N.º 4024/61, ou na sua totalidade, como era o caso da Lei N.º 5692/71. Autores como Saviani⁷⁵ (1986,p.124), Ghiraldelli Júnior (1990, p181), esta lei não significou uma ruptura completa com a Lei 4.034/61. O regime militar não veio para efetivar uma ruptura econômica com o regime anterior, pelo contrário, pretendia a continuidade do modelo econômico, através de uma alteração política. A legislação educacional, de acordo com os autores, não encontrou motivos para não refletir tal continuidade.

Segundo Saviani⁷⁶ a inspiração liberalista que caracterizava a LDB N.º 4024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5692/71. Na prática, a ênfase na qualidade é substituída pela da quantidade; dos fins (ideais) pelos métodos (técnicas), da autonomia à adaptação; da cultura geral à formação profissional.

Nos princípios que orientaram sua elaboração, a Lei 5692/71 não deixa dúvida da

⁷⁵ SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1987

⁷⁶ Idem, p125 e 126.

sua afinada sintonia com a estratégia do “autoritarismo triunfante”, conforme Saviani⁷⁷, o princípio da “flexibilidade” por exemplo, *foi um instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido.*

A lei em destaque, provocou alterações ao nível do 1º Grau. Ao unir o primário ao ginásio trouxe a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. A pura e simples exclusão da escola de grande parte da população, era um quadro incompatível à idéia do “Brasil Potência”.

Interessante observar com Germano⁷⁸ que contrariamente aos países de capitalismo avançado — em que os anos de escolaridade são aumentados para, entre outras coisas, conter a força de trabalho “supérflua”, mantendo-a afastada do mercado de trabalho — no Brasil, a força de trabalho superflua é transformada também em população escolar “supérflua”, ou seja, abrevia-se a escolarização dos mais pobres, *empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho.*

Também localizamos documentos surgidos a partir das leis, como a *Reforma Do Ensino-1.º e 2.º Graus - MEC/CFE/nov/1971, Avaliação e Aprimoramento Curricular - MEC/ 1976.*

Da Lei N.º 5692/71, procuramos extrair indicações que nos permitissem ir dando visibilidade às possíveis semelhanças, distinções e contradições entre o que era preconizado em seus artigos, seus reflexos em nível estadual, bem como sua influência ou negação no projeto educacional na gestão da Equipe Dirceu Carneiro. Afinal, esta lei permaneceu em vigência durante toda a gestão em foco. Aliás, estendeu-se até dezembro de 1996, quando foi promulgada a nova LBD, Lei N.º 9.394.

A Lei N.º 5692/71, já no seu primeiro artigo, destaca um objetivo geral imediato: o da formação, visando a objetivos mais mediatos, os que deveriam levar à auto-realização. *A auto-realização é um processo sem o qual nenhum ato educativo é possível,...todavia... não resulta de uma conquista fortuita, consequência de um gesto isolado: ela é, antes, o resultado da interação que o homem mantém com o meio que o cerca*⁷⁹. Mas, o resultado dessa interação implica, segundo a autora, autoconhecimento e

⁷⁷ Idem, p.131

⁷⁸ Germano, op cit, pp176-177.

⁷⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História Da Educação No Brasil(1930-1973)*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990

autodomínio, de um lado, e criação de cultura do outro, ou seja, a humanização do homem.

No que tange à aplicabilidade da referida lei, segundo Romanelli, existiam problemas com as condições de realização para os objetivos propostos, ligados a dois grupos de influência. O primeiro, do ambiente escolar, do relacionamento com professores e colegas e da forma como o educando vai aos poucos dominando as conquistas culturais que a *escola* põe ao seu alcance. Assim, a auto-realização dependeria da interação promovida no interior da *escola* e em relação com o seu meio social, isto é, o diálogo com a cultura e o diálogo com os *outros*, visando à conquista, pelo educando, dos seus *meios* de atuação no mundo material e no mundo social. Segundo, há que se considerar as condições de existência onde a *escola* está inserida. Assim sendo, *...parece pouco provável uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática*. Lembrando-se o auge dos “anos de chumbo” do governo do General Médici, contemporâneos da aprovação da lei, não é difícil concordar com a autora.

Tratando-se do período da gestão Carneiro, lembremos, o contexto político era ainda, o do regime militar - de uma *democratização controlada, lenta, gradual e segura*⁸⁰.

No que tange à *escola*, a lei apontava que, caber-lhe-ia, de um lado, constituir-se com conteúdos e métodos que promovessem, *...além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro, de formas de relacionamento humano em que estivessem proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores...* Indispensável se ter presente o sentido histórico da lei, o para quê ela serve? Do contrário, corre-se o risco de “analisar” a escola desgarrada da realidade social, ignorando, portanto, que é determinada e determinante de múltiplas relações. Convém perguntarmos: seria possível extinguir relações humanas autoritárias no ambiente escolar, quando a sociedade é pautada por relações sabidamente autoritárias? Por sua vez, à *sociedade*, implicava dar garantias de que não só o trabalho seria aproveitado, dignificado e...valorizado, mas também de que a vida social estaria fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política. Novamente, a

⁸⁰ GERMANO, op cit, p217.

legislação apresenta-se aparentemente contraditória, ou seja, referindo-se a princípios de igualdade e participação política, num momento histórico-social em que tais condições na maior parte das vezes, não passavam de discurso oficial.

Por outro lado, tratando-se da gestão Carneiro, como dissemos, a busca à participação política das camadas populares foi uma constante, materializada nas diferentes organizações, através dos chamados Projetos Especiais como o da habitação, o das hortas comunitárias, o das hortas escolares, etc. Bem verdade que as iniciativas de organização partiam da Equipe, tentando ir ao encontro das aspirações, principalmente, das camadas populares.

Por outro lado, convém ressaltar que durante a gestão Carneiro (entre os governos de Geisel e de Figueiredo), ocorre como observa Germano⁸¹, uma mudança na *forma* das políticas sociais, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento-PND(1975-79), como consequência da crise da legitimidade que o governo militar vinha acumulando. Assim, começam a se materializar os discursos de “ajuda aos carentes” e de “participação comunitária”, na prática transformados em plano, programas e projetos⁸². Há que se incluir a seguinte reflexão: até que ponto, as práticas sociais desenvolvidas pela Equipe Carneiro, aproveitaram as brechas das políticas sociais representativas dos governos estadual e federal? Ou teria a Equipe, embora não desejasse, ido ao encontro de tais políticas, em prejuízo do “povo”?

Como mencionamos, referenciando o texto legal, a estrutura do ensino foi alterada, no plano vertical, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, Na prática, significou a eliminação do chamado exame de admissão, considerado pelos órgãos oficiais, um dos responsáveis pela seletividade e marginalização de grande parte da população que concluía o curso primário. No plano horizontal, a criação de uma Escola Única de 1.º e 2.º graus; no primeiro caso, além da educação geral, constavam a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho.

⁸¹ Idem op cit, p.231

⁸² Exemplo disso foram os Programas de Bem-Estar do Menor (1977), Programa de Saúde Materno-Infantil(1977), Programa de Complementação Alimentar –PCA(1977), Programa de Alimentação do Trabalhador-PAT(1977), Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda-PROAB (1979), Projeto Elo – para menores carentes visando à prevenção contra os riscos da ociosidade(1979), Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano- Prodasec, e do Meio Rural-Pronasec(1980), Programa de Educação Pré-Escolar(19881), Criação do Fundo de Investimento Social-Finsocial(1982) . Cfe Germano, op cit p229.

Cumpra lembrar a distinção entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Estes, indicam os alvos concretos da ação e estão situados no embate de interesses divergentes que determinam o rumo da ação às forças que controlam o processo⁸³. Sob esta perspectiva, em que pese a legislação vigente, anunciar que pretende evitar a seletividade e marginalização no ambiente escolar, encontramos nos registros feitos por Martendal et alli, depoimentos de gestores da 7.^a Unidade de Coordenação Regional de Educação - 7.^a UCRE no período em destaque, dando conta de que orientavam as direções e professores da rede estadual, para que os alunos provindos das escolas municipais fossem colocados em salas separadas. O argumento para tal atitude era o de supostas dificuldades de aprendizagem, adaptação à nova *escola*, indisciplina - entre outros.

Quanto ao conteúdo e à organização do currículo escolar, a Lei 5692/71 previa no seu Art. 4.º que os currículos de 1.º e 2.º graus teriam um núcleo comum⁸⁴, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Por sua vez, a Lei Municipal Nº 550, na Seção II, Art.11 prevê...*um modelo de ensino ajustado às realidades vigentes na região e às condições de vida da população, dando ênfase aos aspectos ambientais, culturais e familiares na formação educativa da criança*. Como se pode ver, a *Escola da Força do Povo*, ao contrário do que muitas vezes se disse e às vezes ainda se afirma, necessariamente não contrariava o que era exigido pelo Sistema Educacional em vigor. E, diga-se de passagem, nem poderia em um momento de forte concentração de poder por parte da União. Tal fato remete-nos à uma reflexão que fazíamos em linhas anteriores, ou seja, de que nos parecem simplistas, para não dizer mal intencionadas, as *falas* que pretenderam desqualificar aquela experiência, pela negação de qualquer semelhança entre as duas redes públicas de ensino, em Lages, num mesmo período de tempo, no mesmo espaço geográfico e sob a vigência das mesmas Políticas Públicas de Educação e legislação educacional, nos âmbitos federal e

⁸³ Saviani, op cit, p 125.

⁸⁴ Conforme o Parecer nº853/71, anexo à Resolução no 8/71, O núcleo comum, com matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação-CFE, trata-se daquela parte do conteúdo considerada a mínima e "abaixo do qual tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão.

estadual. Concordamos com Germano⁸⁵ quando diz: *A política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao aparelho de ensino*. Portanto, se por um lado, não é possível, representar simplesmente, pela via legal, possíveis méritos do projeto educacional da gestão Carneiro, como estamos tentando mostrar, por outro lado, não se pode negar possíveis avanços daquele projeto, apesar da legislação vigente.

Assim, do nosso ponto de vista, aquelas *falas* em última instância, visam a desqualificar a *Escola da Força do Povo*, exigindo-lhe alguma coisa que não poderia fazer. Como ela poderia se posicionar francamente contra o governo militar? Contudo, poderiam existir resistências.

Vale lembrar que, para dar conta daquele dispositivo, o então Conselho Federal de Educação fixou as matérias do núcleo comum para cada nível, definindo-lhe seus objetivos e amplitude. Aos Conselhos Estaduais coube relacionar as matérias componentes da parte diversificada, sobre as quais deveriam recair as escolhas das unidades escolares dos respectivos Estados; às unidades de ensino, ficou o direito de propor matérias para o seu currículo que não constassem das listas de opções dos Conselhos Estaduais.

Vejam os que previa a Lei Municipal Nº 550 nos seus Artigos: **13** *A toda criança que freqüentar a escola pública municipal de 1º grau serão ministrados ensinamentos elementares de saúde, compreendidas como tais as noções sobre o corpo humano e suas funções, os medicamentos e suas finalidades, nutrição e alimentação natural e não natural*. Nas entrevistas e questionários dirigidos aos professores entre outros, bem como, em depoimentos registrados por Martendal et alli, ratificamos a materialização deste artigo. ...**Art. 15** *Denomina-se expressão toda a manifestação cultural suscetível de contribuir e aprimorar a Educação da criança*. **Art. 16** *Como forma de expressão, deverá a escola desenvolver, em benefício do menor, atividades ligadas ao canto, à dança, à música, folguedos, recreações, etc., dando especial realce às manifestações identificadas com os costumes e tradições do meio em que vive o educando, como instrumentos geradores adequados à sua formação e alfabetização regular*. Lembramos aqui, as mostras de campo, as atividades teatrais, os festivais de teatro. Trata-se de uma coerência entre o discurso proclamado e a prática social desenvolvida? **Art.17** *O trabalho*

⁸⁵ Germano, op cit, p. 168

cooperativo será desenvolvido nas escolas, através de aulas práticas, onde a criança, sob orientação de pessoa habilitada, terá a oportunidade de conhecer, debater e aprender os processos de produção de bens de consumo essencial, como alimentos, peças de vestuário, etc., dentro do espírito de cooperação mútua que deve presidir o aprendizado. O que dizer das oficinas e hortas escolares efetivadas naquela experiência?

Tendo-se presente a proposição legal, e trazendo-se à baila as práticas propostas e pelo menos em parte realizadas pelas escolas municipais, durante a “democracia participativa”, deparamo-nos com algo contraditório ao que a Lei federal prescrevia? Tais escolas não estiveram justamente, no seu cotidiano, considerando e até avançando onde a Lei permitia? A lei federal era suficientemente flexível para permitir as experiências realizadas, inclusive à significação política do tripé: saúde, expressão e formas cooperativas de trabalho. Ou seja, as inovações praticadas não foram, nem precisavam ser, contra a lei federal. Dependiam da vontade política de uma proposta participativa.

Ainda na Lei 5.692/71, Art.5.º § 1.º item a) lê-se que *no ensino de 1.º grau, a parte de educação geral seria exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais.* Germano⁸⁶ manifesta-se nestes termos sobre este artigo: *o que está jogo realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social...trata-se de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional.*

Ainda na organização curricular, Art. 7.º, incluíam-se as matérias obrigatórias Educação Moral e Cívica(EMC), Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos de 1.º e 2.º graus. Vale lembrar que a matéria EMC foi planejada *a doc*, visando garantir espaço no currículo escolar para a ideologia do “Desenvolvimento com Segurança”. Quanto a disciplina Educação Física via de regra estava sob os cuidados da Caserna, ministrada sob a perspectiva militar e os professores, normalmente eram vinculados ao exército.

A fixação do núcleo comum obrigatório para todos os níveis e para todo o território nacional, ocorreu através do Parecer 853/71 e Resolução n.º 8/71. Pelo mesmo Parecer foi definido o tratamento metodológico que deveria receber esse conteúdo, esclarecendo o sentido para os termos *atividades, áreas de estudo e disciplina*. As primeiras, definidas como experiências vividas, deveriam predominar nas primeiras

⁸⁶ Germano, op cit, p.181.

séries do 1.º grau; as segundas, integrariam os conteúdos afins, deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau; e as últimas, constituídas por conhecimentos sistemáticos, deveriam predominar apenas no ensino de 2.º grau.

Novamente, remetendo-nos ao projeto educacional da gestão Dirceu Carneiro, percebemos que as metodologias utilizadas para dar conta dos conteúdos encontravam-se calcadas em atividades, indo ao encontro do que a Lei previa, em se tratando das séries iniciais. Quanto à definição legal de *experiências vividas*, parece-nos evidente que o trabalho das hortas escolares, do teatro de fantoches, da medicina comunitária entre outros, são exemplos elucidativos que também vão ao encontro do dispositivo legal. Deixe-se claro mais uma vez, que não estamos nos referindo a ação do governo, a partir da lei. Queremos indicar é que contraditoriamente, a gestão em foco, até certo ponto ia ao encontro do discurso proclamado pelo Estado.

Também estavam presentes no Núcleo Comum fixado pelo então CFE as grandes linhas constituintes das matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. No Art. 3.º da Resolução n.º 8/71 são fixados os objetivos das matérias: *...o seu ensino visará: a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa, como expressão da Cultura Brasileira; b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento; c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.*

Fazendo-se um paralelo entre a prescrição da citada Resolução e a Lei Municipal Nº 550/82, percebe-se mais uma vez que não são possíveis distinções absolutas entre o texto de origem federal e o instituído no âmbito de Lages, podendo referir-nos, talvez, a um certo caráter de especificidade regional na legislação municipal, como é o caso da cultura, por exemplo. Mais uma vez, as inovações da *Força do Povo*, no caso da educação, não precisou transgredir a legislação vigente. Lages não criou uma lei nova até 1982, ela inovou dentro da lei existente.

No que se refere à formação especial para o 1.º grau, o CFE, através do Parecer

339/72 esclarece que *...agora a parte especial do currículo de ensino de 1º grau se deverá integrar nos propósitos visados também pelo núcleo comum e, quer para sondagem de aptidões, quer para a iniciação para o trabalho, deverá obedecer a uma abordagem psicogenética em que, de início, a realidade e os fatos se apresentarão de maneira global e de forma um tanto assistemática, para, gradativamente, irem ganhando ordenação e sistema até se enquadrarem nos esquemas seriados e lógico de aprendizagem profissional.* Para Romanelli⁸⁷, esta proposta da formação especial *teoricamente é muito desejável* mas, questiona de que maneira uma orientação tão genérica poderá ter resultados práticos. Podemos acrescentar uma certa preocupação em “segurar” a profissionalização no nível do 1º grau e até encurtar essa profissionalização, a princípio sob o pretexto de dar conta das necessidades locais e individuais, trata-se no entanto, de atender as pressões do mercado, que necessita de uma mão-de-obra com alguma educação, alguma qualificação e, como assinala Romanelli⁸⁸, *que uma vez treinada a curto prazo pela empresa, seja, ao mesmo tempo, produtiva e barata.*

Veja-se, também neste Parecer que, se as questões relacionadas a sondagem de aptidões e de iniciação para o trabalho forem analisadas no contexto das práticas sociais desenvolvidas pela Equipe Dirceu Carneiro, não será difícil concluir que ali tiveram uma significação real, que como foi o caso das oficinas no interior das escolas. Talvez se deva problematizar até que ponto, o trabalho dos artífices junto as crianças teria ou não ido ao encontro do que a Lei pretendia que se efetivasse, ou seja, o aligeiramento da formação profissional? Nas entrevistas realizadas com ex-alunos da gestão em foco, houve aqueles que apontaram o trabalho das oficinas como importantes para a vida profissional futura. Nesse sentido, os depoimentos dos artífices, foram talvez, até mais enfáticos, ao defender um suposto caráter positivo das atividades realizadas através das oficinas.

Perguntamos aos artífices, as atividades desenvolvidas por eles (as) teriam auxiliado a para a educação dos alunos da época? Abaixo, algumas das respostas :

⁸⁷ Romanelli, op cit, p.241.

⁸⁸ Idem, p.254.

Terezinha de Fátima Liz⁸⁹ - Ensinava confeccionar pala (poncho) em lã industrial, tpaçaria e trabalho com o tear; *eu acho que ficou pouco tempo. Se ficasse mais tempo as crianças teriam conseguido aprender e aproveitar como maneira de ter uma profissão...os que aprendem é uma profissão que dá dinheiro e a pessoa não se judia.*

Dona Maria Conceição Farias⁹⁰ – Ensinava tricô, crochê, bordado, pintura e costura. *Ajudou. Até hoje as meninas me agradecem, já ganharam dinheiro...e dizem que estão exercendo a atividade que eu ensinei. Até um rapaz que aprendeu a pintar, fez muitos quadros. Meu trabalho só ajudou, tanto às crianças quanto a mim.*

Maria Izabel P Martins⁹¹ – Trabalha com hortas . *Não prejudicou. Ajudou para a profissão deles pois podem trabalhar. Se aprende só o estudo e não essas coisas, como vai sobreviver?*

Maria dos Prazeres Rodrigues⁹² – Ensinava corte e costura. *Acho que ajudou pois já vi umas três ou quatro meninas que foram minhas alunas que trabalham com costura, inclusive minha filha. Na escola ajudava porque depois das oficinas eles voltavam com a cabeça mais leve...No final conseguimos fazer todas as roupas do desfile dos alunos. E éramos elogiados pois agora podíamos fazer as coisas dentro da escola.*

Os depoimentos, a nosso ver, dão bem uma idéia do quanto os artífices (semi analfabetos) vinculavam a atividade ensinada a sobrevivência imediata e como possibilidade profissional para os alunos. Como se pode perceber a compreensão e expectativa em relação aos conteúdos escolares formais, não lhes parecia ser promissora para “ganhar dinheiro” .

Para nós, são fortes os indícios que mostram a contradição de um trabalho que, por um lado pretendeu “ensinar” os conteúdos programáticos exigidos pela legislação vigente e colocar o aluno frente a frente com o ato produtivo, isto é, expor na prática as

⁸⁹ Exerceu seu trabalho de 1980 a 1982, nas escolas prof^o Joaquim Henriques e Lupércio de Oliveira Koeche

⁹⁰ Exerceu seu trabalho na “administração de Dirceu Carneiro” na escola Nossa Senhora da Penha

⁹¹ Exerceu seu trabalho de 78 a 82, nas escolas Waldo Costa, Mutirão e prof. Joaquim Henriques .

condições em que a produção está organizada num sistema capitalista. Por outro lado, ao fazer isso, a Equipe Carneiro, embora querendo driblar os limites impostos pela legislação que, numa sociedade de profunda exclusão, como é o caso da brasileira, não é representativa dos interesses das camadas populares, acabou por ir ao encontro dos objetivos oficiais. Apesar de, algum modo, ter tido um alcance além daquele previsto pelo órgão federal, quer seja em termos de concepção, quer seja em termos de execução.

Fazemos estas observações, lembrando que nossa investigação mostrou que, infelizmente, pela condições sociais objetivas, reiteradas diversas vezes em nosso trabalho, a maioria absoluta dos alunos que frequentaram a *escola* durante a gestão Carneiro, não continuaram seus estudos. Ora, estes alunos apesar do pouco tempo de escolarização, tiveram oportunidade de aprender minimamente, atividades que fora da *escola* lhes garantiria ao menos as condições básicas para viver, num contexto histórico-social profundamente adverso. Ao nosso ver e de acordo com seus próprios depoimentos, o trabalho nas oficinas, tiveram algum mérito, negando e ou afirmando o texto da lei vigente.

3.2. Seguindo as pegadas da legislação no âmbito estadual, as controvérsias continuam...

Talvez neste âmbito, esteja o número mais expressivo de leis e documentos dirigidos à rede pública de educação, dos quais destacamos: o Plano de Ação - Governo do Estado de Santa Catarina 1979-1983; Avaliação No Ensino de 1.º Grau - SEE/UNOE/SUEIG/1981; Avanços Progressivos No Ensino De 1.º Grau - SE/QF-SEPS/MEC-SC/1981; Plano Estadual de Educação - 1980-1983. Por último, Um esquema para a educação em Santa Catarina, obra de Silvio Coelho dos Santos, EDEME - Editora Empreendimentos Educacionais Ltda., Florianópolis (SC), que inclui como anexo o Plano Estadual de Educação.

No Plano de Ação 1979-1983, no item *Ação do Governo no Campo Psicossocial*, a Educação é assim definida: *Ao setor educacional é reservada a condição de prioridade das prioridades. Isto porque, se se concebe a democracia como o direito de cada homem*

⁹² Exerceu seu trabalho, de 1979 a 1982, na escola prof. Joaquim Henriques.

de se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro, há de se ter a educação como chave dessa democracia, não só amplamente ministrada mas também repensada nos seus objetivos e nos seus processos (p.9). A primeira vista, poderíamos pensar que a educação enquanto um dos instrumentos de exercício da cidadania, fosse preocupação do governo Bornhausen. Contudo, é necessário esclarecer sob que bases foi praticada, em que pode ser considerada semelhante ou distinta do projeto educacional de Lages, no mesmo período.

Em primeiro lugar, convém lembrar que o “Plano de Ação 1979-1983”, situa-se no contexto do IIIº Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-85), onde pode-se observar: a) uma mudança no conceito de planejamento que deixa de ser encarado no sentido eminentemente “técnico”, devendo ser entendido como “um processo dinâmico, condicionado pela própria evolução da sociedade e da economia”; b) embora afirme que “o Brasil não pode renunciar ao crescimento” reconhece a dificuldade de levá-lo adiante em ritmo intenso”, ou seja, assume a crise e a impossibilidade de crescer numa economia submetida ao sistema econômico internacional; c) a redistribuição de renda torna-se a questão fundamental do plano⁹³.

A educação era entendida pelo Governo estadual como *meio e objeto do processo de desenvolvimento* e deveria ser *na forma proposta pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, mais amplamente conceituada como ação coerente e deliberada, visando à transmissão de conhecimentos, à criação de aptidões e, por fim, à formação e ao aperfeiçoamento do homem sob todos os seus aspectos e ao longo de toda a sua vida* (p.10). Em termos de abrangência, previa: 1.º) *...expansão dos programas pré-escolares como os de formação profissional...2.º) o ensino elementar, traduzido em nível formativo satisfatório, é pré-condição essencial...3.º) promover a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da área educacional, através das diretrizes: I- Absoluta integração entre a Comunidade e a Escola,...no processo de democratização da instrução...III- b- criação dos Conselhos de Professores...IV- Expansão e melhoria do ensino de 1.º e 2.º graus, mediante: a) revisão dos critérios pedagógicos relativos ao Sistema de Avanço Progressivo, eliminando-se o esquema de promoção automática...c) - instituição de nova sistemática para o currículo de 1º grau, notadamente no que se refere*

⁹³ Germano, op cit p.227

à carga horária; d) revigoramento do processo de sondagem de aptidões,...g) **inclusão no currículo de 1.º grau de noções de agricultura, pecuária, sindicalismo, cooperativismo e orientação para a defesa do meio-ambiente, da fauna e flora...VI - Expansão do ensino pré-escolar, principalmente em regiões dele mais carecidas, visando a integrar a criança, antes dos sete anos, ao universo educacional...(pp.10 a 12).**

Convém lembrar que neste momento, a conjuntura é de crise obrigando o Regime Militar buscar legitimar-se a todo custo. O setor educacional será um dos meios, através do IIIº Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85). Evidentemente, que o Estado de Santa Catarina, em perfeita sintonia com Brasília, quer *recompôr o "paternalismo", o "clientelismo", etc., como forma de assegurar, em contrapartida, a fidelidade política dos subalternos*⁹⁴.

As semelhanças entre a proposta estadual e a da "democracia participativa", como temos dito, não parecem constituir mero acaso. Primeiro, porque na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas, em boa medida, é realizada através das políticas sociais, entre elas a educação, por conseguinte, de um jeito ou de outro, à gestão da "democracia participativa", cabia considerar a legislação vigente também no âmbito estadual. A questão que se coloca é se mesmo sendo publicamente citada pelo então governador Jorge Konder Bornhausen, como *Republiqueta Marxista* a ser extirpada, Lages, contraditoriamente, parecia colocar em prática aquilo que na esfera estadual, ao que tudo indica, ficava limitado ao discurso.

Como dificuldades a serem enfrentadas são mencionados no **Plano de Ação-1979-1983** o...*crescimento acelerado da demanda por matrículas, ausência de atenção pré-escolar, elevado número de crianças carentes*⁹⁵, *inadequação dos currículos, aviltamento da qualidade do ensino, inadequação da política de pessoal e excessiva centralização administrativa*(p.12). Veja-se que o governo estadual admite, num texto público, problemas no campo educacional que - longe de separar [como desejam diversos depoimentos registrados por *Martendal et alli*] a rede pública estadual da rede pública municipal, durante a gestão da Equipe Dirceu Carneiro - aproxima-as. Até porque, são

⁹⁴ Germano, op cit, p.236.

⁹⁵ Interessante observar que os discursos e projetos destinados aos "carentes começam a ganhar materialidade já a partir de 1974, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e do Fundo de Assistência Social (FAS).

problemas de ordem social que nenhuma rede escolar, por si só, poderia solucionar.

Observações de Germano⁹⁶ situam entre 1975 e 1985 o 2º período da política educacional do Regime Militar, num contexto de marcado por uma crise econômica e política. Como política educacional, correspondendo a *críticas contundentes à concentração de renda e apelos “participacionistas”*, se propõe a ser *um instrumento de correção das desigualdades sociais*. Sendo assim, o próprio sistema educacional seria *uma instância de geração de emprego e renda*, assumindo, portanto, a *função de aparelho produtivo*. Esse evidentemente, era o plano do discurso. Basta lembrar que no Brasil, em 1980, 56% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%). Em 1984, conforme assinala o autor, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída entre os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo, até o primário – *uma força de trabalho virtualmente analfabeta*.

Como se pode perceber, não se trata de algo extraordinário, possíveis semelhanças entre a rede pública estadual e a rede municipal de ensino, como desavisadamente poder-se-ia pensar. Pelo contrário, trata-se de uma realidade social que reafirma os argumentos apresentados neste trabalho, ou seja, de que aquela experiência e, de modo especial o Projeto Educacional desenvolvido pela Equipe Carneiro, a partir de definições do MDB/PMDB, se como tudo indica, conseguiu materializar propostas inovadoras, também é bom que se diga, o fez nos limites da lei educacional vigente, sob os programas educacionais de caráter compensatório e informal destinado aos pobres⁹⁷. Embora, é claro, não se possam negar especificidades de encaminhamento e finalidades entre o que se construía em nível municipal e o que era desenvolvido em nível estadual. De um lado, as propostas progressistas da Equipe Dirceu Carneiro; de outro o conservadorismo de Jorge Bornhausen.

Todavia, como já dissemos, a legislação a ser cumprida era a mesma, a cidade de Lages não era uma ilha, as crianças que ali moravam tinham em comum as dificuldades e os sonhos dos moradores da periferia da cidade, as professoras provinham da mesma agência formadora, os pais compartilhavam, entre outras coisas, o desemprego, o não-acesso à saúde, à moradia, etc.

⁹⁶ Germano, op cit, p.266

⁹⁷ Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec).

Do nosso ponto de vista, o fato de as crianças freqüentarem a *escola* municipal ou a *escola* estadual, parece-nos que tinha mais a ver com questões ligadas à proximidade de casa, disponibilidade de vagas, etc. Acreditamos não ser prudente afirmar a existência de uma suposta preferência *a priori* por uma rede ou outra, como foi ingenuamente argumentado em registros feitos por *Martendal et alli*. Talvez, o que se possa afirmar é que a partir do trabalho desenvolvido pela Equipe Dirceu Carneiro como um todo, nos diversos segmentos administrativos, o qual buscou envolver as pessoas mediante as diferentes formas de organização e participação, bem como no conjunto das ações, a *escola* municipal ganhou visibilidade. Por isso mesmo, pode então ter sido alvo de maior procura, especialmente quando materializou no seu cotidiano o trabalho articulado entre as Secretarias da Educação e da Cultura, quando atividades culturais entraram na *escola*.

O Plano Estadual de Educação 1980-1983, por sua vez, a partir da articulação vertical do Plano Setorial de Educação 80-83 com o Plano Setorial de Educação do Ministério da Educação e Cultura, inserto no III PND, apresentava como principais desafios a universalização da educação básica, o desenvolvimento cultural, a flexibilização regional e programática.

Entre as linhas prioritárias e programáticas de ação encontramos a Educação no Meio Rural, a Educação nas Periferias Urbanas e o Desenvolvimento Cultural. No contexto do Planejamento e da Modernização Técnico-Administrativa está colocado o tema da municipalização do ensino de 1.º grau (p.39). Ainda, nas linhas prioritárias, destacamos o caráter de dever para com a democratização da educação em Santa Catarina. Assim, ao referido Plano de Educação reservava-se a condição de prioridade das prioridades. Esta, entendida como meio e objeto do processo de desenvolvimento. À *escola*, era adotada a estratégia de compensação em máximo grau. (pp.40,41)

Também encontrava-se em vigor, no contexto da administração de Dirceu Carneiro, o 2.º Plano Setorial de Educação 1977-1980. Ao que tudo indica, propunha-se questionar múltiplos aspectos do problema educacional. No entanto, manteve as características de um plano operativo e de investimentos. A qualidade do ensino ministrado continuava uma interrogação. No mesmo período, discutia-se e questionava-se a qualidade do ensino ministrado. A *escola* encontrava-se sob contestação, as dúvidas e incertezas eram muito acentuadas. Dizia-se:...*vivemos numa sociedade eminentemente*

facilitária e contestatória, quase chegando ao limite do negativismo. É uma sociedade em transição onde o permanente é a mudança(p.55). Convém não esquecer que também encontrava-se em vigor o 3.º Plano Setorial de Educação (1980-1983) simultaneamente com o Plano Estadual de Educação, (1980-1983). E, sob a vigência de ambos, os dados acerca da educação pública catarinense não eram dos mais animadores.

No que se refere ao Ensino de 1.º grau, por exemplo, em 1978 [segundo ano da gestão Carneiro], estavam matriculados em Santa Catarina, 70,5% das crianças na idade entre 7 a 14 anos (faixa da obrigatoriedade escolar), restando um contingente de 254.560 crianças na faixa de 7 a 14 anos sem atendimento pela *escola* de 1.º grau.

Na rede estadual, estavam matriculados 74,94%, e na rede municipal, 18,48% dos alunos de 1.º grau. Na rede municipal, a matrícula concentrava-se mais nas *Escolas Isoladas* que atendiam 80.996 alunos, ou seja, 64% do total de matriculados nesta rede (p.63,64)

O referido Plano de Educação também nos dá conta que, embora de 1971 a 1973 tenha ocorrido um crescimento do índice de escolarização da população na faixa de 7 a 14 anos, chegando nesse último ano - 1973 - à expressiva marca de 93,9%, a partir de 1974 constatou-se um contínuo decréscimo no índice de *escolarização*, que atingiu em 1978 apenas 70,5% da população na faixa etária aludida (p.65). Contudo, de acordo com o documento referido, há que se relativizar os resultados mediante a nova sistemática de coleta de dados adotada a partir de 1975.

Por outro lado, segundo nos informa o documento em destaque, *A implantação do ensino de 1.º grau com oito séries contínuas e do sistema de avanço progressivo provocou, nos primeiros anos daquela década, significativo aumento na matrícula de 1.º grau. Apesar, de apresentar crescimento e decréscimos, nos últimos anos percebeu-se um decréscimo no total da matrícula* (p.65,66). Importa ressaltar ainda as preocupantes taxas de retenção dos alunos de 1.ª a 4.ª séries, situadas entre 60 e 71%, no período entre 70-78. (p.66)

Segundo os argumentos apresentados no Plano Estadual de Educação (J.K.Bornhaussen/1980-1983), *No ensino de 1.º grau, apesar de não haver mais o exame de admissão, atuam fatores que impedem o prosseguimento dos estudos após a 4.ª série,...* Entre as justificativas está a de que talvez *...se possa arrolar o fato de que 35,7%*

das matrículas de 1.º grau localizam-se na zona rural, onde é oferecido ensino até a 4.ª série. E continua *Há que se considerar,...que a manutenção de crianças na escola, embora gratuita, requer gastos com vestuário, material escolar e transporte, entre outros, superiores muitas vezes àquilo que as famílias podem suportar, o que traz como consequência a retirada da criança da escola*(p.67).

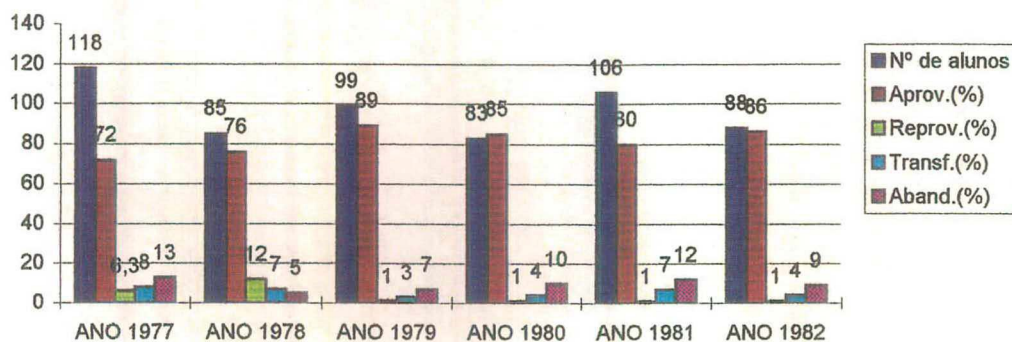
As observações de Marli Auras⁹⁸, sobre este momento da realidade social catarinense, dão-nos elementos importantes para desmistificar o discurso do governo Bornhausen. De acordo com a autora, *...Enquanto os intelectuais e mentores da política educacional difundiam um discurso que se afirmava comprometido com a democratização da escola e da sociedade, na prática, ao invés de investir maciçamente no setor educacional, o Estado, ao longo dos anos 70 e subsequentes, fez decrescer a participação da Educação em relação ao seu orçamento geral. De uma participação que atingiu o pico de 30,38%, em 1967, caiu para 12% em 1978, 1979 e 1981. Portanto, um decréscimo de 18,38%. Como se vê, embora o governante biônico, tenha eleito a educação como prioridades das prioridades é evidente que os recursos para a educação, declinam durante a sua gestão.*

Na Tabela XI, parte integrante do Plano sob análise, encontramos dados relativos à evasão (abandono) durante o ano letivo de 1977, no ensino de 1.º grau, em Santa Catarina. O índice registrado foi de 9,2% [63.478] (p.68). Interessante observar que nas escolas básicas Santa Helena e Nossa Senhora da Penha, da Rede Pública Municipal de Lages, alinhadas ao projeto educacional da gestão Dirceu, no mesmo ano, nas 4.ªs. séries, obtivemos os índices de 13% e 8% respectivamente. Outrossim, ressalte-se que no decorrer daquela administração (1977-1982), os índices de evasão(abandono) nas unidades escolares Escola Básica Santa Helena e Escola Básica Nossa Sra. da Penha, tiveram, respectivamente, a seguinte variação⁹⁹:

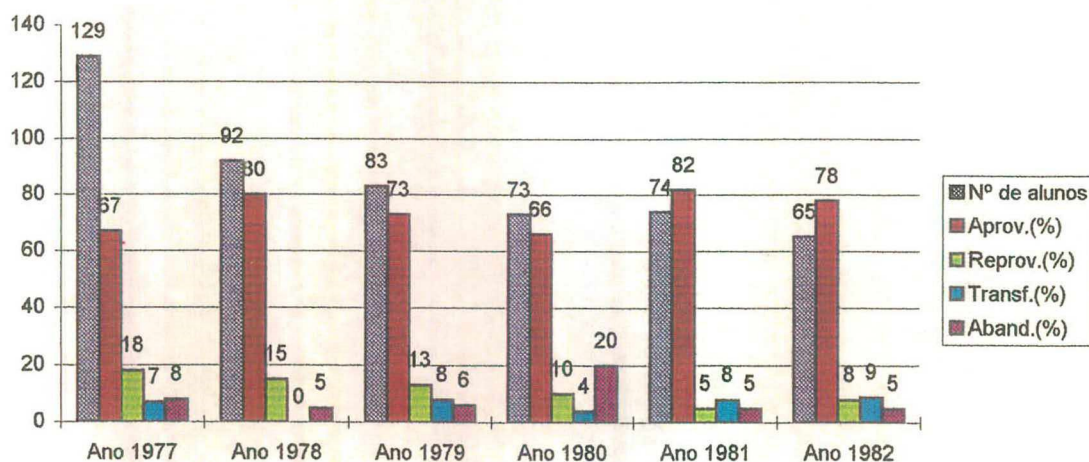
⁹⁸ AURAS, Marli. *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra aos "Fanáticos do Contestado à "Opção Pelos Pequenos"*. São Paulo, PUC, 1991, p.341,342. (Tese de Doutorado).

⁹⁹ Coletamos os dados na Secretaria Municipal de Educação – SMEC, e nas secretarias das escolas citadas, nos Históricos Escolares dos Alunos, Cadernos de Matrícula e Ficha Cumulativas.

**MOVIMENTO DOS ALUNOS DAS 4ª SÉRIES DA E.B.S. HELENA:
1977 A 1982.**



**MOVIMENTO DOS ALUNOS DAS 4ª SÉRIES DA E.B.N.S. PENHA: 1977
A 1982**



Como se pode perceber, de modo geral, os percentuais de evasão na rede pública municipal de Lages, durante a vigência da “democracia participativa”, foram semelhantes àqueles verificados na rede pública estadual. Por conseguinte, há que se relativizar as afirmações que tentam imputar de forma absoluta as eventuais dificuldades apresentadas pelas crianças que freqüentam as escolas públicas, à rede municipal lageana. Vale reafirmar que não se pode atribuir a escola, por mais inovadoras que sejam as práticas ali adotadas, a responsabilidade por problemas sociais. Num contexto em que há uma exclusão e miséria que é nacional, não será a escola que irá dar conta de resolvê-las. Menos ainda, deixar de refletir nos trabalhos administrativos e pedagógicos, aquilo que está espreado na sociedade.

Quanto à formação dos professores atuantes na rede pública estadual e municipal, no ensino de 1.º grau de Santa Catarina, em 1978, o quadro abaixo¹⁰⁰ deixa clara a existência de um número significativo de professores leigos. Desses, (49%) nas escolas estaduais e (24%) nas escolas municipais. Por outro lado, verifica-se, relativamente, que o percentual de professores com habilitação - Magistério em Nível de 2.º grau - era significativamente superior entre os que prestavam serviço na rede pública municipal. (p.68)

| REDE | FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM 1978 (%) | | | | | | | | | |
|-----------|--------------------------------------|----|------------|---|-------|----|-----------|---|-------|---|
| | 1º Grau | | 2º Grau | | | | 3º Grau | | | |
| | | | Magistério | | Outro | | Magistéri | | Outro | |
| | C | I | C | I | C | I | C | I | C | I |
| ESTADUAL | 6 | 49 | 3 | 2 | 1 | 40 | 10 | 1 | 1 | 1 |
| MUNICIPAL | 16 | 24 | 30 | 6 | 2 | 2 | 8 | 9 | 1 | 2 |

Legenda: C = completo I = incompleto

Observemos a situação específica do quadro docente da rede pública municipal de Lages, no período de 1977 a 1982. Conforme mencionamos, não foi possível obter dados semelhantes acerca da rede estadual, contudo, vale a pena ressaltar o que conseguimos apurar nas linhas que se seguem, com base no exame das **Fichas Funcionais** do funcionalismo público municipal :

QUADRO 1: Classe e Nível dos professores que atuaram na Gestão Carneiro (1977-82)¹⁰¹.

| CLASSE / NÍVEL DOS PROFESSORES | NÚMERO DE PROFESSORES |
|--------------------------------|-----------------------|
| PROFESSOR A | 171 |
| PROFESSOR B | 111 |
| PROFESSOR C | 289 |
| PROFESSOR I-1 | 3 |
| PROFESSOR I-2 | 3 |
| PROFESSOR I-3 | 11 |
| PROFESSOR I-4 | 86 |
| PROFESSOR I-5 | 2 |
| PROFESSOR II | 1 |
| PROFESSOR III | 14 |
| PROFESSOR IV | 32 |
| TOTAL | 723 |

LEGENDA :

CLASSE/ NÍVEL : A = 1º Grau

¹⁰⁰ Parte integrante do Plano Estadual de Educação do governo Bornhausen (1980-83).

¹⁰¹ Todos os Quadros, de 1 a 6, foram elaborados com base na pesquisa feita junto aos arquivos da Prefeitura Municipal de Lages.

B = qualquer 2º grau
 C = 2ª Grau – Magistério (Normalista)

Nota-se que a maior parte dos professores atuantes na rede municipal, no período investigado, eram professores com habilitação para o Magistério, ao nível de 2º grau (Normalistas).

A análise das 723 **Fichas Funcionais** referentes aos docentes, apontam que as denominações referentes a classe/nível dos professores como por exemplo A, B, C, foram utilizadas até o ano de 1992, ou seja, professores que atuaram durante a Gestão Carneiro sob tais denominações, e que continuaram trabalhando na rede municipal, foram sendo reenquadrados. Assim, de 1993 em diante passam a ser conhecidos por novas siglas, como por exemplo I-1, I-2, I-3, etc., dando conta da possibilidade de ascensão profissional nos níveis horizontal e vertical. São também ampliadas as categorias, sinalizando uma possível ampliação dos níveis de formação dos professores.

Convém esclarecer que somente a partir de 1987, começam acontecer concursos públicos para a admissão de professores na Rede Pública Municipal de Lages.

QUADRO 2 : Grau de Instrução dos professores que atuaram na rede pública municipal, durante a gestão Carneiro (1977-1982)

| <i>GRAU DE INSTRUÇÃO</i> | <i>NÚMERO DE PROFESSORES</i> |
|--------------------------|------------------------------|
| 1 | 1 |
| 2 | 22 |
| 3 | 13 |
| 4 | 58 |
| 5 | 23 |
| 6 | 3 |
| MÉDIO | 7 |
| SECUNDÁRIO | 1 |
| INDETERMINADO | 2 |

LEGENDA :

GRAU DE INSTRUÇÃO :

Embora o QUADRO 2 não expresse os graus de instrução da totalidade dos professores atuantes na Gestão Carneiro (1977-1982), podemos afirmar, a partir da pesquisa realizada em todas as **Fichas Funcionais**, que esta categoria não constava na maioria absoluta das fichas dos professores investigados, ou seja, havia o espaço próprio

ao de preenchimento(da instrução) nas fichas mencionadas, no entanto encontrava-se em branco na maioria das vezes.

Observando o QUADRO 2, percebe-se que o número maior corresponde ao **grau de instrução 4**. Após constatações da pesquisa feita nas fichas mencionadas, pode-se inferir que à expressão (instrução 4), corresponde à **classe C**. Em um número significativo de fichas, constavam as duas expressões uma ao lado da outra.

QUADRO 3 : Número de funcionários da Rede Pública Municipal ligados à Educação que trabalharam durante a gestão Carneiro (1977-1982).

| <i>FUNCIONÁRIOS LIGADOS A EDUCAÇÃO</i> | <i>NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS</i> |
|--|-------------------------------|
| PROFESSORES | 723 |
| DIRETOR ESCOLAR | 8 |
| SUPERVISOR (A) | 10 |
| RECREACIONISTA | 5 |
| SECRETÁRIA | 3 |
| BIBLIOTECÁRIA | 2 |
| CHEFE DIVISÃO DE ENSINO | 2 |
| CHEFE PROMOÇÕES EDUCACIONAIS | 1 |
| PROFESSOR BASQUET | 5 |
| PROFESSOR AUDIO-VISUAL | 2 |
| TÉCNICO VOLEIBOL | 2 |
| TÉCNICO ATLETISMO | 1 |
| TÉCNICO ARTE TEATRAL | 1 |
| MERENDEIRA | 6 |
| ZELADOR (A) | 2 |
| SERVENTE | 6 |
| TOTAL | 779 |

Como não poderia deixar de ser, a grande maioria dos funcionários ligados a educação são os professores, responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em 723, em um total de 779 funcionários.

No entanto, também se percebe a presença de outros profissionais ligados ao trabalho realizado nas escolas. Os números confirmam informações obtidas antes de coletarmos os dados nos arquivos, ou seja, inicialmente, as escolas possuíam uma estrutura pedagógica rudimentar, basta que observemos o número de pessoas atuando nos serviços-meio, em relação à aprendizagem. Exemplar nesse sentido, o caso das supervisoras.

Por outro lado, chama a atenção, a presença de determinados profissionais que, considerando-se a época, não eram a regra geral de toda a rede pública. Estamos nos referindo àqueles profissionais ligados ao desporto e às atividades teatrais. Não fica

difícil de compreender essa fato, se lembrarmos da importância que o eixo expressão irá adquirir no currículo proposto pelo projeto educacional da gestão Carneiro.

QUADRO 4 : Escolas da Rede Pública Municipal que constavam nas fichas funcionais.

ESCOLAS QUE CONSTAVAM NAS FICHAS FUNCIONAIS

ESCOLA BÁSICA NOSSA SENHORA DA PENHA
GRUPO ESCOLAR MARIA EMÍLIA FURTADO RAMOS
PROFESSOR TRAJANO
GRUPO ESCOLAR PEDRO CÂNDIDO

Conforme as pesquisas realizadas nas Fichas Funcionais dos arquivos da Prefeitura Municipal de Lages (PML), constatou-se apenas a nominata de apenas quatro Grupos Escolares. Porém se sabe que na referida época (1977-1982) havia muito mais escolas, cerca de cem (100).

Segundo uma funcionária do Departamento de Recursos Humanos da prefeitura – DRH, que trabalhava como professora, no período investigado, os professores contratados antes de 1982, eram comunicados oralmente em que escolas iriam atuar. Ficando claro, portanto, porque nas fichas funcionais consultadas, não encontramos o nome da escola de atuação do profissional da educação. As implicações desse aspecto sobre o trabalho pedagógico, no período 1977-82, não foram investigadas por nós. Todavia, sabemos que até recentemente, os professores da rede pública municipal, fechavam sua carga horária de trabalho em mais de uma escola, em especial, tratando-se daqueles que não atuavam na educação infantil ou séries iniciais. A bem dizer, o próprio tamanho da escola, ou seja, o número de alunos, acabava por forçar o professor que quisesse ter uma carga horária integral, a cumpri-la, via de regra em duas ou até mais escolas.

QUADRO 5: Número de admissões de professores nos referidos anos da Gestão Carneiro (1977-82).

| <i>ANO DE ADMISSÃO</i> | <i>NÚMERO DE ADMISSÕES</i> |
|------------------------|----------------------------|
| 1977 | 91 |
| 1978 | 88 |
| 1979 | 83 |
| 1980 | 89 |
| 1981 | 102 |
| 1982 | 75 |
| TOTAL | 528 |

Vê-se que no ano de 1981, aconteceu o maior número de admissões. Atribuímos isso ao fato de que neste ano, foram implementadas diversas ações através dos chamados projetos Especiais, como podemos ver no corpo da dissertação. Trata-se, provavelmente do auge da administração, pelo menos em alguns setores.

QUADRO 6 : Número de demissões de funcionários que foram admitidos antes ou durante os referidos anos da Gestão Carneiro (1977 a 1982).

| ANO | Número demissão funcionários que foram admitidos | | TOTAL |
|--------------|--|------------------|-------|
| | ANTES DA GESTÃO | DURANTE A GESTÃO | |
| 1977 | 52 | 22 | 74 |
| 1978 | 30 | 39 | 69 |
| 1979 | 23 | 44 | 67 |
| 1980 | 16 | 44 | 60 |
| 1981 | 25 | 47 | 72 |
| 1982 | 5 | 39 | 44 |
| TOTAL | 151 | 235 | 386 |

Como se vê no QUADRO 6, a maioria dos funcionários demitidos na gestão Carneiro, haviam sido admitidos ou contratados neste mesmo período.

O ano com o maior número de demissões foi o de 1977, ou seja, o primeiro ano do período em questão. Não temos elementos que permitam definir exatamente o por quê mas, pelo menos em parte, pode-se atribuir o fato a prováveis reformulações no quadro de funcionários. Como mencionamos, os critérios para compor a Equipe foram amplamente divulgados por Carneiro já no seu discurso de posse.

O ano com menor número de demissões foi justamente o último ano da Gestão Carneiro (1982) com 44 de um total de 386 ocorridas durante todo o período¹⁰².

Tratando-se dos alunos, em termos de rede pública, observamos, em 1978, registrava-se que o fluxo de alunos de 1.^a a 4.^a séries apresentava uma taxa de retenção em torno de 70%, sendo que 42% deles, ao concluir a 4.^a série, não continuavam seus estudos. Dos 165.162 alunos matriculados na 1.^a série em 1971, 53.059 estavam matriculados na 8.^a série em 1978, 32% em relação a 1971, ou seja, 68% de perdas, significando que, de cada 100 alunos matriculados, 32 chegavam à 8.^a série em 8 anos.

¹⁰² Além dos dados apresentados nos QUADROS acima acerca da administração Carneiro, encontra-se em nosso poder, a relação dos nomes de todos os funcionários ligados à educação em termos administrativos e ou pedagógicos, para eventuais investigações.

Destes, cerca de 22 concluíam o curso¹⁰³.

Observe-se que os dados acima referem-se às redes públicas estadual e municipal. Portanto, mais uma vez, parece-nos que a tese de que os problemas de retenção (repetência) seriam exclusividade dos municípios, entre os quais Lages, deva ser revista. Trata-se do contrário, ou seja, uma questão que colocava em xeque a política pública de educação como um todo. A bem da verdade, este problema, até hoje não resolvido de todo, já vinha arrastando-se há algum tempo. Na década de 60...*a repetência na 1.ª série beirava a casa dos 40%...Em 1963, 22,4% dos alunos matriculados conseguiam concluir as quatro séries em 4 anos e 7,2% as 8 séries em 8 anos* (p.103).

No “Relatório” de Carnevalli por exemplo, foram apontados como “itens utilizados para julgar que a educação escolar implantada no período 1981/82 na rede pública foi ineficiente”:

...aparência rústica das salas-de-aula que deveria conter apenas fantoches e trabalhos dos alunos; abolição de mimiógrafos, caderno, lápis, livros didático, cartazes e outros equipamentos didático-pedagógicos; de vínculo de atitudes e conhecimentos cívicos ou do Conselho Social(?). O aluno deveria viver na escola “à moda” de sua realidade, ensino alicerçado em histórias, contos, poesias, oficinas e textos geradores, escolhidos pelo professor (p.3).

Bem se pode ver as limitações dos “itens” para “julgar” a educação pública municipal (81/82) em Lages “ineficiente”. Tal *veredito*, do nosso ponto de vista, serve antes para mostrar a situação difícil, de recursos parcos para a educação pública naquele momento. Mas, convém ressaltar mais uma vez, que essa condição não era exclusiva da escola municipal.

Como professora da rede estadual(1982), sentíamos de perto o clima “abertura possível”, da ingerência político-partidária na escola, as dificuldades de se trabalhar com poucos materiais didáticos, livros obsoletos e em quantidade mínima, e principalmente, de mediar situações de aprendizagem para alunos que (re)apresentavam na sala de aula a sua condição social de miséria. Não raro, os filhos de pais desempregados ou subempregados, analfabetos ou analfabetos funcionais, iam a escola, em primeiro lugar

¹⁰³ Plano Estadual de Educação (1980-83), do governo Bornhausen, p. 103.

para se alimentar, em segundo para manifestar de forma pacífica ou agressiva, a sua existência fora da escola. O ensino de conteúdos formais do currículo escolar, estava num plano secundário.

Na verdade todas as questões pontuadas vinham se arrastando há algum tempo. Prova disso, já tinha sido dada pelo governo ao conceber o Parecer N°15/69 (portanto, anterior a 5692/71), do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, o qual eliminou o exame de admissão, fundiu o primário e o ginásio no ensino de 1.º grau de 8 anos contínuos e adotou o sistema de avaliação baseado nos avanços progressivos de alunos. Na prática, eliminou a reprovação no 1.º grau e provocou a ampliação da procura pela escola(p.104). Embora como se sabe esta medida não resolveu as questões postas por *uma realidade, regra geral, marcada pela precariedade, pela incipiência das próprias políticas públicas*. De acordo com Auras, ainda em 1991, apesar da permanência dos oito anos de escolaridade básica, permanece *como um horizonte distante do dia-a-dia de parcela de catarinenses, quer permanecendo inteiramente à margem da escola, quer dela evadindo-se, sem concluir a oitava série*¹⁰⁴

Por sua vez, o Plano de Governo para o exercício 1975-1979 (Lei N.º 5.088, de 06/05/75) já apontava a existência de algumas distorções na implantação da reforma do ensino preconizada pelo Plano Estadual de Educação, de acordo com a Lei N.º 5.692/71. Entre elas,...*a questão dos currículos e programas e a do avanço progressivo*(p.104). Neste sentido, em janeiro de 1977 foi baixado o Decreto N.º 2.209, estabelecendo um currículo básico unificado,...*reforçando o ensino da língua portuguesa e da matemática...Esperava-se,...corrigir uma outra séria distorção: a confusão entre avanço progressivo e promoção automática* (p.104).

Segundo Koch, o Sistema por Avanços Progressivos, para seus defensores, significava *a medida mais racional para reduzir os gastos sociais da educação*. No próprio Plano Estadual de Educação - PEE – 1969-1980, pode-se ler:...*o processo de avaliação envolve um aspecto econômico-social...um aluno reprovado significa o dobro do gasto* (p.64 do Plano). A seu ver,...*o governo catarinense obteve, com a política de avanços progressivos, resposta altamente positiva. Liberando a escola do ônus da repetência,...,houve maior oportunização de ensino básico à população catarinense, mas*

¹⁰⁴ Auras, op cit, p.337.

*com graves repercussões na sua qualidade, no decorrer dos anos 70s e 80s*¹⁰⁵.

Sob a ótica governamental, o Plano de Governo(1975-1979), sintonizado com a Lei 5692/71 que continha a proposta do SAP, *desencadeou o problema da recuperação e das classes de alunos de aprendizagem lenta...o processo ensino-aprendizagem não se desenvolveu de maneira satisfatória e constatam, empiricamente, todos aqueles que lidam na área educacional, que há, atualmente, necessidade de racionalizar os trabalhos...Torna-se evidente que a oportunização de educação de base com 8 anos de duração não se concretizou ainda em iguais condições para todas as crianças catarinenses* (p.105).

Essa espécie de mea culpa por parte do governo não o exime e não oculta o fato de que, o SAP, produziu, conforme Auras¹⁰⁶ *a invisibilidade do aluno de baixo rendimento escolar, descongestionou a rede de ensino e, conseqüentemente, ampliou a oferta de vagas, livrando o aparelho governamental do desafio de ter que investir na construção de mais escolas e na contratação de mais professores*

Como fatores externos, para os problemas levantados, o referido “Plano”, aponta o contexto socioeconômico e cultural. Porém, não faz qualquer menção às relações que são travadas no interior deste contexto, bem como, ignora e não por acaso, que a educação é uma entre outras práticas sociais, e por conseguinte, expressa interesses de classes antagônicas, portanto há litígios, do mesmo modo que o contexto socioeconômico.

A situação docente do ensino de 1º grau, em Santa Catarina, em termos de qualificação apresenta-se nestes termos: de 1.ª a 4.ª séries, aproximadamente 80% dos professores possuem habilitação para o magistério em nível de 2.º e 3.º graus...; 15% dos professores, aproximadamente, têm apenas o 1.º grau (completo ou incompleto), atuando notadamente de 1.ª a 4.ª séries. (p.106).

Ainda de acordo com o **Plano**, apesar da Lei N.º 5.205, de 28/11/75, com vistas à estruturação da carreira do magistério público estadual... *persiste a insatisfação do corpo docente,...a insegurança funcional dos professores de 5.ª a 8.ª séries, o número de professores substitutos no ensino de 1.ª a 4.ª séries, a baixa remuneração e a falta de*

¹⁰⁵ KOCH, Zenir Maria. 1995, pp.32,33.

¹⁰⁶ Auras, op cit, p.342.

incentivos dentro da carreira do magistério (p.106).

Quanto ao acesso e permanência das crianças na *escola*, verifica-se que..., *no total do Estado, a matrícula tem-se mantido estável, apresentando uma tendência de decréscimo, sobretudo na zona rural. Observa-se um declínio no índice de atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos que em 1978 girou em torno de 70,5%, havendo alcançado, em 1974, 79,2% (p.106).*

Na área da saúde, o Plano de Governo de Santa Catarina para o exercício 1975/79 (Lei N.º 5.088, de 06/05/75) dá-nos conta de que o atendimento constituía-se em...*ações parciais e assistemáticas, na maioria dos casos restritas a um pequeno número de alunos da rede pública, cujo percentual é insignificante (p.108).*

Por outro lado, é interessante observar que houve um crescimento de matrículas na rede municipal no período 1976-1978 (p.108).

No que tange à instituição escolar, o Plano assinala...*deve estar centrada na comunidade a que serve. A escola não pode isolar-se da comunidade, não pode manter-se distanciada da vida real, como também cabe à comunidade parte da responsabilidade no desenvolvimento do processo educacional (pp.108,109).*

Como objetivos gerais do 1.º grau os de *promover a melhoria da produtividade do sistema, visando à retenção e êxito do aluno no ensino de 1º grau (p.109).* Entre os específicos destacamos: *Oportunizar a realização de experiências curriculares de acordo com as peculiaridades regionais. Intensificar a iniciação profissional no ensino de 1.º grau*,...*Prover o processo ensino-aprendizagem de um sistema de avaliação ... avanços progressivos...Intensificar a integração escola-comunidade...Contribuir para a dinamização e ampliação das redes municipais de ensino de forma a aumentar progressivamente o atendimento à demanda de 1.º grau, notadamente à população da zona rural (pp.109,110).*

Entre as prioridades encontramos, a de “Municipalizar o ensino de 1.º grau” (p.110), indo ao encontro de uma das estratégias adotadas pelo governo Geisel visando combinar uma justificativa “participacionista” e “democratizante”¹⁰⁷. Na prática significou transferir aos municípios os encargos com o ensino de 1º grau. Os

* Grifos nossos

¹⁰⁷ Germano, op cit., p239.

acontecimentos relativos a esta questão explicitaram-se no decorrer dos anos 80s e 90s. O discurso proclamado foi o de que a municipalização do ensino traria maior autonomia para as unidades escolares, maior proximidade do poder público (local) para atender às necessidades da comunidade escolar e, por conseguinte, agilidade na solução dos problemas de ordem administrativa, pedagógica, etc. No entanto, a prática real da municipalização foi acontecendo, de forma abrupta, sem deixar opções aos municípios.

Entre as metas do Plano (SC-1975/79), confirma-se a *Implantação de currículos diversificados...Implementação da municipalização do ensino de 1.º grau, prestando cooperação técnica e financeira aos sistemas municipais* (pp.110, 111).

No item *Programas*, do Plano de Governo aparecem três projetos, os quais em linhas gerais, pretendiam: **Projeto 1- Planejamento Curricular**, lê-se: *Dentre os pontos que prioritamente deveriam ser levados em conta, estavam: a diversidade de contextos originada pelas peculiaridades geográficas, econômicas e socioculturais, a descentralização de decisões curriculares para atender às exigências oriundas de diversidade contextual,...*(p.111,112). **No Projeto 2 - Iniciação para o trabalho...**, *implantação, nas zonas rurais, de escolas onde a iniciação para o trabalho estivesse voltada essencialmente para as atividades agropecuárias, e...nas zonas urbanas periféricas, de atividades junto a órgãos formadores de mão-de-obra,...*Também previa levar em conta a distinção feita entre *Iniciação para o Trabalho* e *Iniciação ao Trabalho*, nos Pareceres N.º 339/71 e 172/80 do Conselho Federal de Educação. Ou seja, de que a iniciação para o trabalho não conteria sentido profissionalizante propriamente dito e a iniciação ao trabalho, implicaria o início da aprendizagem de uma ocupação que viabilizasse aos alunos aprender uma profissão ou uma técnica; a primeira em situação de continuidade de estudos; a segunda, visando fundamentalmente aos alunos que, de imediato, integrariam a força de trabalho (p.112,113).

Vale lembrar neste mesmo contexto, o trabalho nas Oficinas, desenvolvido pelos artesãos com as crianças das escolas públicas municipais de Lages, durante a gestão da Equipe Dirceu Carneiro. Talvez, façam melhor sentido as reflexões atuais de Jucirema Quinteiro sobre aquela experiência, quando diz: *Na verdade o que tínhamos eram mais profissionalizações,... inspira muito o que vivemos hoje com Paulo Renato de Souza.*

*Como hoje, estávamos formando um profissional rápido*¹⁰⁸.

No Projeto 3 - Sistema de avaliação da aprendizagem, em síntese afirmava que a orientação dada ao processo ensino-aprendizagem deveria permitir a retomada do processo, através da utilização e da *reorganização das experiências trazidas pelos alunos*. Quanto à avaliação, caberia detectar as necessidades dos alunos e suas condições,...determinar o alcance dos objetivos por eles e a sua necessidade de se promover medidas, entre elas a recuperação, para que a aprendizagem prevista se efetivasse. Para tanto, a exigência de uma organização de ensino em avanços progressivos.

Fica claro também que o Projeto 3 teria como ponto de partida “*a experiência autorizada pelo Parecer N.º 188/77 do Conselho Estadual de Educação,... e implantada a partir de 1978, nas Escolas Básicas...Belisário Ramos (Lages)*” (p.113).

Quanto aos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do Projeto 3, observe-se: *O que se torna mais premente...,sem dúvida, a formação do alfabetizador, o uso de novas técnicas e métodos de ensino-aprendizagem, a capacitação do pessoal técnico-administrativo e a qualificação de professores leigos* (p.115).

Como podemos constatar, mais uma vez, questões como avaliação, formas de recuperação, organização flexível das classes, a experiência extra-escolar dos alunos, entre outras, conforme o próprio governo admite, não eram questões resolvidas no ensino público estadual também e, menos ainda, naquelas unidades escolares que funcionavam em Lages sob a responsabilidade do governo estadual. Prova cabal dessa situação foi-nos dada pela inclusão da E. B. E. Belisário Ramos ser alvo de projeto piloto do governo (1978), conforme pudemos observar.

No que se refere à *Participação Comunitária*, consta no Projeto 1 que a *escola* seria um centro comunitário onde o trabalho conjunto de professores, pais, alunos e a comunidade em geral salientariam a importância da educação e o grau de responsabilidade que cada um tem no processo educativo. Além disso, a *escola* poderia contribuir para o lazer e para a educação permanente da comunidade e esta contribuiria para a conservação daquela(p.117).

Ainda no programa *Participação Comunitária*, consta o Projeto

¹⁰⁸ Conversa informal com a pesquisada, em janeiro de 1999.

“**Municipalização do Ensino de 1.º Grau**”. Sob argumentos como os de *que a descentralização dos serviços e encargos na área educacional é uma política recomendável*, acreditava-se que as soluções dos problemas existentes seriam *agilizadas pela proximidade física da estrutura administrativa*. (p.118). Parece-nos que as palavras expressas pelo governo *falam por si mesmas*. Lembremo-nos das reflexões feitas em linhas anteriores!

Especificamente sobre o tema avaliação, localizamos um documento elaborado pela Secretaria da Educação, Unidade Operacional de Ensino, Subunidade de Ensino de 1.º Grau - SEE/UNOE/SUEIG, publicado em 1981.

Como objetivo, o documento **Avaliação No Ensino De 1º Grau** propõe: *auxiliar os professores...a avaliar de forma mais criteriosa...*(p.9). A fundamentação legal é posta pela Lei N.º 4.394 de 20/11/69 do Sistema Estadual de Ensino de SC e pelo Plano Estadual de Educação (Decreto N.º 8.828 de 31/12/69), implantado em 1970.

O citado documento reafirma alguns artigos do Sistema Estadual de Ensino. Entre os quais, o Artigo 39 : *A verificação do rendimento escolar terá conseqüências puramente didáticas, visando o acompanhamento e posterior recuperação do educando, excluídos critérios de aprovação ou reprovação...*Mais uma vez, percebe-se a **intenção** de relativizar a questão da avaliação. Veja-se a seqüência dessa *idéia* no Artigo 44: *A escola ajustará o ensino à capacidade e ao ritmo da aprendizagem do aluno, procurando obter de cada um rendimento em harmonia com suas potencialidades, conduzindo-o à iniciação do trabalho e aos hábitos de estudo*”.

A partir do mesmo Plano já mencionado, o documento **Avaliação no Ensino de 1.º Grau** ratifica o estabelecimento do Sistema de Avaliação baseado nos avanços progressivos dos alunos.

Vale ressaltar mais uma vez que, tal o Sistema de Avanços Progressivos-SAP, implantado em Santa Catarina no início dos anos 70s, longe de se constituir em uma política educacional positiva, pelo contrário, trouxe graves danos a já difícil situação do ensino público. As críticas são públicas, como é o caso de Auras (1991), Koch (1995) e Auras(1998)¹⁰⁹, por exemplo, para quem tal mecanismo desobrigava o

¹⁰⁹ AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização Econômica E Formação Do Professor Em Santa Catarina*. Florianópolis, SC. Ed. Da UFSC, 1998, p.57.

Estado,...possibilitando-lhe concentrar seus investimentos nas áreas mais diretamente ligadas ao processo de acumulação, liberando-o para comprometer-se mais a fundo com o capital privado. A autora exemplifica tal prática, citando as empresas Hering (Ceval em 1972), a Fundação Tupy e Sadia que mediante incentivos fiscais creditícios oferecidos pelo governo do Estado, tiveram seu patrimônio ampliado nos anos 60s e 70s, em detrimento dos recursos que poderiam ser aplicados no âmbito social e em especial na educação¹¹⁰.

Contudo, segundo Koch¹¹¹, *as mudanças introduzidas no ensino, no anos 70s, no sistema educacional brasileiro, não tiveram a capacidade de reter o alunado na escola, prenúncio de inegável fracasso das políticas sociais e econômicas do regime militar, que resultaram na produção de milhões de jovens analfabetos...Praticamente um terço (24,3%) dos jovens de 14 anos em 1970 não sabiam ler e escrever; em 1980, o índice baixou apenas 5% . Entre 7 e 14 anos , o número de analfabetos decresceu em torno de 7%.*

Ainda sobre o SAP...

Em torno do tema, encontramos mais um documento, elaborado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, através da Secretaria da Educação, Unidade Operacional De Ensino - Subunidade De Ensino De 1.ºGrau – SEE / UNOE / SUEIG. Como objetivo, o documento “Avanços Progressivos No Ensino de 1.º Grau” preconiza *...melhor entender e aplicar o Sistema de Avanços Progressivos nas escolas.* Na introdução do documento já se lê: *O Plano Estadual de Educação 1980/83 definiu a permanência do Sistema dos Avanços Progressivos (p.7).*

Na fundamentação legal, reporta-se à Lei N.º 4.394 /69, implantada em 1970 como Sistema Estadual de Ensino. São mencionados, na íntegra, os Artigos 39,40,41,42,43 e 44, como respaldo à adoção do Sistema de avanços progressivos. Deles, retiramos os excertos: *A verificação do rendimento escolar terá conseqüências puramente didáticas,... excluídos critérios de aprovação ou reprovação sem prejuízo de exigências relativas ao mínimo de freqüência(Art.39). A distribuição dos alunos far-se-*

¹¹⁰ Auras, op. cit, p.57.

á...organizando-se *classes especiais de aceleração* ou de recuperação ao término do quarto e do oitavo anos de estudo. (Art.40) *Admite-se que em cada grau do ciclo básico, na mesma classe, haja grupos de alunos com aprendizagem avançada,... normal e...lenta.* (Art.42).

O documento assinala que a filosofia do Sistema de Ensino em Santa Catarina, baseada SAP, consagrou-se, posteriormente, na Lei 5692/71, e que o Plano Estadual de Educação 1980/83, *propõe ações que visam corrigir distorções havidas na aplicação do Plano anterior todas elas centradas no aluno, no professor e na comunidade*(p.11).

Entre os princípios a serem observados pela *escola* estão: evitar o fracasso e incentivar o sucesso com estímulos adequados às diferenças psicológicas e socioculturais de cada aluno; inspirado na concepção piagetiana de desenvolvimento mental, baseada na contínua reorganização e reconstrução da experiência; diálogo na relação professor-aluno, num ambiente em que imposições, verdades absolutas são descartadas; que o aluno questionar, refletir, analisar e posicionar-se por si mesmo: *um homem capaz de redimensionar o mundo...*(p.20 a 25).

O conceito tradicional de promoção deveria ser substituído por uma prática em que...*o currículo centrado no desenvolvimento do aluno...,caráter não seletivo...uma escola...naturalmente flexível* (sic). *Ali o aluno não seria uma máquina repetidora de conteúdos..., a adoção do SAP implicaria uma reflexão profunda dos fins de educação.* (pp.26 a 28). Como registramos em linhas anteriores, o período era um dos mais ardilosos, e portanto, há que se perceber as implicações práticas deste discurso, supostamente, democrático do SAP, no interior dos anos 70s, em plena ditadura militar. Entre a proclamação e a materialização, nesse caso, havia um fosso, como temos tentado mostrar.

Para operacionalizar os Avanços Progressivos, são previstos papéis específicos e detalhados à exaustão. Limitamo-nos a situar os principais aspectos concernentes a cada um.

O **professor** deverá diagnosticar a situação de cada aluno, descobrir suas dificuldades, analisar os dados que lhe permitam avaliar o seu progresso. Inclusive, ter uma visão do ambiente em que vive cada aluno...

¹¹¹ Koch, op cit, p.28

O reforço a ser aplicado deve implicar conhecimentos teóricos e práticos de Psicologia. O professor deve ter um conhecimento de técnicas de planejamento, currículo, acompanhamento, controle e avaliação da aprendizagem, de ensino individualizado, de trabalhos com grupos diversificados. Acima de tudo, o professor *deve estar convencido da validade do SAP*(pp.32 e 35). Como se vê estamos diante da tendência tecnicista¹¹², em que são privilegiadas as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho.

O **currículo**, no seu desenvolvimento, deveria eliminar as repetições. O professor, cuja *tarefa será mais suave(sic)*, não teria de lidar com alunos desinteressados, nem motivar o aluno para *conhecer o conhecido, viver o já vivido*. (p.39 a 41).

A **comunidade**, a partir do ensino, no SAP, deveria tornar-se uma *força catalisadora que provoque o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem*. A *escola* deveria desenvolver programas de conscientização da comunidade (pp.42,43). Mais uma vez, o discurso do governante tenta negar a realidade social. Em plena ditadura militar, de um governo conservador, afinado com o regime político, parece-nos impossível uma postura democrática na direção da comunidade.

O **atendimento**. Tratava-se das alternativas do trabalho em sala de aula. O trabalho individual, com os materiais de apoio: instrução programada, trabalho dirigido, fichas para trabalho independente, módulos instrucionais, etc. O trabalho em grupo, era previsto para o atendimento simultâneo a diferentes níveis de desempenho. Outra possibilidade era o trabalho de monitores, envolvendo alunos mais *adiantados*, estagiários dos Cursos de Habilitação ao Magistério e de Licenciatura, pais de alunos e membros da comunidade. De novo, percebe-se no discurso oficial que, em nome de maior produtividade e eficiência, a “racionalidade” da organização ignora a especificidade do processo pedagógico e propõe a separação entre a concepção e execução do trabalho.

No que se referia aos pais e à comunidade em geral, podiam ser *úteis(sic)*: para arquivar material, providenciar, excursões, viagens, ajudar as crianças a organizar murais,

¹¹² A forma organizacional das empresas se estende à escola. Esta tendência, de influência norte-americana, foi introduzida no Brasil durante o regime militar (décadas de 60 e 70) e prejudicou principalmente as escolas públicas, com a excessiva burocratização do ensino, tirando do professor, o

supervisionar o recreio, ajudar a preparar e distribuir a merenda.

A **avaliação**, no SAP, era vista como *um processo contínuo, sistemático e integrado, que permite ao aluno avançar sem interrupções...* Defendia-se que os alunos eram diferentes mas não inferiores ou superiores; a proposta curricular a ser trabalhada deveria ser flexível e dinâmica nos quesitos: tempo, tipo, objetivos e conteúdo, voltada à realidade do aluno...¹¹³

Em síntese, o referido documento assinala uma suposta *prioridade da educação que atenda às diversas camadas da população - principalmente a periferia urbana e a zona rural - dá ênfase, mais uma vez, a importância de se conhecer a cultura, os hábitos, as crenças, o falar, a visão do mundo de nossos alunos...* (pp.56 a 59). Vale lembrar mais uma vez, o contexto de crise aguda de legitimidade do governo militar, forçado a materializar parte do seu discurso. Como dissemos, um exemplo, neste sentido, foram os programas Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano- Prodasec, e do Meio Rural-Pronasec (1980), Programa de Educação Pré-Escolar(19881). Portanto, é o próprio MEC fazendo propostas voltadas a periferia urbana e zona rural, para dar um caráter mais democrático às políticas públicas.

Finalmente, a **recuperação**, devendo por isso mesmo desvencilhar-se de sentimentos de fracasso.

De nossa parte, acreditamos que o documento Avanços Progressivos No Ensino De 1.º Grau é mais um exemplo contundente do quanto a “democracia participativa” aproximou-se, nas suas práticas de educação, daquilo que em nível estadual e federal, em boa parte, ainda permanecia no papel. Até porque em plena ditadura, o discurso para ser eficaz, deveria revestir-se de uma tintura democrática.

Observemos alguns dos princípios colocados pelo documento em foco: evitar o fracasso, observar e considerar as diferenças sociais, econômicas ou culturais, igualdade de oportunidades, diálogo, liberdade que permitisse questionar, refletir, analisar, cooperação – como requisito para o desenvolvimento harmônico, entre outros. Se remetermos nosso *olhar* para o processo desencadeado na educação, durante a gestão da

tempo necessário para pensar e reduzindo-o a simples executor. O pedagógico é submetido ao administrativo.

¹¹³ Avanços Progressivos No Ensino de 1.º Grau - Secretaria da Educação, Unidade Operacional De Ensino - Subunidade De Ensino De 1.º Grau – SEE / UNOE / SUEIG.

Equipe Dirceu Carneiro, as coincidências, em termos de propósitos são consideráveis. Talvez, o que falte dizer é o quanto de fato aquela gestão municipal avançou em relação ao que propunham, a bem dizer, no discurso, as esferas estadual e federal. Convém (re)lembrar os diversos limites impostos àquela administração. A nosso ver, é justamente nesse ponto que encontramos a significação maior daquela experiência que, apesar de todas as contradições e dificuldades postas pelo contexto social de plena vigência do regime militar, conseguiu propor algo novo, talvez até já dito nos discursos ou escritos na legislação, mas longe da materialidade.

Aos poucos, parecem-nos menos plausíveis afirmações do tipo *durante a gestão Dirceu Carneiro, o ensino público nas Escolas Públicas Municipais estava muito aquém daquele ministrado nas Escolas Estaduais.*

Nas linhas que se seguem, acreditamos poder situar em detalhes a legislação municipal que institucionalizou, no final da gestão Carneiro, o cotidiano do projeto educacional da *escola* com a Força do Povo e, em que pesem todos os limites havidos pelo momento complexo da época, haveria de deixar marcas indeléveis.

3.3. A Força do Povo fez a Escola do Povo ? Ou tudo não passou de “Negativismo Filosófico-Social” ?

*Entre outras coisas, pregava de tal forma, a gerar instigação às lutas, trazendo a agressão social, isto é: greves, passeatas e outras conseqüências para contestar sua posição social...*¹¹⁴

As relações estabelecidas entre a Instituição Escolar e demais práticas sociais desenvolvidas durante a gestão da “democracia participativa” são fortes indicações de que houve, sim, articulação entre o trabalho desencadeado no interior da *escola* e aquele

¹¹⁴ CARNEVALLI Nilda, *Negativismo filosófico-social* Jornal Correio Lageano de abril de 1983, p.3. A autora foi Secretária Municipal de Educação – gestão Paulo Duarte (PDS) – 1983-86.

que ocorria fora do seu espaço físico. Aliás, cremos poder referir-nos a movimentos constantes que provocaram alterações tanto no cotidiano da unidade escolar, quanto no conjunto das práticas sociais, os chamados *Projetos Especiais*.

Vale lembrar que para Dirceu Carneiro e provavelmente a Equipe, todo o processo de administração deveria ser educativo, e a escola ao materializar o projeto educacional era um esforço nesse sentido. Conforme mencionamos (Cap.I), os princípios norteadores da gestão, foram previstos no programa do partido MDB/PMDB e amplamente discutidos. Portanto, analisar se *A Força Do Povo* fez a *Escola Do Povo*, implica ter presente as mediações de ordem político-partidária, direcionadas para a administração como um todo. Assim, a escola, durante o período 1977-82, se vista exclusivamente sob parâmetros, (como aqueles utilizados por Carnevalli¹¹⁵) considerados adequados a escola tradicional de um modo geral, seria o equivalente a negar as evidências documentais e dos depoimentos que, sem sombra de dúvida, apontam para uma escola que teve papel estratégico na gestão da “democracia participativa”.

O que parece implicar maior dificuldade é estabelecer com precisão o quanto a *escola* foi orgânica aos demais projetos da gestão e vice-versa. Note-se que se passaram duas décadas, além do fato de existirem poucos registros, devido a razões já expressas neste trabalho, referentes principalmente ao contexto de repressão política dos anos 70s e pela própria ausência de uma *cultura* de registro da memória, a qual foi admitida pelos próprios gestores da educação municipal, daquele período, que também argumentaram a falta absoluta de tempo para tal tarefa, haja vista a grande demanda de trabalho.

Contudo, acreditamos que os **três eixos curriculares**: expressão, trabalho e saúde, propostos por Sonia Firette Nunes da Silva, permitem-nos estabelecer alguns parâmetros acerca da importância que a educação adquiriu, como uma das formas de expressão participativa, em um contexto de proposição de alternativas de organização popular. Interessa-nos, sobretudo, delinear a *escola* enquanto uma particularidade atravessada por relações que a determinaram e a constituíram.

Uma questão que se coloca inicialmente é o sentido teórico e prático das categorias: trabalho, saúde e expressão. Ou seja: o que significava para a Força do Povo desenvolver práticas sociais a partir desses três eixos? O que pode ser tomado como

¹¹⁵ Idem ibid

exemplo de materialização dos mesmos no interior da *escola* e no seu entorno?

Lembremo-nos de que, desde o início da gestão da Equipe Dirceu Carneiro, já se propunha que a educação fosse articulada aos outros setores e estes a educação. Já se estabelecia o princípio de que as pessoas que pensavam a administração nas diversas frentes trabalhassem de modo mais integrado possível. Lembremo-nos ainda de que os conteúdos escolares deveriam expressar a idealização das necessidades populares, como por exemplo, a questão da habitação, cabendo à *escola* assumir este tema .

Nesse mesmo sentido, conforme depoimentos registrados, pode-se dizer que a educação sempre teve a preocupação de elaborar as grandes questões: os temas políticos e os acontecimentos na totalidade da administração deveriam ser transformados em objetivos educacionais e em objetivos de ensino. Mas a questão continua exigindo respostas mais claras. Há que se dar visibilidade aos eixos expressão, saúde e trabalho.

Primeiro, é necessário esclarecer que **expressão** implicava na possibilidade das pessoas construírem-se — a partir de uma compreensão da realidade — através das diferentes linguagens: da música, do teatro, da dança, etc.

O eixo **saúde**, traduzia-se por ações de descentralização dos serviços médicos convencionais, através de uma rede de postos de medicina comunitária, resgatando figuras como o *médico da família* e as *voluntárias da saúde*. Estas, responsáveis diretas pela educação sanitária, primeiros socorros, curativos, injeções, visitas domiciliares, recepção e triagem dos pacientes nos ambulatórios — além da transmissão entre as comunidades e o Posto Central. O trabalho era direcionado aos bairros e ao interior do município, com a participação dos próprios beneficiários dos serviços, através das Associações de Moradores e Núcleos Agrícolas.

Quanto às crianças que freqüentavam as escolas municipais, construiu-se um quadro real de saúde. O médico Fernando Agustini, posteriormente, informava às *Escolas* os resultados do trabalho, as providências tomadas e as que ainda se faziam necessárias. Então, nas escolas, em termos curriculares, procurava-se garantir uma alimentação adequada, o conhecimento do próprio corpo e o acesso as formas de saúde.

O eixo **trabalho (formas cooperativas de trabalho)** foi, talvez o que teve, a nosso ver, um caráter mais contraditório na prática. Por um lado, visava tornar a *escola* uma unidade capaz de conhecer e produzir coisas junto com o ensino, objetivo alcançado

através das oficinas de produção dentro da *escola*. Foram elas que trouxeram para o interior das unidades escolares os artesãos com os seus conhecimentos e ensinamentos, e transformaram-se na prática em verdadeiros educadores, auxiliando a diminuir a separação entre o agir e o pensar. É presumível que no momento em que as crianças reuniam-se nas oficinas, em torno do trabalho artesanal, com agulhas, linhas, couro, madeira ou para aprender a tocar um instrumento, cantar ou ainda nas atividades de teatro, etc., estavam postas as condições necessárias para refletirem como poderia dar-se o processo produtivo; perceberem as diferenças entre o trabalho cujo autor se reconhecia no produto e aquele no qual não se via como autor do trabalho realizado.

Mas, de outro lado, também se podia vislumbrar, naquelas oficinas escolares, uma forma de profissionalização rápida, aproveitando inclusive a possibilidade garantida por lei¹¹⁶ do caráter de iniciação ao trabalho, como início da aprendizagem de uma ocupação, onde os alunos pudessem aprender uma profissão ou uma técnica, visando principalmente àqueles que, de imediato, iriam integrar a força de trabalho. Como podemos observar, se por um lado, havia um empenho da Secretaria em fazer das oficinas, um espaço para a compreensão do ato produtivo e suas implicações, por outro lado, mesmo não desejando, reforçava a idéia de preparo rápido de pessoas para integrar o mercado de trabalho e obviamente, sob relações capitalistas.

Convém lembrar que existiu também, possivelmente pelas condições sociais reais como um todo, uma certa crença respaldada por uma prática e confirmada em termos, através de nossa investigação¹¹⁷, que os estudantes das escolas públicas municipais no período em foco não continuariam seus estudos. Nos questionários respondidos por ex-alunos, o índice maior de respostas é o de que deixaram de estudar para trabalhar, *por não ter condições econômicas*. Em alguns casos, as pessoas esclarecem que hoje estão voltando a estudar, através de modalidades supletivas. As razões atuais para esse retorno aos bancos escolares, são dadas pela necessidade que estão tendo de melhorar a sua condição de mão-de-obra pouco ou nada qualificada. Inversamente ao que ocorria nos

¹¹⁶ Pareceres N^{os} 339/71, 172/80 do Conselho Federal de Educação; Plano Estadual de Educação – Quadriênio 198^o/83 p.112, 113 Projeto 2 – Iniciação para o trabalho a ser implantado nas zonas rurais, e nas zonas urbanas periféricas.

¹¹⁷ Foram rastreados documentos escolares de 490 alunos das escolas municipais do período (1977-82). Nos documentos, já se percebia fortes indícios de que eles não deram continuidade aos estudos.

anos 70s, pelo menos em Lages, onde ainda existia postos de trabalho que exigiam apenas qualificação mínima, hoje, como se sabe, mesmo com níveis de escolaridade ampliado, as dificuldades para integrar a força de trabalho são uma constante, obrigando as pessoas à uma luta desesperada para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, e ao mesmo tempo, necessitando cada vez menos trabalhadores, como resultado dos investimentos em tecnologia.

Por outro lado, um exemplo típico da inserção da *escola* na realidade das crianças que a freqüentavam, naquela gestão, pode ser dado por um dos projetos desenvolvidos a partir dos problemas das comunidades periféricas relacionados com a habitação. Aliás, um dos projetos de maior impacto e reconhecimento inclusive nacionalmente, da administração do - prefeito arquiteto- foi como se sabe, o Projeto Lageano de Habitação. O **Projeto Casa**¹¹⁸, por exemplo, propunha como objetivos: 1) Oportunizar às crianças formas de trabalho relacionadas com ação e teoria, no sentido de despertá-los para a realidade da habitação atual, *substituindo a idéia de que a criança deve adaptar-se à sociedade, pela necessidade de interferir e transformar o meio social pela participação*¹¹⁸ criando condições de solução dos problemas relacionados com a moradia; 2) Relacionar o ensino com as necessidades básicas das crianças, no caso relativo à habitação; 3) Criar um processo educativo com base nas experiências práticas de vida, intercalando essas experiências nas áreas de ensino.

Como **algumas linhas de orientação**, sugere-se :

1. *A educação prepara o homem co-criador, solidário, inserido em seu contexto socioeconômico e cultural;*
2. *Trabalhar com interesses que se referem à vida, para encontrar os educandos novos,*
3. *Despertar o potencial existente, direcionando-o na busca de soluções das necessidades básicas do homem;*
4. *Unir as forças existentes na comunidade para o aproveitamento de recursos físicos e humanos;*

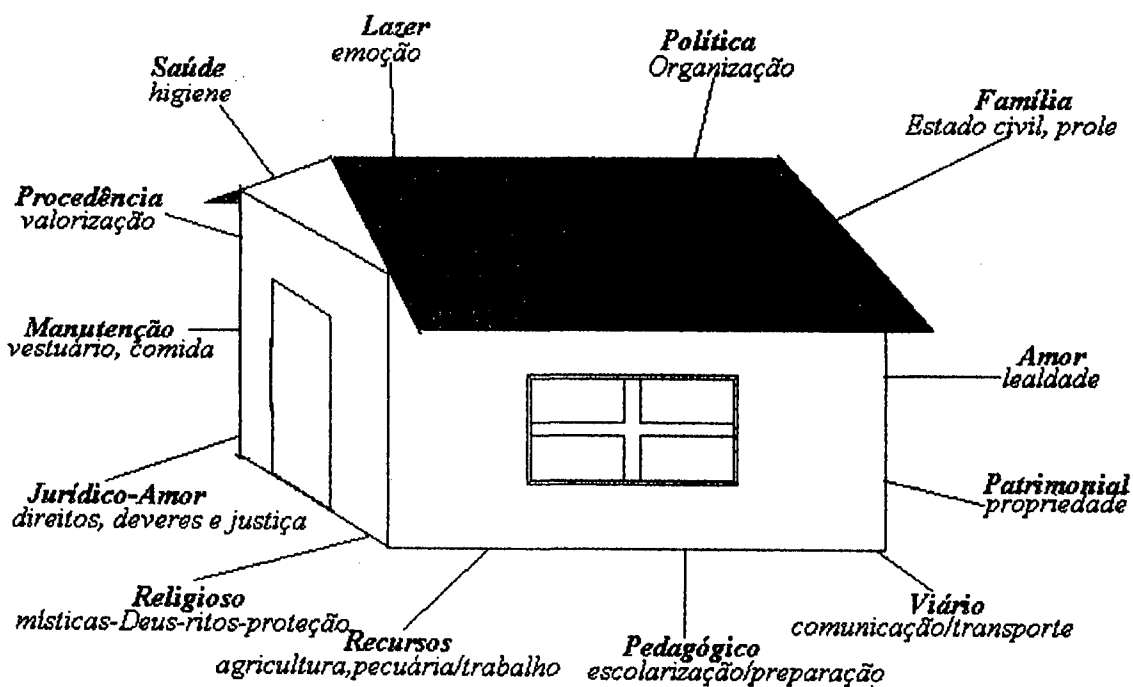
Posteriormente, uma amostra de 10% destes alunos, confirmaram o que os documentos já vinham apontando.

¹¹⁸ Documento cedido pelo Secretário de Cultura da gestão Dirceu Carneiro. Ao que parece, trata-se de um roteiro a ser trabalhado de acordo com a especificidade de cada escola (mimeo, sd)

5. Criar educação operacional e senso crítico a respeito da habitação;
6. Gerar educadores e educadoras que intervenham pessoal e decisivamente na História;
7. Criar novas alternativas profissionais;
8. Oportunizar a descoberta dos próprios valores e habilidades das pessoas.

Num esquema tenta-se mostrar diversas relações possíveis entre a habitação e os demais campos da vida humana .

A CASA ESTÁ RELACIONADA COM TODOS OS SISTEMAS (teoria da criatividade)



Ainda no mesmo projeto, na área de estudo de matemática, são sugeridas:

1. Esquematizar as medidas das casas para construção.
2. Criar situações - problemas usando a casa como referência : Na rua existem 13 casas, somadas às que estão em construção. Quantas casas pertencerão a rua ?

3. Operações :

- a) 35 pregos - 17 pregos : pregos
- b) 62 tábuas + 19 tábuas : tábuas
- c) 15 martelos x 2 martelos : martelos
- d) 20 casas ÷ 20 famílias : casa

4. Descobrir na comunidade a quantidade de famílias e casas existentes por ruas.

5. Número de famílias que não possuem casa própria.

6. Aluguel mínimo pago pelas famílias.

7. Aluguel máximo pago pelas famílias.

8. Cálculo de gastos mensais com a habitação : luz, água, esgoto, aluguel, comparando com a renda familiar recebida.

9. Medir as paredes, teto, assoalho das casas em construção.

10. Contagem de objetos, pregos, tábuas para conhecimento de quantidades ou numeração.

11. Verificar a porcentagem existente entre o número de crianças que estão trabalhando na construção com o número de crianças na "escola".

Na área de Ciências Naturais são sugeridas:

1. Cuidados que se deve ter ao construir uma casa (terreno, objetos necessários, etc);
2. Estudo do ambiente verificando o que pode prejudicar a habitação mais tarde (enchentes, fossas, etc.);
3. Higiene da casa (como torná-la mais simples e fácil);
4. Necessidade do ar, água e do sol para purificação do ambiente;
5. Conseqüências para a saúde derivadas da umidade do solo onde está situada a casa;
6. Importância do solo para se morar e produzir alimentos;
7. Construção de objetos para limpeza da casa como: vassouras, escovões, rodos, espanadores, etc;
8. Realizar pequenas experiências com uso d'água;
9. Discutir a necessidade do ar que auxilia nas atividades domésticas;
 - Casa bem arejada permite melhor saúde a família;
 - O oxigênio e sua importância;
10. Fogo : - Como fonte de luz;

- Como fonte de calor;
- Cozinhar alimentos, secar roupas, etc.

11. - Examinar a terra (cor, textura, umidade, etc.);
 - Diferença entre uma casa construída sobre terra, e sobre a areia;
 - Reconhecer que a terra se movimenta e que esse fato explica a existência do dia e da noite;

12. Discutir a diferença existente entre casas que são construídas em estruturas planas e estruturas anguladas;

13. Planejar o tamanho das casas : - largura; - comprimento; - altura;

Na área de Estudos Sociais são sugeridas:

1. Relacionar moradia com a saúde; a questão da terra - solo urbano;

2. Observar as profissões e atividades que usam a casa:

- atividades como : pedreiro, carpinteiro, eletricitista, encanador, etc.

3. Pensar e debater :

- Podemos dizer que somos donos da casa onde moramos ?

- Todos temos direito à moradia ?

4. Estudar os costumes das famílias do bairro relacionados com a casa;

5. Discutir as maravilhas que cercam as crianças, como a natureza ao redor de sua casa;

6. Construção das casas propriamente ditas;

7. Dramatização de contos envolvendo moradia;

8. Modelagem da casa em miniaturas;

9. Representar a situação de uma família que possui casa e porquê ?

10. Observar a ação do sol sobre a casa e desenvolvimento do texto a respeito do fato;

11. Discutir a necessidade de se possuir um teto para moradia;

12. Como são geralmente repartidas as peças da casa, e a importância dessas repartições?

Outras Atividades :

1. Carpintaria - construção de pequenos utensílios para casa;

2. Com palha confeccionar chapéus, balaios, cestas, com outras confeccionar vasos, chaleiras, etc.

3. Caça-palavras : mesa, vaso, cadeira;

4. Jogos - adivinhações;
5. Quebra-cabeça;
6. Exposição de trabalhos realizados;

Com os pais e professores, comentar e discutir :

1. Significação social da moradia;
2. A casa é um direito.
3. Refletir sobre a realidade lageana e as condições de moradia oferecidas pela PML;
4. O mundo principal da criança é a “casa”. É na casa que ela se relaciona com as pessoas, alimenta-se, repousa, trabalha, etc.

Lembrete :

“O homem é o agente da sua história e não objetivo conduzido pelos outros”.

Do nosso ponto de vista, o *roteiro do projeto Casa*, ajuda a explicitar a política educacional daquela gestão, que se propunha superar o modelo de escola existente. As palavras de Carneiro¹¹⁹ a respeito desta questão são esclarecedoras. Para ele, a sociedade naquele momento, era vista, como tendo *deformações profundas pelo seu processo cultural, histórico, político, econômico* e que a escola — *o modelo de escola* — era um dos *responsáveis tanto pela continuidade quanto pela reprodução daquela realidade*. Assim, essa “escola” *não presta para a sociedade brasileira. Ela era vista como um mal para a constituição da nacionalidade*. Assim sendo, buscaram atacar esse modelo de escola, considerado injusto, de reprodução das injustiças. Conforme Carneiro, *a escola teria que oferecer instrumental para as pessoas vencerem na vida, isto é, superar as suas dificuldades de segmento social, superar os desafios e afinal preparar-se para ela*. Como proposta inicial a escola deveria problematizar questões básicas da sociedade como: alimentação, moradia, trabalho, saúde, cultura. Nesse sentido, o ensino e demais ações educativas deveriam prover os *pequenos cidadãos* à compreensão de determinados mecanismos da sociedade, e simultaneamente, habilitá-los a adquirir novos instrumentos para o exercício da vida sob outra perspectiva. Com essa premissa, buscava-se segundo Carneiro, um ensino que levasse em conta o conhecimento produzido pela ciência contemporânea mas, vinculado a questões básicas, como por exemplo, a da alimentação. As hortas escolares, surgiram com esse objetivo.

Outra questão básica — a moradia —, segundo depoimento do prefeito arquiteto, verificara que em todos os lugares do mundo que não havia problema habitacional, a

¹¹⁹ Todas as “falas” do ex-prefeito Dirceu Carneiro, constantes neste capítulo, fazem parte da entrevista a nós concedida, no dia 15 de Dezembro de 1999.

solução sempre tinha sido de co-participação dos futuros moradores. Carneiro considera que sistemas habitacionais como o do Banco Nacional da Habitação–BNH, *é uma expropriação do direito, do conhecimento. Ao seu ver, trata-se de um projeto de burrificação das pessoas*, dificultando iniciativas e a compreensão de que eram capazes de construir o seu espaço de moradia.

Com o objetivo de possibilitar às crianças pensarem sobre a casa (espaço, funções), os materiais e demais elementos da construção, a questão da habitação tornou-se tema curricular nas escolas. A partir daí foram trazidos para dentro da escola, os pedreiros, os encanadores, os carpinteiros (em boa parte, pais ou parentes dos alunos), no dizer de Carneiro, *peças do próprio meio social deles, isto é, com a mesma cultura, mesma linguagem, mesma condição social*. Dessa forma, as pessoas compreendiam que *aquelas coisas, das quais sentiam tanta necessidade, não eram coisas que só o capital poderia resolver, e que o trabalho, o esforço e compreensão de relações que permeiam a sociedade, no caso capitalista, poderiam ser alcançadas*.

Como se pode perceber, tratava-se de práticas eminentemente educativas, de educação política. Aliás, Dirceu Carneiro expressa essa compreensão da função social que a escola, naquele momento deveria ter...*Este era um modo afirmativo, contundente de compreensão, de consciência das coisas e também da solução. Nós não estávamos apenas dizendo que eles apenas tinham de se reunir, reivindicar às autoridades ou a Deus para que fizessem as casas. Nós estávamos mostrando caminhos. Mas, também tinha momentos que o instrumento político de fazer pressão, de se organizar, de dizer que determinada necessidade tinha de ser respeitada — era uma questão política—*. É neste sentido que Carneiro enfatiza que durante sua gestão a frente da prefeitura, a educação era política, essencialmente política. Porém, assevera: *não era partidária, como não pode ser, não deve ser. Mas, era política e é política, tem que ser política*.

O projeto relacionado à habitação, contou também com o envolvimento de professores, da direção e de outras pessoas que, além de trabalharem na educação formal, juntaram-se aos alunos e seus pais no processo de arrecadação de materiais e construção das casas. Afinal eles seriam os beneficiários diretos do chamado Projeto Lageano de Habitação. Bem verdade que houve professoras reticentes aos mutirões de coleta de materiais de construção, realizado fora do período das aulas.

Mas, não foram apenas os Projetos de Habitação e Hortas Escolares que foram tratados no interior da *escola*, através dos eixos curriculares. As Mostras do Campo, como dissemos, emergiram dentro das escolas rurais e foram assumidas por toda a comunidade. Vale lembrar que este projeto, bem como o de popularização do teatro, eram de responsabilidade das Secretarias de Educação e Cultura, embora contassem com o auxílio de outras secretarias.

Outros projetos já foram longamente discorridos no corpo deste trabalho. De um modo geral, acreditamos ter mapeado em algum grau, a articulação da instituição escolar com as demais formas de organização ou seja, os chamados Projetos Especiais na “democracia participativa”.

Tratando-se de uma reflexão sobre aquela experiência os gestores da educação pública municipal de Lages na gestão da Equipe Dirceu Carneiro, afirmam:

Para nós, depois de tanto tempo...Depois em contato com outros profissionais de outras regiões...A experiência que nós tivemos aqui foi de uma reserva pessoal impressionante! Felizes as pessoas que podem ter uma oportunidade como aquela que a gente teve. E, chega a ser aflitiva sabe, para algumas pessoas. A medida que o tempo vai passando, não se referenciam,... pessoas que não construíram nada, não participaram de nenhum processo...e, começa a chegar a idade, as pessoas começam a olhar para a frente e, não tem perspectiva nem espaço para trás — dá uma aflição. Acho que é das causas de muita depressão.”^M “...Como reviver também tudo isto, não é uma coisa, vamos dizer assim, isenta! Essas sensações, sentimentos...Mas não pode ser isento! Nada é isento! ... a gente lembrar dessas coisas, elas produzem um prazer...Você lembrar...são tantos sentimentos, cheios de emoções fortes, positivas ou não mas,...é o “jardim das delícias”^{S120}

Como se pode ver, o depoimento dos responsáveis diretos pela proposta educacional da gestão Carneiro ainda é carregado de emoções fortes, quando tentam a nosso pedido, lembrar de um momento histórico de práticas sociais, nas quais tiveram papel significativo. Práticas essas, inéditas até então, para determinados segmentos da população de Lages. Há um certo empenho dos *colaboradores* em manter distanciamento do vivido. Todavia, as marcas ainda permanecem muito visíveis. Pode-se observar uma

¹²⁰ Entrevista concedida a pesquisadora.

mescla de narrativas, onde se misturam história pessoal com aspectos do trabalho público desenvolvido.

Nas linhas que se seguem, trataremos da escola Mutirão. Como dissemos, esta escola caracterizou-se, mais do que qualquer outra da rede municipal, por uma conformação à proposta educacional planejada e executada pela Equipe Dirceu Carneiro. Esperamos, poder expressar as mediações que constituíram esta escola e esclarecer até que ponto ela pretendeu e se constituiu *a fina flor da farinha*.

4. A ESCOLA - O MUTIRÃO

A gênese da Escola Mutirão está definitivamente ligada ao Bairro da Habitação. Este, nasceu em 1978, de um projeto de habitação popular da Equipe Dirceu Carneiro. Emergiu da preocupação daquela equipe de aproximar a prefeitura dos segmentos mais necessitados da população e com eles escolher e construir solidariamente projetos que viessem melhorar suas condições de vida. Assim, surgiu o **Projeto Lageano de Habitação**. À prefeitura caberia disponibilizar os terrenos, o material de construção mínimo necessário, uma equipe técnica para orientar os trabalhos; os futuros moradores, com a sua força de trabalho, parte dos materiais que viessem a adquirir e a garantia de uma organização social que lhes desse um sólido perfil comunitário, incluindo a construção das moradias e as construções de uso coletivo.

Apesar da importância com que era visto, passaram-se 12 meses entre os debates e a planificação, quando em fevereiro de 1978 o Prefeito determinou o início dos trabalhos. A área escolhida margeava a cidade, dentro da malha urbana próxima ao centro. O loteamento previa espaços exatamente no centro para os equipamentos de uso coletivo - escola, posto de saúde, sede da associação de moradores, igreja - e 800 lotes de 200 metros quadrados cada um.

Segundo sua concepção inicial, foram selecionadas dez famílias, conforme um conjunto de critérios¹²⁰ que davam precedência aos mais necessitados e que já morassem um mínimo de anos na cidade. Os materiais de construção foram possíveis com a demolição de um grande edifício comercial (Lojas Hoepcke). Para ficar com os materiais, a prefeitura assumiu a mão-de-obra da demolição e a remoção dos materiais.

Para garantir a solidariedade, os idealizadores do Projeto Lageano de Habitação planejaram que cada 10 candidatos às casas construiriam dez habitações, as quais, após o término, seriam sorteadas entre eles. No entanto, a proposta foi alterada, e cada morador era

¹²⁰ No formulário "Plano Habitacional", da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social, Departamento de Habitação - Divisão de Pesquisa e Estudos de Problemas Habitacionais, a ser preenchido pelos candidatos, constam os critérios, entre os quais, dados completos de identificação civil e profissional, situação familiar, informações sobre habitação e terreno, situação econômica e direitos previdenciários, tudo acompanhado de documentos comprovantes. Em anexo, o Projeto Lageano de Habitação, com o resultado da pesquisa com os 200 beneficiários.

encaminhado ao seu lote e nele ia construindo sua casa, com o apoio de amigos, parentes e outros moradores já instalados no bairro.

Com a preocupação de sensibilizar a população em geral para a questão da habitação, foi engendrado o Dia da Habitação que, consistia em recolher, durante esse dia, em cada casa da cidade, sobras de materiais de construção a ser reciclados e reaproveitados nas construções ou vendidos e, com o resultado da venda, ser comprados outros materiais de construção. Durante a coleta, eram distribuídos folhetos explicativos do que era o projeto, buscando ampliar o número de pessoas sensibilizadas. O dia sempre terminava em festa.

Com o bairro, cresceram também as necessidades de ampliação dos serviços públicos, entre eles a criação de uma escola. De início, a Secretaria Municipal de Educação, discutiu, em nível interno, o projeto arquitetônico. Entendia-se que a construção deveria conter no espaço e na forma todo o ideário de liberdade, de expressão, de cooperação e de solidariedade. Chegou-se a uma composição de volumes: as salas de aula seriam em forma de trapézio, separadas, em número de seis, compondo um grande hexágono. Uma dessas salas se juntava à outra de outro grande hexágono, pela base maior do trapézio. Formavam três grandes rosetas hexagonais, juntadas no meio por três grandes salões em forma de polígono de seis lados, resultantes da junção de seis trapézios nas suas bases maiores¹²¹.

Por outro lado, convém esclarecer que desde o início da investigação, tínhamos fortes indícios para atribuir à escola Mutirão como a de maior expressão da Gestão Carneiro. No entanto, quando percebemos que esta unidade escolar só havia começado a funcionar no ano de 1981, sentimos a necessidade de investigar outras escolas, também pertencentes à rede municipal de educação de Lages. Com esta atitude, buscamos obter uma amostra mais significativa para dar conta das questões propostas pela pesquisa. Então, temporariamente, direcionamos nosso foco para outras instituições escolares.

As escolas Santa Helena e Nossa Senhora da Penha foram as selecionadas em primeiro lugar, porque já funcionavam plenamente desde o início ou até mesmo antes da gestão Carneiro, como era o caso da primeira e, estavam entre as que possuíam o maior número de alunos e por conseqüência, de pais e de professores envolvidos. Outra razão foi

¹²¹ Vide anexo, Planta de localização e situação do terreno e Planta Baixa Parcial do G.E. M. Mutirão. Note-se que a proposta original foi construída apenas parcialmente.

o fato destas escolas, mostrarem-se receptivas a proposta inovadora daquela administração. A escola N. Sra. Da Penha, por exemplo, fora escolhida para a visita dos educadores franceses do Instituto Freinet, tinha sido palco para a apresentação da *Ópera do Malandro* e também fora instalada ali uma gráfica rudimentar, etc. A E. B. Santa Helena, fora uma das que abraçou a proposta do *Projeto Casa*, apresentado no capítulo anterior.

De um modo geral, acreditamos que qualquer uma das escolas da rede municipal, poderia ser escolhida para o nosso propósito de rastrear aspectos do processo pedagógico referente às formas de avaliação, dados de aprovação, reprovação, transferência e abandono das crianças que as freqüentaram, durante a administração Carneiro, bem como, saber se tinham continuado seus estudos para além da 4.^a série do 1.^o grau oferecido nas escolas municipais. Essas questões tinham encaminhamentos comuns à rede como um todo, em reuniões pedagógicas mensais com as professoras e direções das escolas urbanas e rurais.

No entanto, se nosso objetivo fosse o de investigar até que ponto as escolas municipais consideraram a política educacional da gestão Carneiro como um todo, teríamos que investigar as escolas uma a uma. Primeiro, porque até onde conseguimos apurar, através de depoimentos de professores e gestores dos diferentes escalões, a *escola real* durante aquela gestão ia se construindo singularmente, ou seja, as condições sociais objetivas de cada escola assumiam caráter específico, e era a partir dessa compreensão que buscava efetivar a proposta educacional. Afinal, era essa a filosofia daquela administração, pretendia-se que a escola fosse contextualizada, datada, no lugar onde estava inserida¹²².

Outra razão da escolha recair sobre as referidas escolas, deveu-se ao fato de que os documentos oficiais, publicações e depoimentos a que tivemos acesso, via de regra, as colocavam em evidência no contexto da gestão Carneiro. Porém, isto não significa que não existissem outras escolas no município com características semelhantes às das escolhidas, como, talvez, a escola municipal Professor Trajano. Em nossa investigação, localizamos dessa escola, propostas de conteúdos programáticos por série e por área de conhecimento, a partir de sugestões gerais apresentadas pela Secretaria de Educação.

Assim, sem negar a importância de cada uma das unidades escolares municipais no conjunto, elegemos como amostra, num primeiro momento, principalmente as duas escolas

¹²² Como se sabe, a singularidade abstrata, em si mesma, não leva ao alcance da concretude do objeto investigado.

mencionadas. Vale lembrar no entanto, que em termos de professoras e artífices, a amostra atingiu praticamente todas as escolas.

No decorrer da pesquisa, contudo, as entrevistas e análise de publicações do período (1977-82), tornaram imperioso retornarmos à investigação na escola Mutirão.

Convém lembrar mais uma vez que, por um lado, no primeiro contato com esta escola, havíamos nos deparado com a quase inexistência de fontes escritas, de modo especial documentos escolares, como atas, cadernos de matrícula, históricos escolares, que tornassem possível fazer aproximações semelhantes àquelas feitas nas escolas Santa Helena e Nossa Sra. da Penha.

De outro lado, as entrevistas realizadas, e os documentos veiculados pela Prefeitura na época, indicavam que a escola Mutirão, mais do que qualquer outra, havia se constituído na materialização mais acabada das aspirações do projeto educacional da experiência de *democracia participativa*. Fora ela que melhor expressara as formas de articulações pensadas e vivenciadas, entre a unidade escolar e os chamados Projetos Especiais. Exemplo significativo neste sentido, foi o Projeto Lageano de Habitação, assumido e desencadeado na forma de mutirão, sob a coordenação da Prefeitura e de boa parte dos pais das crianças que seriam, de imediato, os alunos da escola Mutirão. Ou seja, esta unidade escolar, conforme as evidências vinham apontando, havia sido aquela em que a idéia de escola como instrumentalizadora das discussões e soluções às questões básicas como moradia, alimentação, saúde, cultura, etc., especialmente às pessoas mais pobres, pareciam ter se concretizado.

Outro exemplo, pode ser dado através do trabalho realizado com a cultura, com grande envolvimento das escolas em geral e de modo significativo no Mutirão. A luta era no sentido de respeito aos valores regionais, locais, mas dentro de uma compreensão universal das pessoas. *Nós não estávamos preparando pessoas “sapo de poço”, quer dizer, que conhece bem apenas o ambiente próximo. Não. Nós tivemos uma idéia cosmopolita, universal das coisas*¹²³.

Segundo pudemos apurar, buscou-se tratar a cultura do ponto de vista popular, no sentido de trazer à luz o significado dos seus valores, visando afirmá-los em contraposição a cultura cultivada pelas elites. Buscou-se inclusive, colocar em pé de igualdade a cultura

¹²³ Dirceu Carneiro (entrevista, 15 de dezembro de 1999)

rural e a urbana, ou seja, o reconhecimento, a valorização dessas culturas em relação com a cultura universal.

No limite, pretendia-se esclarecer, nos debates, problematizando, que as elites cultivam aspectos culturais convenientes à sua instrumentação na disputa pelo poder, tendo é óbvio, sua própria visão política. Essa compreensão, era o ponto de partida à sustentação da cultura popular, à expressão popular da história do povo, da história, ignorada pelas elites. Ora, o Mutirão cuja origem misturava-se a do bairro Habitação, continha pistas inegáveis de materialização da idéia de escola como símbolo integrador, sem o estigma político partidário, do qual a Equipe Carneiro desejava, conforme apuramos, se libertar, embora o preço de tal opção fosse custar tão caro, como vimos afirmando.

4.1. De volta ao Mutirão ...

De volta à escola Mutirão, após esclarecimentos sobre o trabalho, uma vez que a diretora da Escola não era a mesma de alguns meses atrás, finalmente foram colocadas em nossas mãos um total de 239 Fichas de Matrícula, sendo que um terço estava acompanhado dos respectivos Históricos Escolares. Havia 157 fichas referentes a 1981 e 82 referentes a 1982. Vale lembrar que o total de alunos matriculados no Mutirão em 1981 foi o de 466 e no ano seguinte, chegou a 520¹²⁴.

Considerando, todo o trabalho de investigação realizado que, cada vez tornava mais evidente a importância dessa escola no contexto da *democracia participativa*, bem como, a quase inexistência de fontes, menos ainda sistematizadas, decidimos, produzir a partir destes materiais, de certa forma, reconstruir, ao menos em parte, um pouco do que foi a escola Mutirão. Nosso esforço foi o de *encarnar* os alunos que, num dado momento, tiveram suas vidas e a de seus familiares entrelaçadas com a construção da *Escola do Povo*.

Outra razão que nos moveu também a tratar de forma específica o Mutirão, foi a de que *de volta* a escola, nos deparamos com um processo de demolição da estrutura física original. Aliás, hoje esse processo já foi concluído. Mal tivemos tempo de fotografar a

¹²⁴ Fonte: Livros de Matrícula da Escola Mutirão.

estrutura *antiga*¹²⁵. Além deste acontecimento que sepultou, de certo modo, parte da memória histórica da referida escola, acrescenta-se o fato de que os poucos documentos existentes, a pouco mencionados, encontram-se em estado adiantado de decomposição, ocupando a condição de entulho dentro da *nova* escola. Diga-se de passagem, que pelo menos em termos físicos, a atual escola é talvez a melhor da rede municipal, em nada lembrando, o aspecto rudimentar da *antiga* Mutirão.

Em depoimento registrado por nós, uma professora que trabalha no Mutirão desde a sua fundação, relatou-nos que quando percebeu os trabalhadores organizando-se, durante a demolição, para retirar as telhas da cobertura, disse para si mesma: *eu ajudei a colocar cada uma dessas telhas, então quero eu mesma tirá-las* e ato contínuo, subiu no telhado materializando seu pensamento. Mais uma vez, parece-nos esclarecedor o envolvimento das pessoas que fizeram parte daquele processo. Passados mais de duas décadas, a atitude desta professora, exterioriza a forte ligação das pessoas com a prática social vivida.

De nossa parte, a possibilidade iminente de ver desaparecer por completo, elementos que permitem manter viva a memória histórica de um momento que, a nosso ver, foi de caráter inovador, em termos de exercício político das chamadas classes subalternas, levou-nos, a partir dos fragmentos colocados à nossa disposição, produzir fontes, inclusive para que outros investigadores tenham acesso. Assim, embora correndo o risco de se tornar *enfadonha* a visão da *bateria de gráficos e tabelas*, as submetemos aos possíveis leitores.

Antes porém, convém esclarecer que as tentativas de *conversar* com os pais de alunos que freqüentaram o Mutirão no período em foco, e ou que tiveram um envolvimento maior através dos Conselhos de Pais, foram até certo ponto frustrantes. Duas situações ocorreram. Uma foi a de as pessoas misturarem nas suas falas, acontecimentos posteriores àquela gestão. Atribuírem a Carneiro, questões que ocorreram na gestão subsequente (de Paulo Duarte) e vice versa. Outra, foi a de as pessoas mostrarem-se num primeiro momento dispostas a falar e em seguida, mudarem de idéia. Exemplificando: depois de uma visita inicial a dois possíveis *colaboradores* em suas casas, marcamos, conforme a disponibilidade apontada pelos mesmos, dia e hora para a entrevista propriamente dita. No

¹²⁵ Recebemos, recentemente, o convite para auxiliar na organização de um Memorial da escola, por parte da atual vice-prefeita, Terezinha Fornari Carneiro. Para essa finalidade, foi preservado da demolição, uma pequena sala da estrutura original.

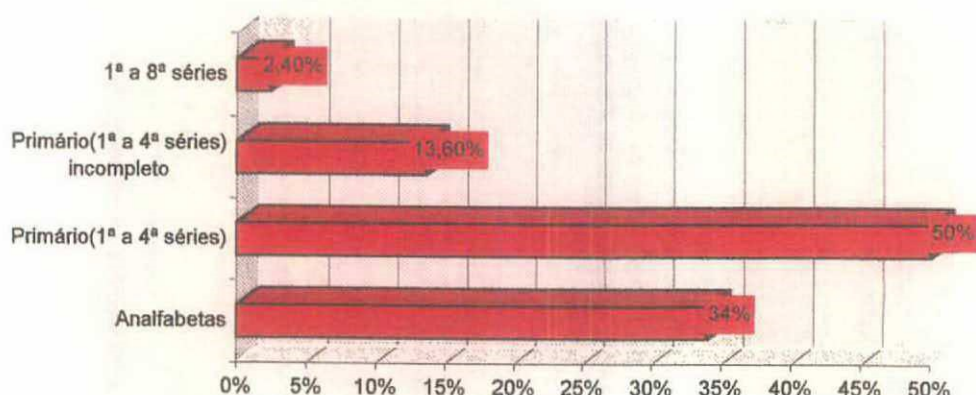
dia, hora e local combinado, encontrávamos as portas fechadas. As pessoas literalmente, desapareciam.

Vale lembrar que esta situação também foi experimentada pelos acadêmicos que nos auxiliaram na localização e entrevista junto a professores, alunos e artífices, ligados a outras unidades escolares e a administração Carneiro de modo geral. A bem dizer, houve até a situação de pessoas que após darem depoimento, em seguida, quando se tratava de autorizarem a possibilidade de vir a público suas *falas*, alegavam, não ser possível por temerem represálias, embora não identificassem abertamente, de onde partiriam. Vale lembrar que um número significativo de pessoas envolvidas com a gestão Carneiro, bem como àquela que a sucedeu, continuam na *ativa*, ou seja, exercendo alguma função diretamente ligada à prefeitura. O que pelo menos em parte, torna compreensível a atitude evasiva das pessoas.

4.1.2. Os pais dos alunos da escola Mutirão (1981-1982).

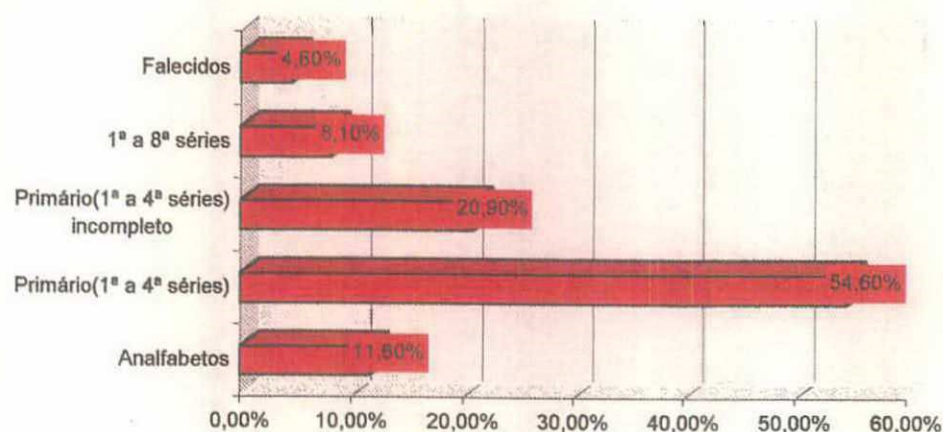
Uma dos primeiros aspectos que nos chamou a atenção, ao analisar os materiais mencionados, foi a quantidade de impressões digitais, usadas para *assinar* as Fichas de Matrícula, onde estavam contidas as informações sobre a vida dos alunos do Mutirão. As razões de tantas impressões digitais no lugar do nome dos pais foram esclarecidas em seguida.

Escolaridade das mães dos alunos da Escola Mutirão-1981



Ou seja, no ano de 1981, 34% das mães eram analfabetas, 50% afirmaram ter o primário [1.ª a 4.ª séries], 13,6 % disseram ter o primário incompleto e apenas 2,4% expressaram que possuíam o ginásio [5.ª a 8.ª séries]¹²⁶.

Escolaridade dos pais dos alunos da Escola Mutirão-1981

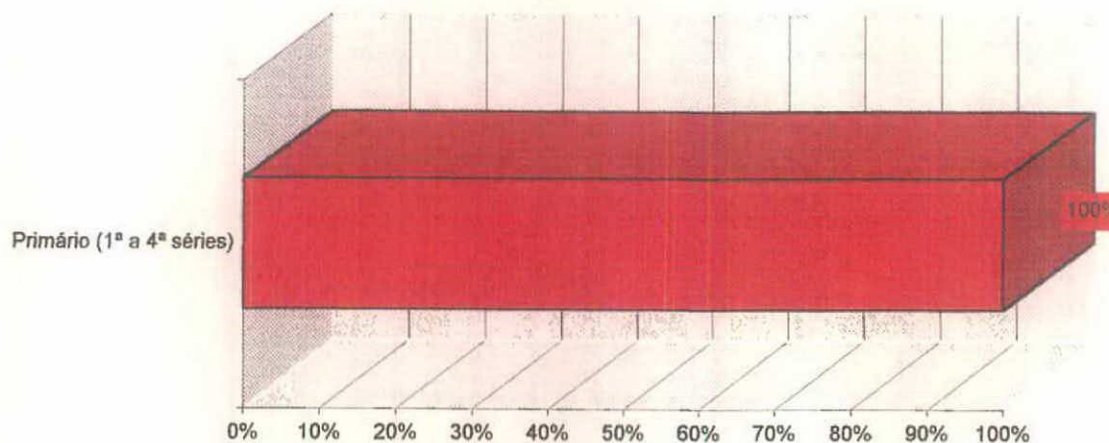


Os dados sobre os pais, no mesmo ano, foram os seguintes: primário [1.ª a 4.ª séries] - 54,60 %, primário incompleto - 20,90%, analfabetos - 11,60% e com 1.ª a 8.ª séries - 8,10%. Ocorreu ainda , no lugar reservado à escolaridade dos pais, a categoria “falecido” com 4,60%. A categoria “outros”, representando avós, outros parentes ou pessoas que

¹²⁶ Fichas de Matrícula e Históricos Escolares do ano de 1981 e 1982 da Escola Mutirão.

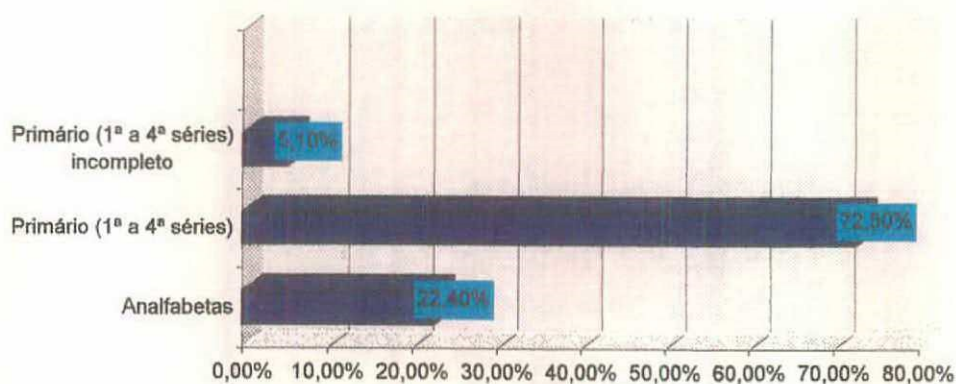
assumiram a responsabilidade pelas crianças junto a escola, constituíram-se em 2,2%, com estudos “primários” [1.^a a 4.^a séries].

Escolaridade(outros) responsáveis pelos alunos da Escola Mutirão-1981



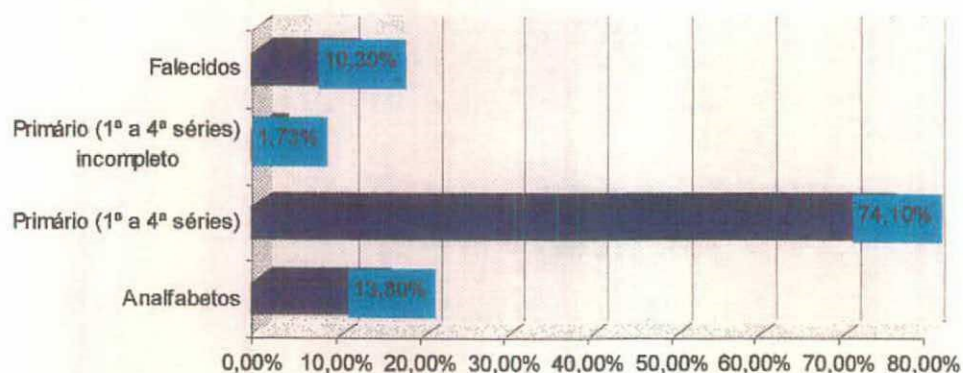
Em 1982, o quadro de escolaridade dos pais apresentou-se assim: mães analfabetas – 22,40%, que afirmaram ter o primário [1.^a a 4.^a séries] - 72,50%, com o primário incompleto - 5,10%. Neste ano, nenhuma mãe declarou ter escolaridade em nível de 1.^a a 8.^a séries.

Escolaridade das mães dos alunos da Escola Mutirão-1982



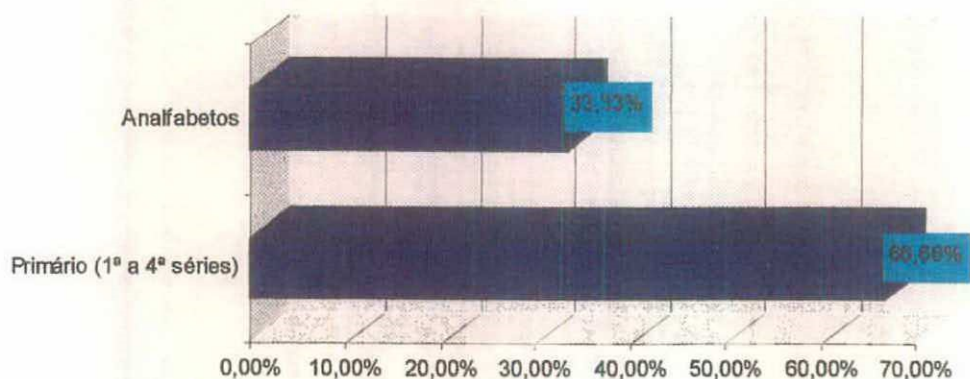
Dentre os pais, 13,80% declararam-se analfabetos, 1,73% - com primário incompleto, mas a maioria afirmou ter o primário completo [1.^a a 4.^a séries] -74,10%. Também aqui surgiu a categoria “falecidos” com 10,30%.

Escolaridade dos pais dos alunos da Escola Mutirão-1982



Entre os *outros*, 66,66 % disseram ter o primário[1.ª a 4.ª séries] e 33,33% declararam-se analfabetos.

Escolaridade(outros) responsáveis pelos alunos da Escola Mutirão-1982

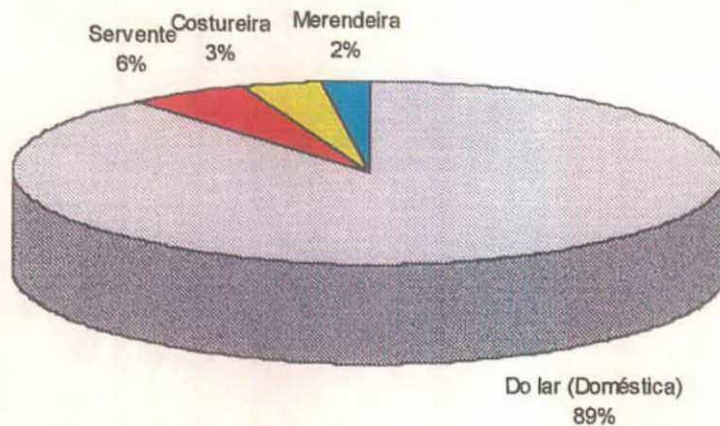


Considerando-se a faixa etária média dos alunos em pauta (5 a 12 anos), os índices de mortalidade dos pais, pareceram-nos relativamente alarmantes. Em 1981 - 4,60% e em 1982 - 10,30%. Provavelmente, tais índices tenham a ver com a baixa qualidade de vida a que eram submetidas essas pessoas, de pouco ou até nenhum acesso à saúde, alimentação, moradia,...etc., adequados

Um outro dado que pudemos mapear nas Fichas de Matrícula da escola Mutirão, em 1981 e 1982, acerca dos pais, foi em relação à profissão. Constatamos que, em 1981, a

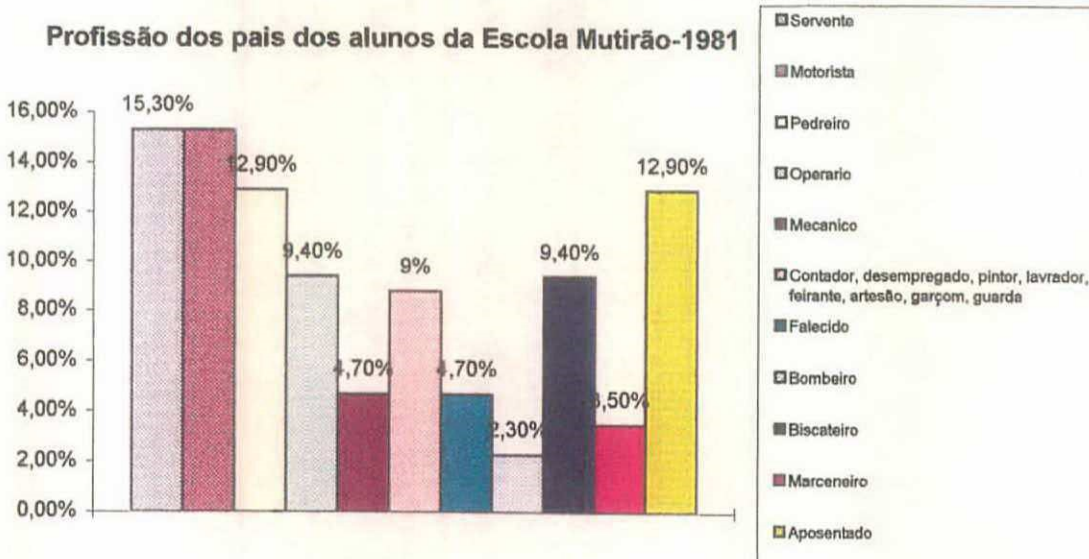
maioria absoluta de mães (89%) não tinha atividade fora de casa. Fato curioso, no entanto, que 80,68% declararam-se “do lar” e 7,95% “domésticas”. Ambas as expressões caracterizando atividades de trabalho restritas à própria casa. Outras, 6% afirmaram serem serventes, 3% costureiras e outras 2% merendeiras.

Profissão das mães dos alunos da Escola Mutirão-1981



Entre os pais, encontramos as profissões de servente e motorista (15,30%), pedreiro (12,90%), operário e mecânico (9,40%), contador, desempregado, pintor, lavrador, feirante, artesão, garçom e guarda (9,00%). Estranhamente, também encontramos o registro de “falecido” como profissão (4,04%).

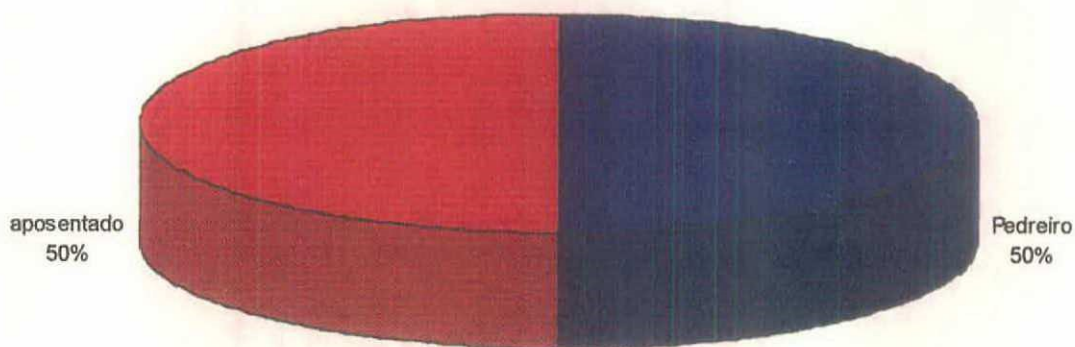
Profissão dos pais dos alunos da Escola Mutirão-1981



Na categoria “outros”, encontramos as profissões de pedreiro e aposentado, ambos com 50%. A “curiosidade” aqui ficou por conta de haver aparecido “aposentado” como profissão.

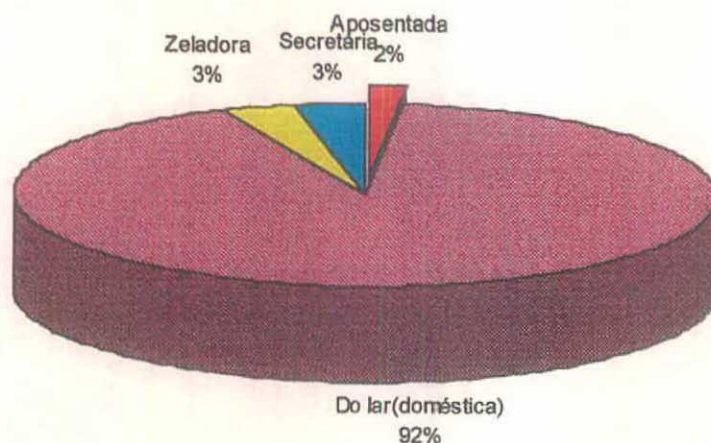
Ao nosso ver a explicação para o aparecimento de categorias como: falecido (4,04%) e aposentado(50%) como profissões, muito provavelmente, seja porque os valores pagos em forma de pensão por morte e por aposentadoria, em muitos casos, era a única fonte de renda dos “outros”, responsáveis pelas crianças que freqüentavam a escola Mutirão.

Outros (responsáveis) pelos alunos da Escola Mutirão-1981

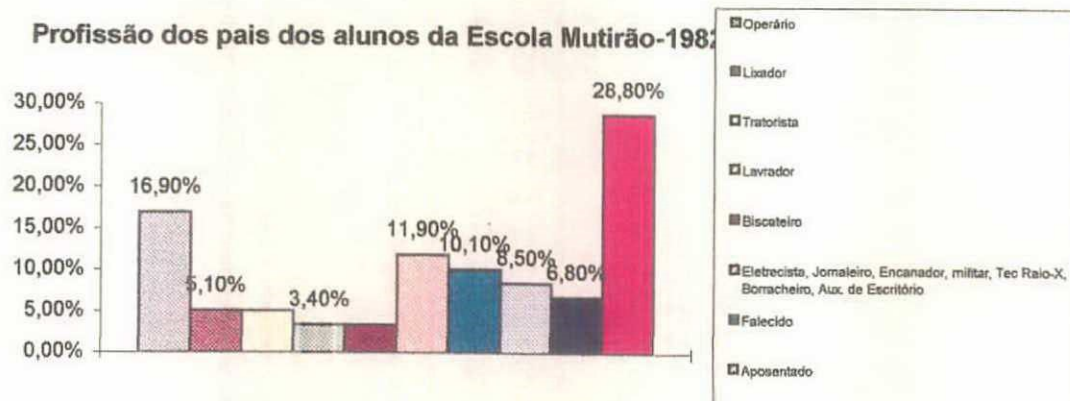


No ano de 1982, as profissões declaradas pelas mães foram: do lar (domésticas)- 92%, zeladoras e secretárias (3%), novamente aparecendo a categoria “aposentada” como profissão (2%).

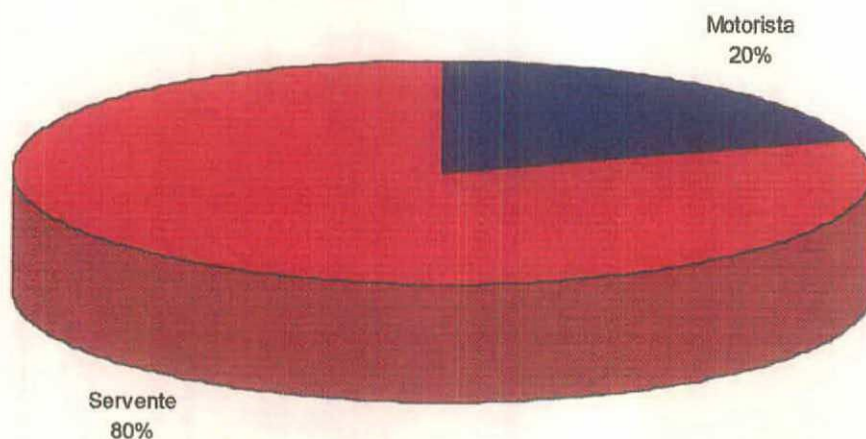
Profissão das mães dos alunos da Escola Mutirão-1982



Quanto aos pais, a tabulação apontou as seguintes categorias: operários (16,90%), lixadores, tratoristas (5,10%); lavradores, biscateiros (3,40%); eletricitas, jornaleiros, encanadores, militares, técnicos de raios X, borracheiros, auxiliares de escritório (11,90%); falecidos (10,10%), aposentados (8,50%), carpinteiros (6,80%).



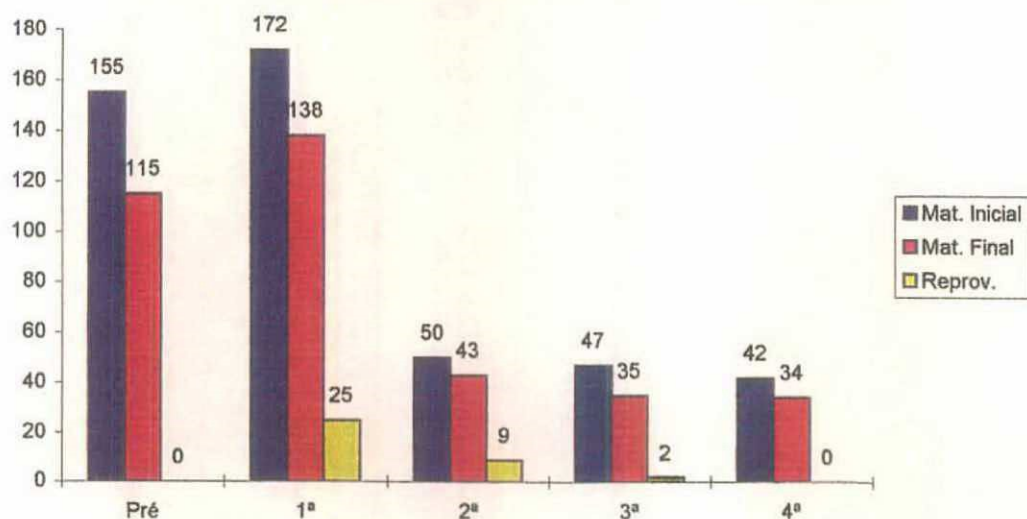
Entre os "outros", constatamos 20% de motoristas e 80% de serventes.

Outros(Responsáveis) pelos alunos da Escola Mutirão-1982**4.1.3. Os alunos da Escola Mutirão**

Nos Livros de Matrícula do Pré-Escolar e de 1.^a a 4.^a Séries do Mutirão, referentes aos anos de 1981 e 1982, obtivemos dados de matrícula, evasão, transferência, reprovação e abandono. Em torno deste último, surgiram categorias como “mudança” (de cidade ou de bairro), “doença”, “inadaptação” e “saiu para trabalhar”.

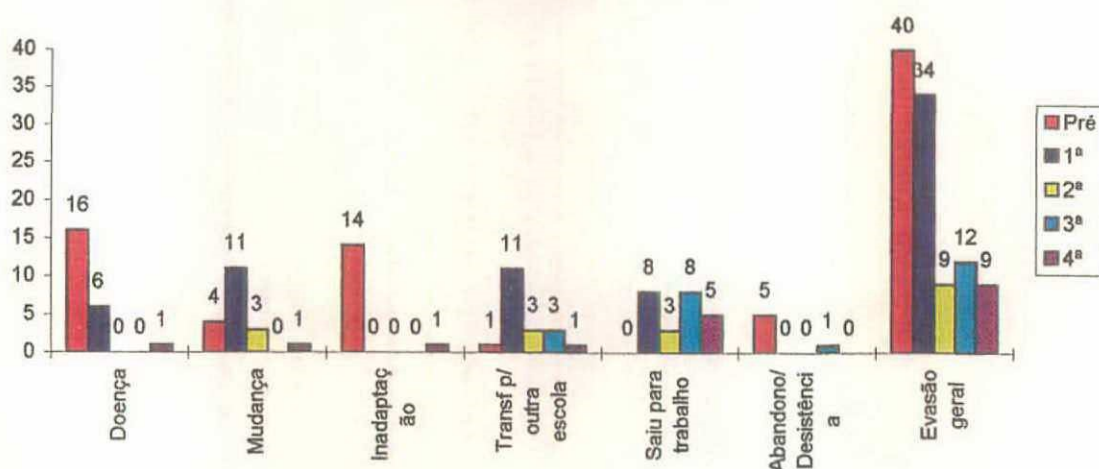
Com relação à reprovação, em 1981, o índice foi de 9,86%, praticamente dobrando no ano seguinte: (18,28%). Interessante observar que em plena vigência dos chamados Avanços Progressivos as reprovações motivadas por faltas, considerados os dois anos (1981-1982) foram de apenas 6,83% e por avaliações de desempenho, chegaram a 24,05%.

Mat. Inicial, Mat. Final e Reprov. na Escola Mutirão-1981



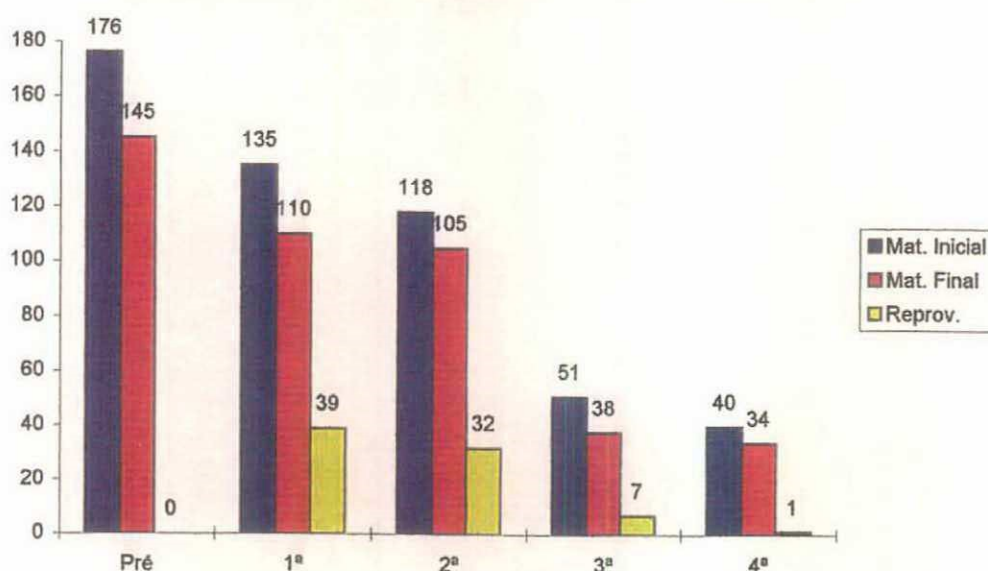
De 1981 para 1982, a matrícula inicial foi ampliada em 18,07%.

Evasão na Escola Mutirão-1981



A evasão geral (consideradas todas as motivações), no ano de 1981, chegou ao patamar de 21,67%, caindo no ano seguinte para 19,16%.

Mat. Inicial, Mat. Final e Reprov. na Escola Mutirão-1982



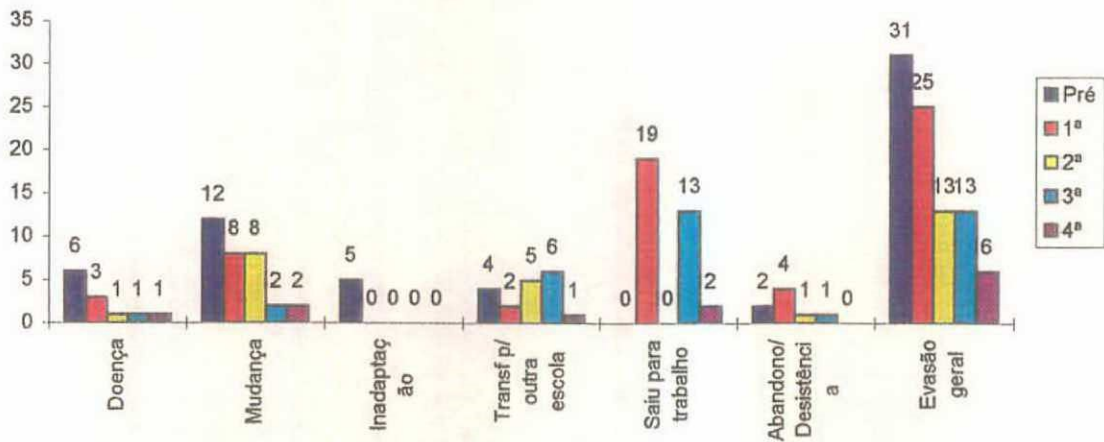
O abandono da escola motivado por doença, nos anos de 1981 e 1982, atingiu o índice geral entre os pré-escolares de 13,07%, diminuindo significativamente nas séries posteriores: 1.ª série (2,93%), 2.ª série (0,59%), 3.ª série (1,02%) e 4.ª série (1,21%).

O abandono devido à mudança de cidade teve os seguintes índices: pré-escola (6,15%), 1.ª série (6,18%), 2.ª série (6,54%), 3.ª série (2,04%) e na 4.ª série (1,21%), considerados os anos de 1981 e 1982.

Por inadaptção, 7,30% das crianças abandonaram o pré-escolar nos anos mencionados. Os pedidos de transferência da Escola Mutirão tiveram maior incidência na 3.ª série: (9,18%) e menor na pré-escola: (1,92%). Na 1.ª, 2.ª e 4.ª séries foi de 4,23%, 4,76% e 4,87% respectivamente.

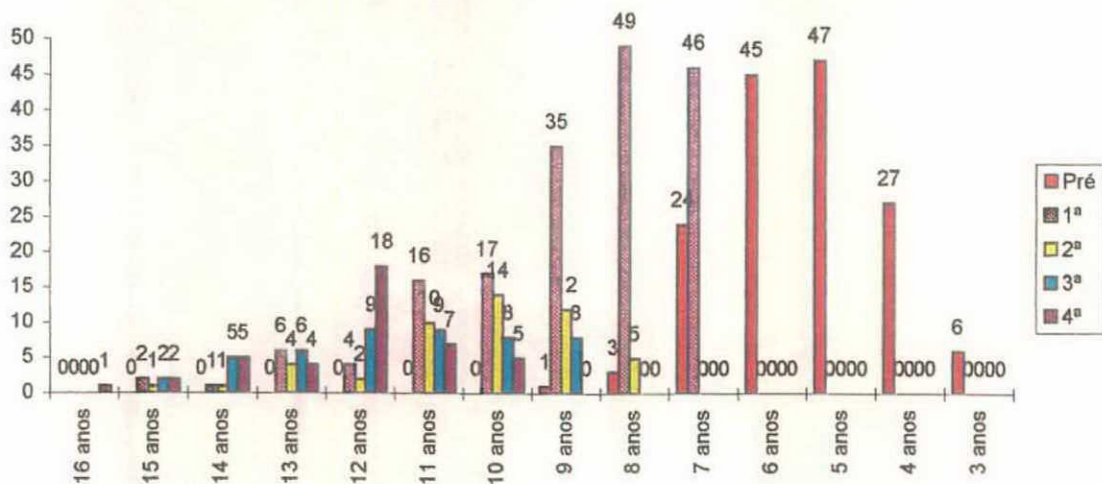
O abandono da escola sem nenhuma justificativa registrada no Livro de Matrícula, teve, nos dois anos mencionados, os seguintes percentuais: pré-escola (0,76%), 1.ª (0,32%), 2.ª (1,78%), 3.ª (1,02%) e 4.ª série sem nenhum caso.

Evasão na Escola Mutirão-1982



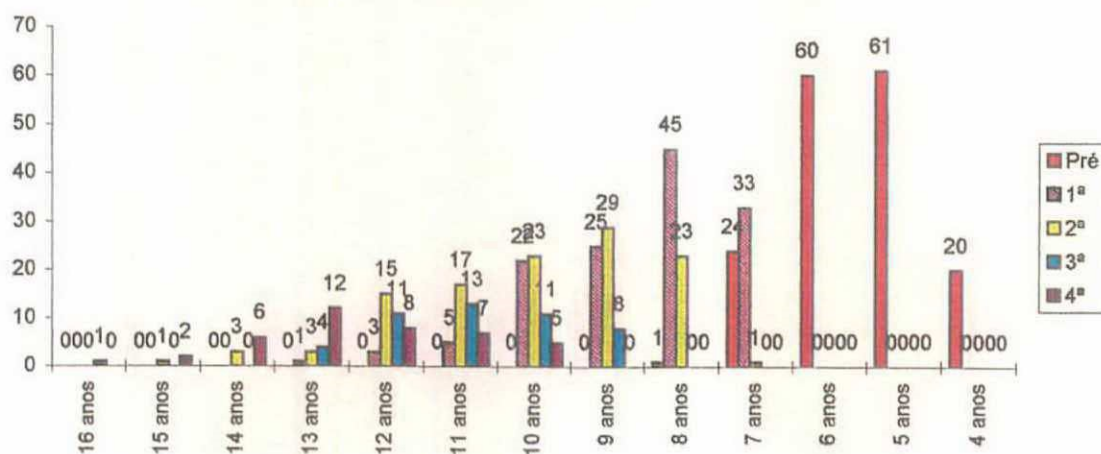
Com a finalidade de trabalhar, abandonaram o Mutirão, nos anos de 1981 e 1982, na 1.ª série (3,25%), 2.ª série (1,78%), na 3.ª série (11,22%) e na 4.ª série (8,53%). Convém ressaltar que os índices maiores de idade das crianças da 1.ª série giraram em torno de 8 anos (30,32%), 7 anos (25,48%), 9 anos (19,35%), 10 anos (12,58%). Na 2.ª série, 9 anos (25%), 10 anos (22,56%), 8 anos (17,07%), 11 anos (16,46%) e 12 anos (10,36%). Na 3.ª série, 11 anos (23,15%), 12 anos (21,05%), 10 anos (20%), 9 anos (16,84%). Na 4.ª série, 12 anos (31,70%), 13 anos (19,51%), 11 anos (17,07%), 14 anos (13,41%) e 10 anos (12,19%).

Relação idade/série dos alunos da Escola Mutirão-1981



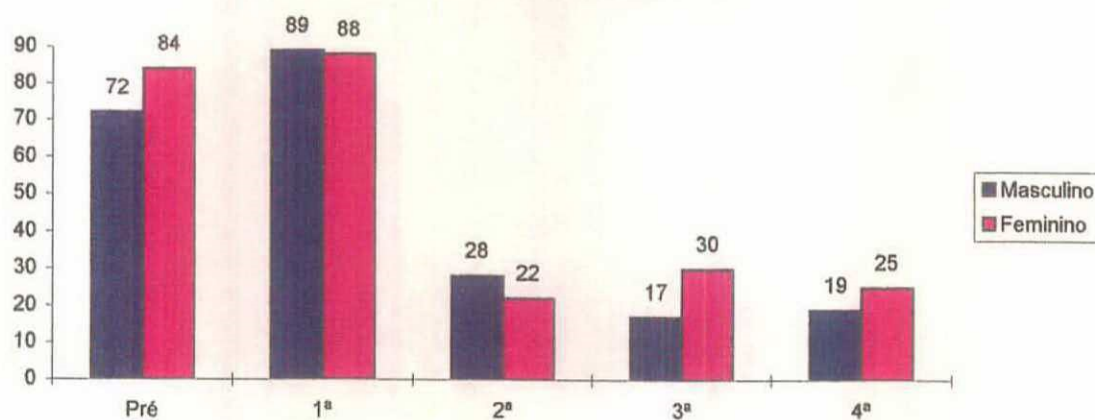
Como facilmente pode se observar, a defasagem idade-série apresentava-se bastante alta, desde a 1.^a série. As idades das crianças mais próximas ao esperado em relação à série que estudavam, correspondem justamente aos menores índices.

Relação idade/série dos alunos da Escola Mutirão-1982

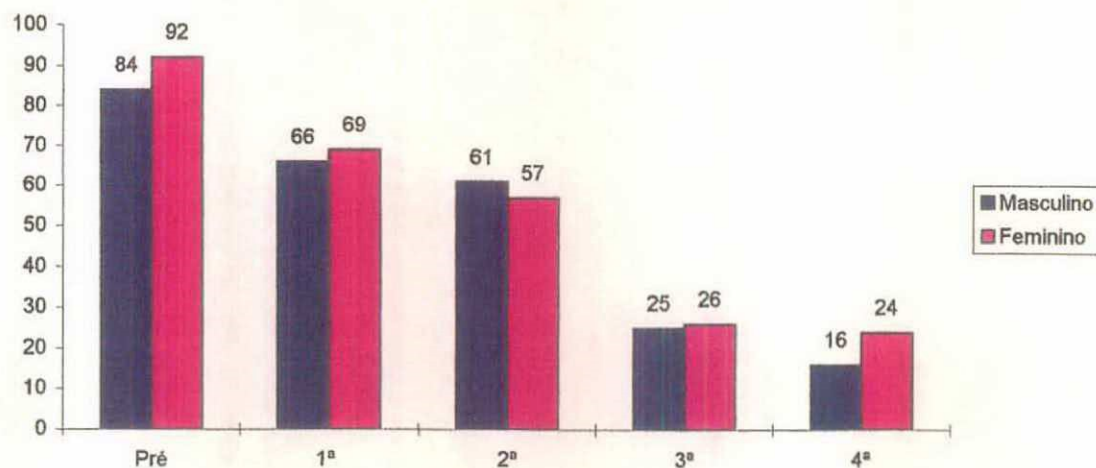


Um último dado que pudemos levantar nos Livros de Matrícula do Mutirão, foi o sexo dos alunos, referente aos anos 1981-1982. Os meninos, totalizaram 47,98%, um pouco abaixo do percentual das meninas – que foi de 52,02%.

Sexo dos alunos da Escola Mutirão-1981



Sexo dos alunos da Escola Mutirão-1982



Ao nosso ver, os dados apresentados nos diversos gráficos não exijam um esforço muito grande para se refletir acerca da precariedade de condições de vida dos pais, outros responsáveis e alunos do Mutirão, e até, de modo geral, sobre as demais escolas públicas municipais existentes durante a gestão Carneiro, contudo, convém dizer que eles (os gráficos) são da mais alta expressão para caracterizar o “povo” (esta abstração), de onde provém a “força”.

4. 2. - O projeto político-pedagógico do Mutirão

Para dar conta das questões relacionadas aos aspectos pedagógicos e administrativos, como método de ensino, papel do professor, formas de articulação entre a escola e a comunidade, envolvimento dos pais, *status* do aluno no processo de ensino e aprendizagem, entre outras, lançamos mão de entrevistas e questionários, uma vez que outras fontes, como dissemos, não foram encontradas na escola ou com os sujeitos que foram partícipes daquele processo. Realizamos diversas movimentações nesse sentido, todos porém, mostraram-se infrutíferos. Diante de tal circunstância, procuramos ouvir pessoas que efetivamente participaram daquela experiência e, a partir de seus relatos, mesmo sob o risco de obter informações talvez embaçadas pelo tempo, apontamos alguns elementos que talvez permitam fazer um esboço das práticas educativas que tiveram como *locus* a escola Mutirão durante a Gestão Carneiro.

Um primeiro aspecto a destacar foi a ratificação de que a escola mencionada nasceu de uma necessidade do bairro Habitação e de que a participação da comunidade nas atividades e tomadas de decisão parece ter sido uma constante do Mutirão, desde sua gênese até os dias atuais. Um exemplo nesse sentido é o movimento de eleições para o Conselho de Pais — CPP — que até hoje assume caráter de verdadeira campanha, levando alunos, professores, demais pessoas que trabalham na escola e a comunidade em geral a sair às ruas em defesa de seu candidato. De acordo com Zanguelini¹²⁷, *O movimento da eleição para o Conselho de Pais, provocava nossa ida às ruas, junto com as crianças, batendo latas...Era campanha mesmo...O CPP tinha uma voz ativa dentro da Escola. Eles participavam tanto da Escola como da comunidade. O participante do CPP tinha necessariamente que ter respaldo da comunidade. Tinha que ser antes de tudo um líder comunitário. Isto historicamente permanece acontecendo no Mutirão. As eleições do CPP são muito disputadas* (entrevista de 06/10/99).

Conforme o Livro de Matrícula do Mutirão, relatos e documentos localizados nos arquivos *Morto* e *Atual* da Prefeitura, a maioria absoluta dos professores que trabalharam durante o período 1981-1982 eram normalistas recém-formados, isto é, possuíam habilitação para o magistério em nível de 2.º grau. Tal fato parece ter contribuído para que aceitassem bem as idéias propostas pela Gestão Carneiro, envolvendo-se inclusive com a comunidade para construir a escola.

Um exemplo do trabalho realizado, foi o processo de escolha do nome das ruas do bairro, feito pelos alunos. Registre-se o fato curioso de que foram dados nomes de árvores frutíferas a todas as ruas. A pintura e decoração das salas de aula também foram realizadas pelas crianças, sob a orientação dos professores.

As merendeiras, à semelhança do que acontecia com o CPP, também eram escolhidas a partir do aval da comunidade. *Lembro de um fato: havia três merendeiras candidatas para se escolher uma. Toda a comunidade encontrava-se reunida na Escola. Uma delas, o esposo morrera em um acidente eletrocutado. As outras duas abriram mão da vaga para a viúva porque ela tinha três crianças pequenas. Esta merendeira*

¹²⁷ Neusa Maria Zanguelini, foi professora do Mutirão durante a gestão Carneiro, posteriormente foi diretora na mesma escola por dez anos. Ainda hoje, é professora da escola, estando licenciada para exercer cargo no Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Lages – SINPROEL (Entrevista, 06/10/99)

permaneceu na Escola até o dia de sua morte. Creio inclusive, que a Escola deva fazer uma homenagem a esta profissional (idem).

Em 1996, a referida merendeira (a primeira do Mutirão) – Maria de Lurdes Oliveira dava o seguinte depoimento: *No ano de 1981, eu passava muitas necessidades, devido a família ser muito grande. Cento e quarenta pessoas se candidataram para trabalhar no Mutirão. Fui escolhida porque precisava trabalhar para ajudar a família. No começo, tudo era muito difícil. Fazia massa (de concreto) e puxava tijolos para a construção da escola. Fazíamos promoções para arrecadar fundos e ajudar a escola...Os pais ajudaram muito na construção. O trabalho trazia prazer porque os funcionários eram muito unidos.*

No que se refere ao processo de ensino, de acordo com diversos depoimentos de professores, supervisores escolares que responderam aos questionários, bem como o depoimento do Secretário de Educação - Manuel Nunes da Silva e da Diretora de Ensino daquele período – Sonia Firette Nunes, o ponto de partida, de um lado, eram as orientações mensais, feitas através da ação da Secretaria de Educação, a partir do currículo calcado nos três eixos: **expressão, saúde e formas cooperativas de trabalho**, e não de livros propriamente dito. De outro lado, estava o trabalho de pesquisa junto à comunidade que deflagrava os temas geradores.

Embora sem a presença explícita das obras de Paulo Freire, Zanguelini e Soliman¹²⁸ entre outras, relataram-nos que os temas geradores provocavam a ida dos professores à comunidade para aprender com ela. Assim, por exemplo, o chimarrão tornou-se assunto (tema gerador) para as aulas. O depoimento de algumas professoras, durante a comemoração dos 15 anos de existência da escola Mutirão, em 1996, dão-nos uma idéia do trabalho realizado.

Me sentia realizada porque a proposta veio ao encontro daquilo que eu queria. No início, ajudei a pedir material, como telha para cobrir o salão... trabalhávamos na horta,...fazíamos teatro com fantoches para a comunidade e éramos muito aplaudidos...Tenho saudade da bandinha que montei, porque o trabalho era rendoso e realizador. Elaborei exposições de trabalhos e organizei festivais. A comunidade gostava muito, várias vezes tivemos que repetir os festivais. Ensaiava danças e fazia poesias que emocionavam as pessoas...Algumas coisas tristes aconteceram mas, não importa,...¹²⁹

¹²⁸ Trata-se de Geci Abreu Soliman, professora de Educação Física que continua trabalhando até hoje no Mutirão. Outros depoentes, optaram por não serem identificados.

¹²⁹ Geci Abreu Soliman

*...Ao iniciarmos o trabalho, membros da escola, eu e os demais colegas da época, vínhamos nos finais de semana ajudar na construção; fizemos cobertura do salão, que mais tarde passou a ser refeitório, auxiliamos na pintura de paredes, mesas e bancos. Nesses dias, ficávamos todos na escola e ao meio dia parávamos para almoçar, formando uma grande família... Vivemos aqui no Mutirão, muitos momentos alegres e tristes também. Todos compartilhavam desses momentos, sem distinção, desde direção à merendeiras... Fazíamos também muitos passeios e visitas à comunidade. Havia um companheirismo muito forte entre as pessoas que no Mutirão trabalhavam. Na 1ª série, nós conversávamos muito e planejávamos tudo o que íamos fazer. Se alguém errasse, todas erravam também e, se acertasse todas acertavam. Era uma verdadeira comunidade escolar...*¹³⁰

Também davam suporte ao trabalho em sala de aula as atividades realizadas pelos artífices: *Conseguíamos resgatar com os artífices não apenas o que eles ensinavam, mas outras questões importantes para o processo de ensino dentro do sistema de Tema Gerador. Eles foram nossas fontes, dentro do processo ensino-aprendizagem (Zanguelini, idem).*

Em termos de literatura, as declarações feitas pelos professores dão conta do uso de apostilas de materiais simples para nortear as ações. Não havia livros específicos. O norte do trabalho era dado pela ação da SME que encaminhava à escola a cartilha do bairro, ou algo assim. Nas reuniões pedagógicas era explicado como deveria ser o trabalho com os temas geradores.

Numa avaliação das críticas sobre o período (1977-1982), a exemplo daquelas constantes no Relatório *Martendal et al (1983)*, de que os alunos da Rede Pública Municipal eram criativos, com boa oralidade mas que em se tratando de escrita deixavam a desejar, que não aprendiam a escrever, a professora Neusa Maria Zanguelini, alfabetizadora no período (1981-1982) no Mutirão, argumentou que as características das aulas, mais abertas, apoiadas na pesquisa, o hábito do diálogo, o aluno sendo convidado a construir, certamente favoreciam mais a oralidade. A seu ver, eles tinham uma construção de pensamento, uma criatividade muito grande. Mas, na sua percepção, isso não impedia que eles formassem a escrita. *Eu via que os nossos alunos saíam mais completos porque mesmo que eles apresentassem alguma dificuldade na escrita, os avanços na oralidade e outros aspectos faziam com que superassem as dificuldades. Eles não eram nulos na escrita. O*

¹³⁰ Vera Mariza Vargas da Silva, professora da 1ª série

que eles não tinham eram aqueles cadernos cheios, mas também não deixavam de ter a escrita. Não foi omitida a escrita.

Em defesa do trabalho realizado na escola Mutirão e até certo ponto, por extensão, ao da Rede Municipal, a referida professora fez comparações entre o trabalho do município e o do Estado, afirmando que,

Não se tinha aquela metodologia das escolas do Estado, aquilo tudo certinho. Para nós, o caderno do aluno era um espaço dele e ele construía esse espaço. O Estado queria um aluno formal, certo, encaixado e nós tínhamos um produto diversificado. Respeitávamos a individualidade de cada um. Porém, insisto, não se omitia a escrita – de forma alguma. A única coisa que não usávamos eram os textos mimeografados: eles eram proibidos. Mais uma vez isso comprova que valorizávamos a escrita, pois os mimeografados podam a escrita. Para nós, professores municipais, a criança deveria ter autonomia de fazer de seu caderno um espaço dela. É claro que respeitando as normas, como escrever da esquerda para a direita, por exemplo, mas não havia o objetivo de encher cadernos de exercícios. A proposta era a construção...

Como se pode perceber, o depoimento deixa entrever que havia um esforço, na escola municipal, de se trabalhar sob outros referenciais que não aqueles da escola tradicional. Sem no entanto, negar aspectos importantes como os referentes à escrita. Aliás, hoje, é bem aceita a idéia de se trabalhar questões da língua, por exemplo, sem que para isso, se necessite recorrer ao ensino da gramática pela gramática¹³². Outro aspecto, a nosso ver interessante no depoimento, é o destaque a construção, ou seja, o reconhecimento de que como em outros campos da produção da existência humana, o processo pedagógico, poderia, ou melhor deveria caminhar no sentido da provisoriidade, da construção. Afinal, está se tratando de conhecimento e, portanto nada está definitivamente pronto.

Quanto ao processo de alfabetização propriamente dito, Zanguelini esclarece que *não implicava preencher folhas e folhas de ba-bé-bi-bó...,dé-di-dó... Não era isso! Tratava-se de construir textos, estórias.* Embora concorde que na parte gramatical havia uma certa defasagem, a entrevistada avalia que também nas escolas estaduais havia uma defasagem, porém nestas era em relação à oralidade e à criatividade. *Nós fizemos uma opção e creio que foi a mais adequada.*

¹³² Ver a respeito, entre outras, AZENHA, M^a da Graça. *Imagens e Letras: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria.* São Paulo: Ática, 1995; COLELLO, Silvia. *Alfabetização em questão.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; SMOLKA, Ana luiza B.. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.* 3^a ed. Cortez/UNICAMP, 1991

Certamente que o complexo processo de alfabetização não se resume a “construir textos, estórias”, como manifestou a entrevistada e menos ainda, foi essa compreensão de alfabetização que constituiu a totalidade da proposta pedagógica da Equipe Dirceu Carneiro. Mas, trata-se de aspectos contemplados no processo. Vale lembrar neste sentido, a perspectiva de Paulo Freire em relação a alfabetização e que, sabidamente, serviu de inspiração aos educadores, durante a administração de Carneiro.

Para a entrevistada, muitas pessoas criticaram o trabalho não porque fossem contra, mas por não saberem como fazer. *Avalia que de fato, não era fácil. Era de certo modo complicado, e que hoje entende melhor a dimensão do trabalho que realizou.*

Lembremos que a referência da *colaboradora* sobre críticas feitas negando o trabalho calcadas no desconhecimento, vão ao encontro de nossas reflexões, quando apresentamos o inventário bibliográfico e nele destacamos depoimentos colhidos por Martendal et al, onde as pessoas expressam profunda incoerência, isto é, num momento afirmam não conhecerem a proposta educacional da gestão Carneiro e em seguida, apresentam percentuais do tipo 85% dos pais eram contra a proposta, etc.

Na época, realizava o trabalho sem restrições, por isso consegui me adaptar bem. As críticas mais fortes foram das pessoas que estavam acostumadas com a Escola Tradicional — onde tudo era certinho, fechadinho. Para estes professores, foi como tirar-lhes o chão de sob os pés. Não sabiam para que lado ir, então não deu um bom resultado. Não sabiam como agir com os alunos, se deveriam escrever ou não. Às vezes os soltavam por conta e eles faziam o que queriam. Os professores tradicionais acharam que se tratava de uma espécie de liberdade total para os alunos. Então, estes professores perderam, de fato, o chão.

Ainda de acordo com a professora alfabetizadora (Zanguelini), a infelicidade do projeto se deveu ao fato de que a mudança na educação, o lançamento da proposta pelo Secretário de Educação terem ocorrido só no final da Gestão Carneiro. Para ela, *quando as pessoas começaram a colocar os pés no chão, a entender o trabalho, estava acabando o mandato — daí acabou tudo.*

Buscamos ainda, junto as professoras entrevistadas, saber até que ponto a idéia do currículo alicerçado nos três eixos: formas de expressão, saúde e formas cooperativas de trabalho, puderam materializar-se nas práticas educativas do Mutirão. Segundo assinalaram,

as oficinas foram a tradução das formas de trabalho cooperativo. Do eixo **saúde**, não lembram. Quanto à expressão, afirmaram que era tudo: o teatro, os bonecos, os fantoches, a dança, o festival do folclore, os temas que repercutiram na região, como a exemplo do Contestado – que foi amplamente trabalhado – a cultura, as lendas, as estórias da Região, enfim tudo aquilo que fosse significativo a partir da realidade – constituindo-se o tema gerador no princípio de tudo.

Sobre o trabalho da horta, pelo menos quatro depoimentos, sustentam que a do Mutirão era uma das melhores do município e que recebiam orientações da Secretaria de Agricultura.

Concordamos com Zanguelini, quando diz que a o Mutirão cresceu muito rapidamente e que tem hoje o porte das maiores escolas do município. Contudo, percebe que a comunidade atualmente é muito problemática, devido a problemas de ordem sócio-econômica os quais, de um modo ou de outro, se fazem presentes no interior da escola¹³¹.

Finalmente, retomando o tema central da investigação perguntamos a *colaboradora Zanguelini* como avaliava o trabalho de resgate da administração participativa que vínhamos realizando. Ela, a semelhança de diversas outras pessoas entrevistadas e ou que responderam aos questionários e bibliografia consultada, acredita que vale a pena, pois na sua opinião, aquele processo educativo da gestão Carneiro, foi um marco na História de Lages. Para ela, existe um antes e um depois daquela gestão.

Zanguelini – assim como outras pessoas entrevistadas, inclusive da própria Equipe Dirceu Carneiro – lamenta a falta de materiais, documentos, para ilustrar os depoimentos, e conclui: *Vale a pena montar o quebra-cabeças da nossa História. Também se sabe que Lages se tornou referência — marca a passagem de Lages para uma nova visão, uma nova posição como cidade que se superou na administração municipal e ganhou projeção nacional.*

Não raro, percebemos que a *fala* de diversos *colaboradores*, ainda expressa um profundo envolvimento com aquela experiência de gestão, carecendo de um certo distanciamento. Parece que na tentativa de um voltar-se para si mesmos as fez perderem a dimensão política mais ampla daquele momento histórico. Isto no entanto, a nosso ver, não

¹³¹ Atualmente, o bairro Habitação, tem-se defrontado com o tráfico de drogas e todas as conseqüências daí advindas. Óbvio que tal problema tem sua raiz, nas mazelas da atual sociedade, na qual o ser humano, está se constituindo em “excedente”.

invalida os depoimentos; apenas exige de nossa parte o rigor esperado de um trabalho com as características que nos propusemos a realizar.

5. DIFERENTES MOMENTOS, DIFERENTES LEITORES, DIFERENTES OLHARES...

Nosso interesse em efetivar este “inventário”, além de contribuir para futuras e necessárias pesquisas sobre a administração Dirceu Carneiro (1977- 82), foi a de apontar para o fato de que, foram múltiplas as posições a respeito das experiências da Equipe Carneiro, na sua gestão de democracia participativa. Todas elas, de uma forma ou de outra, críticas ou não, mais ou menos explicitamente, discutem o caráter inovador da administração, os projetos, os conflitos políticos de um momento difícil da política brasileira. E, portanto, se constituíram em contribuições importantes ao desenvolvimento do nosso trabalho, porque é no contexto desta discussão que ele se situa. Como se poderá perceber na bibliografia apresentada, a questão da experiência educativa da instituição escolar não foi devidamente abordada pelos vários autores. Entretanto, trata-se de um ponto fundamental e investigar este aspecto foi o que tentamos fazer em nossa investigação.

Uma parte dos estudos voltados à chamada *experiência de democracia participativa* na gestão da *Força do Povo* da Equipe Dirceu Carneiro, têm em comum o fato de terem sido elaborados, em maior ou menor grau, por sujeitos atuantes naquele processo e serem, na origem, trabalhos com características acadêmicas, uma vez que se constituem em dissertações de mestrado. São os casos de Jucirema Quinteiro(p.149), Antonio Munarim(p.153), Elizabeth Farias da Silva (p.158), Edinara Terezinha Andrade(p.165) e Sonia Maria Silveira(p.167). Apesar desse fator comum, tais trabalhos distinguem-se entre si, de modo especial, sob dois aspectos: recortes do objeto de investigação e densidade na análise.

Outra parte dos trabalhos sobre a referida “Gestão” aqui sistematizados, ao contrário, caracteriza-se pelo fato de que seus autores não tiveram envolvimento direto com aquela administração e foram elaborados em momentos distintos. Martendal et al (p.168): *A produção de educação e cultura popular - a experiência de Lages 1977-1982*, relatório de pesquisa, cuja proposta foi a de analisar os chamados Projetos Especiais desenvolvidos em Lages, durante a gestão de Dirceu Carneiro. Márcio Moreira Alves (p.175), veio do Rio de Janeiro para fazer uma reportagem e acabou por escrever um livro, *A Força Do Povo*:

democracia participativa em Lages, no auge da gestão Dirceu Carneiro, obra reeditada mais de oito vezes. Marli Auras (p.180) em *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra aos “Fanáticos” do Contestado à “Opção pelos Pequenos” (1991)*, tese de doutorado, embora não trate especificamente da gestão Carneiro(1977-82), apresenta elementos importantes do contexto político nacional e estadual, bem como, do município de Lages, destinando parte de suas reflexões àquela administração. Por sua vez, Luiz Antônio Cunha (p.182) na obra *Educação, Estado e Democracia no Brasil(1991)* dedica parte do capítulo 3, *Mudanças na periferia do Estado (1977/87)* a Lages e o de Ana Luiza S. S. Ferreira (org) (p.184) *Lages: um jeito de governar,1991*. Trata-se de uma revista — *Pólis* —, que dedicou um de seus volumes à experiência de democracia desenvolvida em Lages. Consta da referida revista fotos, artigos e entrevistas com alguns gestores das Secretarias que compunham o governo Dirceu Carneiro.

Ao arrolar autores e seus respectivos trabalhos, priorizamos aqueles que permitiram maior interlocução com o nosso objetivo, fato que evidentemente não deve ocultar sua contribuição como um todo. Na apreciação dos trabalhos que são objeto de nosso inventário, iniciaremos apresentando a estrutura dos textos, os objetivos dos autores, os principais pontos discorridos, a referência teórica, quando explicitada, e uma panorâmica de cada trabalho.

Dentre o primeiro grupo de trabalhos que se dedicaram à “democracia participativa” da Equipe Dirceu Carneiro em Lages (1977-82), de perfil acadêmico citamos:

1º) O de Jucirema Quinteiro, *A “Força do Povo” em Lages : Mas o Que Foi Mesmo Esta Experiência?* São Paulo: PUC, 1990, *dissertação de mestrado*. Está estruturado em três capítulos, alguns possuindo ilustrações. A autora privilegia o debate político sobre as relações entre os movimentos sociais e o Estado. Discute, de início, esses movimentos, tenta perceber suas transformações na década de 70 e a ideologia que alicerça suas ações — dos Movimentos de Cultura Popular às Comunidades Eclesiais de Base. A seu ver, tal ideologia irá inspirar, ainda que de forma fragmentária, a “força do povo” como política de gestão da cidade de Lages, entre 1976 e 1982.

No contexto dos anos 70s, a autora situa de que forma a luta pelo poder político extrapola as classes dominantes e amplia-se para abranger segmentos mais amplos da população. A vitória do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com Juarez

Furtado, em 1972, e a ascensão política de Dirceu Carneiro, então vice prefeito, são mencionados como exemplo.

A autora tenta mostrar como a equipe Dirceu Carneiro tentou *criar num município sem tradição organizativa anterior* (p.24) e, em plena vigência do regime militar no país, as sementes de um movimento popular estruturado e reivindicativo, potencializando a democratização das relações de poder internas e externas. Caso exemplar seriam os Conselhos Populares, cujas atribuições incluíam deliberar e implementar as políticas públicas da cidade. Quinteiro também ressalta a importância do fortalecimento dos partidos políticos, a consolidação de uma cultura democrática em Lages e enfatiza as ideologias que, de modo subjacente, influenciaram de modo mais amplo a opção pela democracia direta em nosso país.

Para a autora, *a experiência de Democracia Participativa do governo lageano se caracterizou pela vontade política baseada num certo tipo de intervenção pedagógica...Os mediadores e articuladores dessa experiência formavam um grupo de jovens intelectuais... cuja preocupação central era a EDUCAÇÃO POLÍTICA vinculada à organização das classes populares*(Quinteiro,1991,p.10; grifo no original).

Quinteiro percebe no governo democrático lageano, uma vontade de construir uma sociedade mais justa frente à realidade repressiva. Sob sua ótica, a *Equipe Dirceu Carneiro estabeleceu esta relação entre Governo e povo, sem muita clareza conceitual nem teórica a respeito da questão democrática, suas possibilidades e limites* (idem, p.10). Sem sombra de dúvida, exigir clareza teórica e conceitual da Equipe, parece alguma coisa fora de propósito. Isto não significa que estejamos tentando minimizar a necessidade, naquela gestão, de possuir direção, objetivos claros. Aliás, estas diretrizes do partido político MDB/PMDB, existiam e se fortaleceram durante a gestão, embora no que se refere a escola, tenha se materializado de forma contraditória, como vimos, no corpo deste trabalho. No limite, assinala a autora: pretendia-se construir, no município, o embrião de uma força popular capaz de mudar a correlação de forças políticas locais mediante a formação do chamado *sujeito histórico*. Uma vez que *a força está no povo*, a Equipe Dirceu Carneiro teria definido o seu discurso pela *autodeterminação das comunidades* resgatando, pelo trabalho, a valorização das origens e tradições populares.

De acordo com Quinteiro, *em Lages, até antes de 1976, as classes populares não possuíam sequer um vocabulário político que lhes permitisse identificar e nomear seus problemas e necessidades sociais. O próprio verbo reivindicar ainda não havia sido conjugado coletivamente* (Idem, p.12,13)¹³². A seu ver, a Equipe do governo Dirceu Carneiro imaginou ser possível construir um mundo novo, fundamentado na utopia da “sociedade do trabalho”, onde o poder popular estivesse em perfeita harmonia com os princípios de liberdade e igualdade social. Assim quando precisou nomear os princípios norteadores das ações recriou, com o auxílio de intelectuais, “novas” categorias básicas, como: participação popular, democracia de base, organização da população através de conselhos populares, cidadania, cultura e poder popular local que de certa forma já estavam previstos no programa partidário¹³³.

A Equipe, assinala Quinteiro, partia do princípio de que o conhecimento não deve ser transmitido, mas resulta de uma “vivência” subordinada a uma atuação político-educativa no meio popular. Neste sentido, a ação pedagógica deveria priorizar a compreensão do vivido, perpassar o programa escolar e transformar-se na própria fundamentação política de todos os setores daquela administração.

A autora lembra que, a abertura política no Brasil só tenha ocorrido no início dos anos 80s, isto não impediu, segundo a autora, que *Desde a década de 70, florescessem os Movimentos Sociais... A produção teórica brasileira entre o final da década de 70 e início da de 80, foi marcada pelo reconhecimento, por parte dos nossos intelectuais, da emergência das classes populares, e, portanto de uma sociedade civil em movimento* (Idem, p.26,27). No entanto, assevera a autora *...ao privilegiar a rebeldia das massas contra o Estado autoritário, a produção teórica existente foi levada a omitir o papel do Estado e de seus agentes, desconsiderando que a implementação de políticas sociais têm exigido, deste mesmo Estado autoritário, algum tipo de inter-relação com a população;...(idem, p.28)*. Para Quinteiro, se os movimentos sociais na década de 70

¹³² Vale a pena lembrar as reflexões de Marli Auras, do como é expressa “a condição histórica da (des) organização popular”, quando discute o “Movimento Rebelde do Contestado”. Embora trate de um momento histórico específico, as análises da autora, constituem-se instrumentos à compreensão do agir das Elites e as formas em que podem se materializar a resistência dos subalternos (Gramsci). AURAS, Marli. *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra aos “Fanáticos” do Contestado à “Opção Pelos Pequenos”*. PUC-SP, 1991 (Tese de Doutorado)

¹³³ A “Carta –Documento” do Encontro de Prefeitos do MDB de Santa Catarina, realizado em Lages, no dia 24 de abril de 1977 é clara neste sentido .

levaram à redescoberta de formas alternativas de participação, provocando mudanças na cultura política, também pressionaram o Estado a ampliar seu espaço, até certo ponto, democratizando a relação com a Sociedade Civil.

A autora assinala que a chamada administração participativa do Governo de Dirceu Carneiro, no município de Lages (SC),...*foi um dos exemplos característicos da nova relação entre Estado e Sociedade Civil que se estabeleceu na década de 70 e que acabou produzindo naquele município um embrião de Força Popular, através de um sistema administrativo baseado na autodeterminação das comunidades (idem,p.75)*. Para tanto, a equipe propunha, segundo Quinteiro, *um tipo de integração vital entre o governo e o povo, a partir da ação dos seus representantes - e a expressão desta integração dar-se-ia através de uma prática educativa que prometia despertar uma autoconsciência no povo a respeito de sua existência (idem, p.76,77)*. Com esta perspectiva e na expressão de Quinteiro, articulando, *uma certa política de reforma agrária com uma política de reforma urbana,...O objetivo fundamental era despertar no povo uma visão de mundo capaz de devolver-lhe a identidade cultural perdida, transformando-o em um sujeito ativo do seu próprio processo de libertação (idem, p.151,152)*.

Conforme a autora, de um modo geral, a Equipe Dirceu Carneiro percebia a política educacional em vigor no Brasil, como a serviço de uma minoria dominante, deixando à sua própria sorte a maioria constituída de trabalhadores e oprimidos em geral. Considerava a metodologia utilizada para tratar os conteúdos, na Escola pública, como *“estranha à cultura do povo”*. É nesta perspectiva que se delineou o propósito do governo lageano *...atuar de forma decidida na área da Educação. E, de que ela deixaria de ser usada contra o povo, e seria possível forjar, na prática política, uma educação para o povo (idem, p.153)*.

Segundo Quinteiro, em torno dos eixos produção e comercialização de alimentos; assistência descentralizada de saúde, resgate da cultura popular e educação política das massas era feita a mobilização e organização da população com vistas à administração. Entretanto, esclarece, todos os Projetos Especiais responsáveis na prática pela singularidade daquela administração, só foram institucionalizados em tempos próximos às eleições de 1982, através da Lei Municipal 550/82, que estabelece o Plano de Ação para as Secretarias,

cria Institutos e adota medidas práticas de participação popular na administração do Município de Lages.

Em mais de uma de suas reflexões, a autora nos proporciona indicações à compreensão do papel histórico do intelectual na luta pela democracia. A seu ver, a *experiência de Lages navegou contra a corrente de seu período histórico. Na democracia lageana, nem o povo tomou a palavra nem o governo abriu mão do poder* (idem,233,234).

A proposição de Quinteiro foi *fazer o inventário das categorias que operaram as idéias populista-pedagógicas da Equipe Dirceu Carneiro...*, pelo fato de que a autora foi sujeito naquela Equipe de governo, aliado ao seu firme propósito de *voltar à realidade - agora na forma de realidade construída - e entendê-la, reformulando, se necessário, a teoria que permite interpretá-la*(p17). Entretanto, segundo a autora, tais categorias analíticas não coincidem nem com a da população-alvo, nem com a dos mediadores (membros da Equipe), que em sua prática expressavam a ideologia analisada, nem tampouco, com os *turistas ideológicos*. Todos esses aspectos, a nosso ver, reafirmam qualitativamente o trabalho de Quinteiro. Possivelmente, foi o que contribuiu de modo mais significativo para uma melhor compreensão do objeto de nossa investigação, possibilitando que percebêssemos melhor até que ponto a instituição escolar, como um espaço de prática social, articulando-se ou não às demais práticas sociais desenvolvidas através dos então nomeados Projetos Especiais. Importa ainda ressaltar o esforço da autora para o necessário distanciamento, para a elaboração de um trabalho com as características do que empreendeu. É inequívoca a postura de Quinteiro, já na introdução, quando afirma: *Escavar sob os fatos de uma experiência vivida para tentar entender as tendências ocultas que determinaram a prática social e política que caracterizou certo tipo de acontecimento histórico, é sem dúvida correr o risco de alterar o sentido do que pode ser conhecido. Por outro lado, é também tentar compreender a maneira pela qual a história não se deixa confinar no passado e vem até o presente, empurrando e desdobrando eventos aparentemente imobilizados num estreito quadro temporal.*

2) O de Antonio Munarim — *A Práxis dos Movimentos Sociais na Região de Lages* Florianópolis:UFSC,1990, dissertação de mestrado, é organizada em quatro capítulos. De um modo geral, trata-se de uma proposta de análise que visa contemplar aspectos da história econômica, política e social da Região Serrana vigente e, segundo o autor, *num*

longo período de dominação de classe de um lado e de submissão de outro, bem como enfatizar o início de um processo de mudança social e política da região, iniciado no município de Lages no começo da década de 70.

Embora situe seu trabalho nos anos posteriores à gestão Dirceu Carneiro, Munarim dedicou parte de seu estudo àquele governo, qualificando o momento como *de prática social intensa, com marcas profundas de participação no processo de formação da sua postura*¹³⁴.

Inspirado em categorias gramscianas, fez parte da investigação de Munarim o papel e o processo de formação dos intelectuais nas relações objetivas da educação com os Movimentos Sociais. O destaque maior é concedido ao Centro Vianei de Educação Popular que, segundo sua avaliação, é o *principal intelectual coletivo construído nesta relação*. Finalmente, o autor assinalou que seu trabalho, além do compromisso formal, intencionava ser uma *resposta perante à sociedade..., que visa dar conta do Vianei - do seu contexto e do seu significado histórico*.

Ao tratar dos antecedentes históricos, o autor referiu-se a formas de dominação exercidas sobre parte da população, trazendo à baila aquelas identificadas na educação escolar. Conforme indica, os filhos de fazendeiros tinham educação especial — a escola era particular. Primeiro, o professor de fazenda, ambulante, que ia de uma fazenda a outra, ensinava a ler e a fazer as quatro operações aos filhos dos fazendeiros. Posteriormente, no final do século XIX até 1910, a demanda de ensino pelos filhos dos fazendeiros mais ricos foi suprida, no Rio Grande do Sul, com os padres jesuítas. Entre 1906-1932, inaugura-se em Lages, o Colégio Diocesano, e o Ginásio Catarinense, em Florianópolis, ampliando as alternativas para os lageanos mais abastados. Além daqueles, desde 1896 até meados do presente século, havia o Colégio São José, dirigido pelos franciscanos. Às filhas dos fazendeiros eram reservadas vagas em Escolas sob orientação das Irmãs franciscanas, em São Leopoldo e, no limiar de 1901, no colégio Santa Rosa de Lima, das Irmãs da Divina Providência, em Lages.

¹³⁴ Lembramos que o autor participou intensa e integralmente durante todo o tempo da gestão Dirceu Carneiro. Nos primeiros anos daquela administração, trabalhou no Departamento de Educação e Cultura, posteriormente, desmembrado originando as Secretarias de Educação e de Cultura. Nesta, assumiu a função de Secretário. Há fortes indícios de que em ambas as situações teve significativo papel nos encaminhamentos das políticas. Além disso, foi sob a gestão de Munarim, provavelmente como Secretário de Cultura de Lages, que os chamados Projetos Especiais mais ligados a Cultura, tiveram seus melhores dias.

Munarim assinala, que foi nestas Escolas de disciplina rígida e de currículos densos, com ênfase nas ciências humanas, que foram formadas as elites dominantes da Região Serrana de Santa Catarina. Ao povo, sobrou muito pouco..

No período entre 1930-1983 - *momentos expressivos historicamente produzidos*, assim denominado pelo autor, destaca-se a localização da data-símbolo da extinção do coronelismo na sua forma original, na região, no ano de 1972. Exatamente, com a eleição de Juarez Furtado, descrito pelo autor como: *primeiro e legítimo representante do populismo de caráter urbano* e que substituiu *o último representante da oligarquia dos Ramos* após longa hegemonia.

O autor localiza também, nesse contexto, a Igreja Católica, através da Diocese de Lages, criada em 1927. A partir de 1929, teve o seu primeiro bispo nomeado - Dom Daniel Hostin. Com ele se verificou *um novo impulso à romanização da região, de fortificação do catolicismo*. Portanto, acentuava-se o trabalho que já ocorria na Primeira República, denominado por Munarim de *domesticação* de um povo anticlerical, de luta contra o catolicismo popular, de implantação da reforma tridentina (idem, p73). Importa ressaltar, ainda, de acordo com o autor, a *“implacável atuação do referido bispo na pregação anticomunista. Investia na educação, com a religião católica nas escolas públicas”*. Aliás, acompanhando o que ocorria no resto do país.

De acordo com o autor, *a inflexão econômica, de expansão, verificada no Brasil nos anos de 1967 a 1973, para a Região Serrana de Santa Catarina, funcionou como um mecanismo de demarcação de seu novo papel...na divisão inter-regional do trabalho – a produção agrícola e agroindustrial* (p.118,119). Segundo assinala, novas relações políticas são estabelecidas, ou seja, ao fim do coronelismo e à emergência do populismo, que elege o seu primeiro representante em 1972 em Lages.

Para Munarim, o período marca ainda, o início de um processo de transformação social e política da região, no momento em que no plano nacional muitos militantes já estavam no ostracismo - pela força - desde 1964. Munarim considera o período histórico (1977-1983) como de *alta relevância da prática de poder público no processo de transformação social na região serrana de Santa Catarina....A partir daquela prática, a*

dinâmica político-social da Região ganhou novo impulso e deu um salto qualitativo no sentido da definição mais explícita das classes sociais (p.135-136).

Delimitar esse período da História da Região Serrana também implica, sob a ótica do autor, levar em conta a ascensão de Dom Honorato Piazzera, em 1973, e sua ação no sentido da *descentralização na administração da Diocese e de abertura de espaço para os seus agentes de pastoral que quisessem ousar renovar (p136)*. Além disso, segundo o autor, o surgimento das agroindústrias é outro fator definidor de novas relações de trabalho e supressão das relações patrimoniais.

Buscando caracterizar a administração de Furtado, Munarim a define de um lado, por permitir uma certa participação popular na administração pública e na definição de políticas municipais; de outro, como um espaço de manipulação de grupos sociais populares, conforme os interesses das cúpulas no poder: na prática - o exercício do *autoritarismo sobre as massas que viviam uma transição política e econômica (idem, p.139)*.

Em que pesem as contradições e limites do período de governo populista em Lages, é inegável que conseguiu dinamizar a prestação dos serviços tradicionais plausíveis a uma prefeitura municipal.. Diz-nos o autor: *foi um governo de obras, típico de governante que quer deixar bem evidente a sua marca pessoal*.

Em termos econômicos, presencia-se a tentativa...*em tom de desespero, de se implementar, a qualquer custo, um parque industrial...Cria-se por Decreto do Executivo o parque industrial de Lages...(idem, p.148,149)*. O alcance das medidas não ultrapassou a concentração geográfica daquilo que estava descentralizado. Contudo, é no âmago deste populismo — em que pesem todas as suas contradições e insucessos, que tem início a gestação de uma nova política no que tange aos governantes, quanto aos governados. Exemplo disso, são os antigos subdiretórios que irão constituir as *primeiras organizações populares generalizadas nas massas...na Região Serrana de Santa Catarina..., ressaltada a Campanha do Contestado...que difere em conteúdo e forma... Estas organizações serviam de instrumento de legitimação e fortalecimento da persona do chefe do executivo municipal, também eram alvo da atenção e chão de cultivo de idéias mais progressistas que já permeavam aquela equipe de governo nas pessoas de alguns (idem, p.152)*

Por outro lado, a aprovação do nome de Dirceu Carneiro, sob a ótica do autor, *...foi um resultado da contradição do populismo do Governo de Furtado, ...um produto intencionalmente mediado: uma mediação trabalhada especialmente pelo próprio Carneiro, que se consolidou candidato contra a vontade de Furtado* (idem, p.153).

Como os demais autores, também Munarim considera que o segundo governante populista de Lages irá definir rumos até então inéditos à história política de toda a região. Denominada por ele como *A política no Governo da Força do Povo - 1977/1983*, inclui entre seus protagonistas o próprio autor, ora em foco no nosso trabalho.

Os dois anos de prorrogação de mandato, por força de lei, foram considerados perniciosos pelo autor uma vez que viabilizaram *o...aflorescimento de personalismos em alguns membros da Equipe, que acabou resultando no desvio de muitas conquistas da Força do Povo* (idem, p.156). Quanto às pessoas que constituíram a Equipe, Munarim as qualifica nestes termos: *...intelectuais que estiveram à frente daquela prática como animadores, enquanto intelectuais, acabaram por se constituir em mais um produto daquele processo do que mentores....Estes intelectuais, a começar pelo prefeito, faziam um esforço deliberado para fugir de rotulações de cunho ideológico que pudessem identificar aquela prática com os princípios desta ou daquela tendência política da esquerda brasileira* (idem, p.157), o que não impedia de agregar e tornar hegemônica parte do grupo de intelectuais que, com alguma clareza política para dimensionar o que teriam de enfrentar ao assumir aquele governo, teve força suficiente para conquistar o controle interno na orientação das práticas administrativas.

Apesar da inexistência de um projeto político acabado e único, era possível, de acordo com o autor, *...identificar uma postura de anti-intelectualismo generalizado, quando supervalorizavam a prática concreta de mobilização e organização do povo marginalizado. Mas existiam certos princípios filosóficos..., talvez ideológicos - comuns - que acabavam por dar uma tônica de busca de transformação social radical para toda a equipe de governo* (idem, p.157). Como elementos de identificação, pode-se citar: **1) a postura política de luta radical contra o estado de dominação social vigente...; 2) uma postura anticapitalista, comum a todos os integrantes daquele grupo...; 3) um impulso generalizado de se ir ao povo - este sempre visto como desarticulado e frágil - para organizá-lo.** Este impulso era acompanhado de **4) uma crença quase cega na capacidade**

de o próprio 'povo oprimido' organizar-se e contrapor-se às forças dominantes (idem, p.158).

De qualquer modo, para Munarim, a ação de intelectuais da Equipe Dirceu Carneiro contribuiu de forma significativa para alterar a correlação de forças entre as classes dominantes e subalternas na Região Serrana de Santa Catarina. Para ele, os resultados...*são verificáveis hoje em termos de definição de classes sociais e de tomada de consciência de classe-para-si nos segmentos subalternos de toda a região,...definição de novos campos de luta - além da Prefeitura (Estado) - e definição de posição de classe de outros intelectuais até então tradicionais...*(idem, p.169).

Assim, reitera o autor, embora se possa identificar aspectos de idealismo naquele processo, isso não significa, de modo algum, que tenha sido apenas isto;...*certamente não foi só isto, nem foi o idealismo a força-mestra daquela práxis. Aliás, se houve práxis transformadora - e não temos dúvidas de que houve - por si só anula a possibilidade de o pensamento idealista ter sido o fio condutor das práticas dos intelectuais-militantes da Prefeitura* (idem, p.169,170). Neste sentido, a nosso ver, o autor se aproxima de algumas reflexões de Quinteiro, acerca da compreensão do papel histórico do intelectual na luta pela democracia. Aquele processo, de acordo com Munarim, no todo, necessita que se privilegie o caráter determinante da *ação política daquele grupo de intelectuais-militantes que se utilizaram da estrutura do poder público municipal de Lages, durante um mandato de 6 anos, deseandose sacrificar em benefício del bienestar de la mayoría. E aquela prática continua, hoje, condicionada por outros fatores econômicos, políticos e sociais - sempre atuais - e com outros sujeitos - la mayoría - que seguem construindo-se sujeitos históricos coletivos* (idem, p.171, em espanhol no original).

3) O de Elizabeth Farias da Silva, *O Fracasso Da Oposição No Poder - Lages: 1972-1982*. Florianópolis: UFSC, 1985, dissertação de mestrado, transformada em livro em 1991. O trabalho foi dividido em cinco capítulos relativamente bem articulados. No primeiro, é descrita a gestão Dirceu Carneiro; no segundo, são apresentados antecedentes históricos e políticos de Lages; o terceiro, é dedicado ao partido MDB e a Lages; o penúltimo, trata do MDB vitorioso nas eleições de 1972, com ênfase na organização do partido no quadriênio 72-76; no 5.º e último capítulo, situa o referencial teórico que fundamentou a investigação de campo. Esclarece que a categoria sociológica que perpassou

a análise foi a de partido de massas versus partido de quadros, dada por Maurice Duverger (idem, p.10).

Seu foco principal de pesquisa foram os partidos políticos e, mais especificamente, a reconstituição da história da administração do MDB (Movimento Democrático Brasileiro)¹³⁵, na cidade de Lages, Santa Catarina, em oposição aos aliados do regime militar.

Este trabalho, à medida em que penetrou nos bastidores do partido do MDB e PMDB, em Lages, entre 1972 e 1982, representou importante instrumento para reconstituirmos parte das mediações, no caso político-partidárias, que permearam a construção da experiência educativa da instituição escolar em Lages, no contexto da gestão Carneiro. Como veremos mais adiante, fatos decisivos ocorreram ainda na gestão de Furtado (MDB), amplamente tratada por Silva.

A fundamentação empírica da autora constituiu-se de entrevistas feitas em Florianópolis, com pessoas ligadas à política de Lages, viagens à cidade para pesquisas no jornal *Correio Lageano* [edições posteriores a 1972], entrevistas com personalidades ligadas à política local e membros da Equipe Dirceu Carneiro, exame de documentos e atas dos partidos políticos e visita à maioria dos projetos comunitários desenvolvidos sob orientação da prefeitura, os quais, foram observados e explicitados pela Equipe ou por pessoas responsáveis por eles.

Sua análise pretendeu explicar as razões que levaram à derrota do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB nas urnas no ano de 1982, apesar dos avanços democráticos e de participação popular alcançados na gestão da Equipe Dirceu Carneiro. Para tanto, a autora procurou reconstruir os meandros da relação entre os gestores da chamada administração participativa e as práticas *tradicionais clientelistas que persistiam dentro do partido*. No limite, a autora tentou mostrar que *a continuidade de políticas sociais participativas passava pelo fortalecimento da participação no interior das estruturas partidárias* (Silva, 1994, p.9).

¹³⁵ A vitória do MDB em Lages, segundo Silva e em boa medida os demais autores constantes deste inventário e que compõem este inventário, é o marco, por um lado, da queda da oligarquia, representada pela família Ramos e aliados; por outro, da ascensão da oposição, através de Juarez Furtado (candidato vencedor à eleição de prefeito) tendo Dirceu Carneiro como vice. É o início de um período de vivências políticas até então inéditas na história de Lages, de modo especial das camadas populares.

A partir da reprodução de excertos do discurso de posse do prefeito Dirceu Carneiro, Silva teceu considerações sobre a ênfase do chefe municipal ao caráter de participação das massas populares, como única forma de fazer a democracia vencer o tempo e a proposição de fazer do município um laboratório de soluções, citando como exemplo o trabalho de mutirão. A seu ver, o conteúdo do discurso já apontava para o novo, inclusive, deixando entrever mudanças no eixo de poder e mando. A autora lembra matéria veiculada no jornal Correio Lageano, de 1.º de maio de 1977, dando conta da nova perspectiva adotada em relação ao ensino municipal: *É na liberdade que se ajuda a construir o homem novo,...dando ao aluno possibilidade de ser o próprio mestre na caminhada educativa.*

Outras tantas matérias jornalísticas difundidas em nível local e nacional foram também mencionadas. De um modo geral, agrupavam-se em torno de alguns dos chamados *Projetos Especiais*, desenvolvidos no período, entre os quais podem ser destacados: os Núcleos Agrícolas; as Hortas Comunitárias, o Plano Lageano de Habitação; a Medicina Comunitária. Além das publicações em periódicos, a autora cita o livro de Márcio Moreira Alves, de 1980: *A Força Do Povo: Democracia Participativa em Lages*, que também será contemplado nesta revisão de literatura.

São principalmente dois os aspectos que, sob a ótica da Silva, concorreram para que o público mais interessado naquela experiência tenha sido o de intelectuais e o de universitários. O primeiro, teria relação com a decepção provocada pelo fracasso das experiências do chamado socialismo real, a partir do reconhecimento de que a repressão política, a abjeção da força de trabalho praticadas nos países do Leste Europeu e na União Soviética não eram ficção divulgada pela direita no Ocidente. Aqui, a autora faz breve referência ao XX Congresso do PCUS, onde Krusckev relata atrocidades e desmandos cometidos por Stálin. De acordo com Silva, o movimento comunista sofreu avarias consideráveis diante de uma Europa estarecida. Embora, lembra a autora, setores da esquerda voltaram-se para o socialismo chinês, para Cuba e para alguns países africanos, nada evitou a necessidade de se repensar a prática do socialismo e a própria teoria marxista. Lembra ainda aquele Maio de 1968 na França e o chamado Outono Quente na Itália e as conseqüências advindas destes episódios, isto é, *a...ruptura radical com o esquema burocrático e profundamente rígido das organizações de esquerdas européias* (idem, p.16).

Silva assinala que os protagonistas destes movimentos pregavam a total liberdade de criação e iniciativa, e foram além: ousaram satirizar os líderes máximos do marxismo.

O segundo aspecto que teria estimulado o interesse na experiência de Lages, por parte de intelectuais militantes de esquerda, teve raiz, de acordo com Silva, na situação em que o país se encontrava. Ainda era bem presente o contexto do pós-68, a repressão aos movimentos de participação e de organização política. Conforme a autora, a “Geração AI-5” desejava ardentemente *conhecer o que esteve inacessível durante longos anos, e a divulgação do projeto alternativo de Lages coincide com esse período*. Também era o momento em que os exilados retornavam, trazendo na bagagem idéias inovadoras da esquerda europeia. Assim, puderam rever suas práticas dos anos 60s e meados dos 70s, no Brasil. Trouxeram à baila discussões sobre as práticas e princípios da esquerda no país.

A este caldo de cultura, acrescentem-se as idéias, vigentes na época, acerca do ecologismo que criticava de modo enfático a *tecnologia sofisticada, cara e destruidora da sociedade industrial*. Tudo isso veio ao encontro das preocupações de intelectuais e militantes políticos, bem como dos jovens universitários¹³⁶ sem qualquer tradição ou vinculação com a esquerda das décadas de 60 e 70. Foi nesta conjuntura que as práticas desenvolvidas em Lages começaram a provocar impacto. Assim, na visão da autora, Lages, em determinado momento, parecia estar concretizando uma nesga dos ideais e sonhos de uma parte das vítimas do chamado “milagre brasileiro”.

Contudo, a experiência desenvolvida em Lages e as conseqüências advindas não se constituíram em unanimidade. Segundo Silva, apesar da gestão 1977-82 na prefeitura de Lages não ter ficado passiva às contingências impostas e, se para uns, aquela administração tenha parecido ... *trazer em seu bojo algo renovador, para outros ela era tão velha quanto o próprio capitalismo*(idem, p.20).

Tentando mostrar os diferentes olhares que a experiência da chamada democracia participativa provocara, a autora cita o nome do jornalista Márcio Moreira Alves, autor do livro *A Força Do Povo: Democracia Participativa em Lages*, como exemplo de grande entusiasmo e esperança pela experiência. Contrariamente, Pedro Alcântara Figueira, no

¹³⁶ Nesta constelação, sem dúvida, pode-se incluir senão todos, pelo menos uma parte dos membros da Equipe Dirceu Carneiro. Dizemos isso, com base na entrevista de janeiro de 1999, realizada com Manuel Nunes Da Silva Neto, Sonia Nunes da Silva, declarações de Jucirema Quinteiro e entrevista com Ilson Chaves (09/06/99) — membros da Equipe e até mesmo o próprio Dirceu Carneiro (entrevista, 15/12/99).

texto, *A questão do Momento*, é apresentado como o protótipo da negação da experiência. Segundo Silva, para este, *a experiência comunitária* de Lages não teria passado de uma *coletivização da miséria, que pretensamente ensinaria a alguém que o socialismo é melhor e mais produtivo do que o capitalismo e outras asneiras* (idem, p.20).

Silva reiterava não ter sido sua intenção tratar a perspectiva da experiência e dos grupos nela envolvidos, e que sua questão foi a de investigar como a proposta alternativa de administração da gestão 77/82 influenciara o partido MDB/PMDB, no seu processo de modernização em Lages. Ao encontro da problemática de sua pesquisa, a autora afirma que se a Equipe Dirceu Carneiro tivesse seu candidato e o elegeisse na convenção para as eleições de 1982, significaria, a seu ver, uma mudança indicativa na forma de seleção de um candidato em um partido de quadros, constituindo-se a vitória do candidato da Equipe nas eleições de 1982 numa indicativa de uma nova estrutura na relação partido e seus adeptos, o que não ocorreu. (idem, p.25)

A autora assinala que sem dúvida alguma, o trabalho desenvolvido pela Equipe Dirceu Carneiro *abriu caminho para experiências em outros municípios, suscitou debates acadêmicos, controvérsias em jornais, mas infelizmente, em termos partidários, as expectativas não foram revertidas em votos para a legenda* (idem, p.88). Como se explicaria esta aparente contradição? A expectativa mais plausível seria a de que o trabalho desenvolvido na gestão Carneiro pudesse ser revertido em votos na campanha de 1982, mas como se sabe isso não aconteceu. Onde estaria a explicação para a derrota do partido de Carneiro para o de Paulo Duarte? Para dar conta de questões como estas, Silva orientou-se, de início, em entrevistas que visaram discutir a organização formal do partido, apresentando relatos que atribuíram a crise nos subdiretórios a partir das novas práticas instituídas na prefeitura pela Equipe Dirceu Carneiro. Um entrevistado¹³⁷ teria dito que *os cabos eleitorais do senhor Juarez Furtado reclamavam a retirada da autoridade deles...* De acordo com este entrevistado, *...a contraproposta da prefeitura era eles candidatarem-se a um cargo para testar a sua representatividade* (idem, p.90)¹³⁸.

¹³⁷ A autora não explicita o nome do entrevistado.

¹³⁸ Silva indica que havia um distanciamento crescente de Juarez em relação a Equipe, provocado pela divergência na instituição e condução de novas práticas políticas. Para a autora, os cabos eleitorais de Furtado temiam perder *a ascendência sobre o seu rebanho* e, o temor de Juarez era o *de perder seu poder sobre algo tão zelosamente construído*. (p.90)

A exemplo de Quinteiro, Silva também aponta um distanciamento ascendente da prefeitura no governo de Carneiro em relação ao partido político, contrariamente ao que Furtado fizera durante sua gestão. Portanto, não obstante o avanço das práticas de participação popular no período da chamada democracia participativa, o afastamento do partido político teria se revelado desastroso no momento das eleições (1982), em que Paulo Duarte, candidato do PDS (Partido Democrata Social), sairia vitorioso.

A substituição dos “Marechais de Campanha” de Furtado, por propostas mais democráticas de representação da gestão Carneiro, em que pesem os benefícios alcançados pela população até há pouco tempo excluída, não significaram o fortalecimento do partido político. Aliás, esta parece uma das principais teses defendidas pela autora.

A autora, indica, ainda um fato definidor naquela conjuntura, ou seja, a implementação dos subdiretórios do PMDB, então sob a presidência de Juarez Furtado. Próximo às eleições de 1982, existiam 64 subdiretórios em Lages. De acordo com Silva, a Equipe Carneiro teria subestimado o valor estratégico dessas organizações, principalmente levando-se em conta, o então já conhecido desempenho de Furtado junto aos subdiretórios. Um desempenho que não favorecia a Equipe, Aliás, que irá se explicitar no final da gestão, ficando visível, conforme a autora, a performance de Furtado.

Silva refere-se a Juarez Furtado como *uma máquina política, ordenador e com poder centralizado e hierarquizado* que teria comandando a prática política do MDB local com eficiência suficiente para “fazer” o seu sucessor na prefeitura, e que como candidato a sucessão de Carneiro, *manobrou e dirigiu os acontecimentos que melhor lhe convieram diante do contexto. Apesar de não ser o candidato da Equipe, Furtado foi o candidato mais apoiado pelas “bases”, o que teve maior força partidária, pois foi o único, assim como Dirceu Carneiro, que trabalhou durante anos para as eleições de 1982* (p.106-107).

Em sua gestão, em registros da prefeitura, de acordo com Silva (p.59) existiam pelo menos 78 subdiretórios em todo o município. Número significativo, se comparado a outros municípios, em especial Florianópolis, a Capital do Estado, onde era praticamente inexistente a organização em subdiretórios à época do MDB.

Na ótica da autora, a identificação com a obra da Equipe Dirceu Carneiro e não uma identificação partidária, fez com que a Equipe *a subestimasse o partido durante todo o período da gestão... No período da convenção viu-se sufocada por ele, quando então o seu*

presidente, Juarez Furtado, demonstrou a força que pode ter esta instituição, sabendo-se manobrá-la (idem, p.112).

A autora salienta, os depoimentos¹³⁹ colhidos mostraram que a prefeitura havia feito um trabalho em nome dela própria. *Era a Equipe Dirceu Carneiro, e não o partido que levava a proposta através da prefeitura* (idem, p.99). Silva menciona depoimentos diversos sobre a mesma questão, inclusive a indicativa fala de Dirceu Carneiro: *O pessoal da prefeitura e do partido deslocou o foco para a prefeitura em vez de no partido, por causa do Juarez. Luta política foi para a prefeitura...Juarez não tem preocupação em fortalecer instituições (personalismo)...As pessoas que trabalhavam na experiência esvaziaram o partido. Neste aspecto houve enfraquecimento...A Equipe Dirceu Carneiro tinha consciência que estava aplicando o programa do MDB/PMDB*(idem, p.100).

Com a deflagração da sucessão de Carneiro, Silva avalia que *alguns membros da Equipe sabiam, desde o início do processo sucessório, que Juarez Furtado seria o candidato principal para concorrer à prefeitura de Lages e não interferiram no processo de discussão propositalmente...* Para a Equipe, segundo a autora, *o mais importante era ganhar o governo do Estado, o preço era a prefeitura para Juarez* (Idem, p.106). Por sua vez, Furtado nas manifestações públicas não mencionava as realizações do governo Carneiro e não permitia que outros candidatos, junto com ele, falassem da experiência desenvolvida pela prefeitura. Quanto a Dirceu Carneiro, durante a campanha, manteve distância de Juarez Furtado. Segundo Silva, para ele, *a Equipe não tinha candidatos, não apoiou James Berlim nem lançou sua candidatura. Inclusive ele, Dirceu Carneiro, não indicou aos eleitores nenhum candidato, e sim pedia para votar no PMDB. A Equipe não tinha nenhuma opção para a prefeitura, trabalhava para o governo do Estado*(Idem, p.107). A existência de três comitês do partido foi outro sinal da cisão entre os peemedebistas.

Silva considera que a Equipe pecou por excesso de confiança. *Tinham...absoluta certeza da vitória do PMDB para a prefeitura. O problema é que o partido saiu esfacelado para a campanha eleitoral e seus militantes totalmente perdidos, sem qualquer orientação. E enfrentou uma derrota, cindido até a raiz...* Levando em conta todas as determinações

¹³⁹ Aqui, Silva também não esclarece quem foram os depoentes.

daquele momento, a autora entende que o PMDB não sofreu uma derrota fragorosa (idem, p.109,110), haja vista as condições em que o processo se desenrolou.¹⁴⁰

Outro aspecto relegado pela Equipe, na opinião da autora, foi a inexistência de trabalho com instituições, como os sindicatos, embora lembrasse que o argumento da Equipe para essa forma de agir fosse em razão do alto índice de desemprego na Região de Lages *Trabalhando com sindicatos seria provável que a experiência adquirisse mais força e solidez e, por extensão, o partido, no período de eleições...A possibilidade de modernização do partido não ocorreu, haja vista o desprezo da Equipe em relação à instituição* (idem, p.111). Além disso, o que se propunha era organizar e conscientizar a população em relação aos seus direitos¹⁴¹, o que não exigia, conforme observa Silva, a participação ativa na agremiação partidária. A seu ver...*a Equipe pensou em uma correlação automática dos resultados do trabalho para o partido, sem maiores recorrências a ele* (idem, p.112).

É interessante notar que, ainda de acordo com Silva, *a Lei da reforma partidária de 1979 e a questão do pluripartidarismo não influenciaram absolutamente o resultado final da eleição para a prefeitura de Lages* (Idem, p.113). Como postulação final, a autora situa *o município de Boa Esperança, no Espírito Santo, e Lages como exemplos de iniciativas de cunho partidário e que teriam mostrado possibilidades de organização do povo brasileiro*(Idem, p.128).

4º) O de Edinara Terezinha Andrade¹⁴² *A Força Do Povo : Do Clientelismo Diádico Ao Clientelismo De Massas*. Florianópolis: UFSC,1996. Trata-se de um livro, escrito a partir de sua dissertação de mestrado, na área de Sociologia Política. Embora estruture seu trabalho a partir dos conceitos de *clientelismo diádico, clientelismo de quadros e clientelismo de massas*, Andrade deixa claro as dificuldades de respaldá-los teoricamente,

¹⁴⁰ A autora apresenta várias indicações e posições sobre as causas da derrota do PMDB nas eleições de 1982. Entre elas, a existência de um conchavo em que apenas pessoas de alta hierarquia do partido local e regional participaram. De qualquer forma, convém mencionar que segundo Silva, apesar de tudo, o resultado das eleições sinalizou *uma fidelidade muito grande do eleitorado para com o candidato principal do PMDB* (p. 110 em diante).

¹⁴¹ Vale lembrar que, sob o prisma educacional, por exemplo; conforme Silva, *Lages, em oposição ao ensino da rede oficial, propunha um ensino criativo, onde a aprendizagem estava relacionada com os anseios e a vivência do aluno; onde o aluno era um ator-participante e não simples coadjuvante* (idem, p.18).

¹⁴² A autora trabalhou na Prefeitura de Lages na gestão da Força do Povo, como assessora política do então prefeito Dirceu Carneiro.

por sua ausência na literatura pertinente. Outrossim, situa os referidos conceitos, nos campos da Antropologia, da Sociologia e da Política. (p.13 em diante). Como exemplos materiais das suas reflexões sobre os conceitos mencionados, a autora situa as gestões de Furtado e de Carneiro, suas reflexões cogitam se as administrações mencionadas teriam introduziu o *clientelismo de quadros*, no caso da primeira e se a segunda – a experiência de participação popular teria sido a gênese do *clientelismo de massas*.

Andrade, como outros autores que elaboraram trabalhos acerca de Lages, o fez iniciando por um rápido histórico da Vila Nossa Senhora Dos Prazeres, incluindo um perfil sociológico do homem serrano, para em seguida trabalhar conceitos sociopolíticos: clientelismo diádico, clientelismo de quadros, clientelismo de massas, bem como a materialização de tais categorias nas administrações municipais de Lages, a partir de Juarez Furtado, passando pela gestão de Dirceu Carneiro, a sua derrota e conseqüente ascensão de Paulo Duarte. Importa ressaltar que a gestões municipais são retratadas considerando também o ápice e o declínio do ciclo econômico da madeira, o qual influenciou, sem dúvida, as administrações em foco.

No capítulo *Eleições de 1982. - A derrota Da Força do Povo?*, Andrade apresenta argumentos visando justificar a derrota do partido de Carneiro e Furtado nas eleições de 1982. Sob sua ótica, o clientelismo de quadros vigente na gestão de Juarez Furtado teria sido desativado por seu sucessor que, necessitando encontrar um caminho que proporcionasse a ele uma identificação e respaldasse sua liderança partidária, teria desencadeado inovações administrativas através de uma política participativa, inaugurando um novo clientelismo, o de massas. No entanto, do ponto de vista da autora, também abriu um flanco competitivo à atuação dos conservadores que no processo sucessório de Carneiro, em 1982...*trataram de neutralizar e cooptar as inovações introduzidas em Lages, transformando-as em técnicas de controle e enquadramento da população pelo clientelismo de quadros – partidário* (idem, p.30,43,48,50).

Entre os diversos fatores responsáveis pela derrota do PMDB lageano em 1982, assinalados pela autora, destacamos os seguintes. A indicação oficial de Paulo Duarte pelo PDS, um ano antes das eleições, articulada em detalhes pelo então governador Jorge Konder Bornhausen, o investimento maciço da máquina estatal na cidade que, entre outras ações, nomeou Raimundo Colombo (sucessor de Paulo Duarte, hoje deputado federal do

PFL) para assumir a Supervisão Regional do Estado em Lages, com total autonomia e recursos suficientes para que tal órgão passasse a atuar como uma administração municipal paralela. (idem, p.44 e 45). Outro fator, segundo Andrade, foi o fato de Dirceu Carneiro não ter trabalhado com os sindicatos de Lages, todos ligados ao PDS. A indicação de João Cardoso, dirigente sindical, membro do Movimento Trabalhista Catarinense para vice na chapa de Duarte, num acordo deste com aquela entidade. Segundo depoimento de João Cardoso colhido por Andrade, a campanha de Paulo Duarte *foi planejada cientificamente nos mínimos detalhes* (p.46)

5) O de Sonia Maria Silveira — *O Teatro de Bonecos Como Prática Educativa: um estudo dos limites e possibilidades nas séries iniciais do 1º Grau, na escola pública*. Florianópolis: UFSC, 1997, dissertação de mestrado. O trabalho é organizado em cinco capítulos, iniciando por uma narrativa da *trajetória* da autora, sinalizando aspectos de sua caminhada na educação concomitante a um fortalecimento teórico. Nesse sentido, relata uma primeira aproximação a partir das obras de Paulo Freire, simultânea a sua primeira experiência com educação, em Lages¹⁴³, *com pessoas que estavam lendo e conversando com Freire*. Teria sido este o início do seu interesse pela educação, a partir de um referencial popular. Aliás, este percorre todo o seu trabalho. No capítulo 2, discute o contexto escolar público, nas séries iniciais, sob o prisma da educação e arte, a partir dos pressupostos de liberdade, solidariedade, criatividade, auto-expressão, autonomia e autoformação. O capítulo 3 é dedicado ao teatro de bonecos, seu histórico e aplicação na educação. No capítulo 4, discute a prática das oficinas, incluindo o relato de três pesquisas realizadas. No último capítulo, reflete sobre os limites e possibilidades do teatro de bonecos na prática educativa nas séries iniciais do 1º grau, na escola pública.

Silveira, refere-se a sua participação como *bonequeira* no Grupo de Teatro Galha Azul - fundado e articulado no contexto da administração da Equipe Dirceu Carneiro, como *...a melhor escola que tive, pois foi a que me impulsionou a estudar, pesquisar e tentar contribuir para ampliar as possibilidades educativas da escola*.

¹⁴³ Silveira nos informou que trabalhou na gestão Carneiro desde 1979, de início, informalmente, por curiosidade. Posteriormente foi contratada. Participou ativamente do projeto de popularização do teatro e integrou o grupo de teatro Galha Azul. (Entrevista, 27 de janeiro de 2000)

A autora ressalta que o grupo de teatro Gralha Azul¹⁴⁴ representava, nos seus espetáculos, o resgate da cultura e da história da região e instigava a novas reflexões sobre a realidade local. O grupo Gralha Azul envolveu-se com o projeto educativo da Secretaria Municipal de Educação e realizou oficinas para professores da área urbana e rural. O objetivo era, conforme Silveira, instrumentalizar os professores para a confecção e uso dos bonecos como elemento educativo. As idéias, traduzidas em teatro pelo grupo, eram retiradas das velhas tradições lageanas e nos *causos* recolhidos no interior, onde é ainda forte a tradição da literatura oral.

A contribuição maior do grupo deveu-se principalmente ao seu poder político-organizativo, atuando nos projetos de saúde, resgatando o conhecimento popular, junto a Associação de Moradores — provocando discussões, encenando situações, a partir dos temas que seriam tratados nas reuniões. Exemplar nesse sentido foi a questão da habitação. Ressalte-se que na educação formal, o G. A. auxiliou também a articulação de Projetos Políticos Pedagógicos¹⁴⁵.

Os autores que incluímos no segundo grupo de trabalhos que se dedicaram à discussão da democracia participativa da Equipe Dirceu Carneiro em Lages (1977-82), não tiveram envolvimento direto naquela administração, suas obras não apresentam o perfil acadêmico do primeiro grupo. Entre eles mencionamos:

1º) O de Martendal et alli¹⁴⁶: *A produção de educação e cultura popular - a experiência de Lages 1977-1982*. Trata-se de um Relatório Final de pesquisa, fruto do contrato nº 51/82 firmado entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

¹⁴⁴ O Gralha Azul, segundo apuramos, teve formação e atuação distintas durante a gestão Carneiro. Num primeiro momento, contou com pessoas em termos teóricos e de experiência fundamentadas no campo específico da Arte- Artistas como Hector Grijjo, Fernando Fiero e Olga Romero. De 1980 a 1981, com a ida dos membros idealizadores e responsáveis pela performance do GA até então, para a Europa, o trabalho do GA ficou restrito a esquetes apresentadas no interior do município e nos bairros. Segundo Silveira, havia a preocupação dos dirigentes da Secretaria de Cultura, de se realizar um trabalho aquém daquele que vinha sendo feito, uma vez que as pessoas mais fundamentadas e experientes do GA, encontrava-se ausente. Com a volta destas pessoas, o GA o trabalho toma novo fôlego, com a montagem de espetáculos simultânea a um trabalho conjunto à Secretaria de Educação. (Entrevista, 27/01/00)

¹⁴⁵ Os aspectos mencionados neste parágrafo, tornaram-se possíveis após entrevista concedida pela autora. Até pode-se dizer que estranhamente, a menção da experiência de Silveira junto ao G.A. é bastante limitada na sua dissertação. Aliás, quando entrevistada, a autora justificou essa atitude, dizendo que não queria trabalhar com fatos (uma experiência específica, como a do G. A.), mas sim, discutir a concepção do que seria uma prática pedagógica a partir do Teatro de Bonecos. Além disso, refutou como sendo difícil analisar criticamente aquele momento vivido.

(INEP) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A proposta foi a de estudar e analisar os *Projetos Especiais* (habitação, saúde, educação, cultura, etc.) desenvolvidos em Lages, no período 1977-82 que, segundo os autores, deveriam ter seus efeitos discutidos e avaliados, com vistas à ampliação e geração de modelos alternativos, bem como enriquecer as discussões sobre educação popular em nível nacional. Pretendiam ainda os pesquisadores recuperar as origens do processo e dos resultados dos *Projetos Especiais* e identificar a relação das propostas de educação e cultura popular dos referidos projetos com o processo produtivo local. Neste sentido o que o Relatório apresenta é importante porque justamente entre os *Projetos Especiais* encontra-se o tema da minha dissertação, a escola.

Em vista de sua extensão, bem como as contribuições mais relevantes para nossa investigação, vamos priorizar os seguintes aspectos: a) proposição geral do Relatório; b) metodologia; c) breve descrição da proposta dos Projetos Especiais; d) Projeto Especiais, destacando apenas aqueles cujas mediações contribuíram mais significativamente para maior visibilidade ao objeto que investigamos¹⁴⁷; e) o alcance das práticas organizadas.

O Relatório apresenta de início uma contextualização, onde são apontados traços conjunturais e estruturais do espaço onde foi desenvolvida a proposta dos *Projetos Especiais*. Em seguida, trata da proposta de educação e cultura popular, e faz um levantamento e a caracterização das atividades realizadas em Lages através desses Projetos, as quais, segundo informam os pesquisadores, foram concebidas e executadas pela administração municipal. Na seqüência, discute a educação e a cultura popular produzida em Lages. Por fim, a bibliografia como resultado da sistematização de fontes heterogêneas, entre as quais: participantes da administração Dirceu Carneiro responsáveis pelos *Projetos Especiais* e integrantes da administração que sucedeu a experiência de democracia participativa.

O estudo, conforme assinalam seus autores, constou de três momentos: 1) sistematização das fontes escritas: variáveis históricas econômicas e sociais, coleta de

¹⁴⁶ O grupo de pesquisadores constitui-se de uma equipe técnica: José Ari Celso Martendal, Maria Julieta Calazans e de colaboradores especiais: Sérgio Sartori, Cristina Xavier de Almeida Borges, Pedro Gasparin e Roberto Ramos Schmidt.

¹⁴⁷ Em essência a descrição dos Projetos Especiais feita por Martendal et al, absolutamente, não difere dos demais autores já mencionados neste inventário bibliográfico.

documentos e registros esparsos.2) Recuperação e sistematização da memória junto a autores e atores da experiência, visitas a instituições e pessoas, e contatos com a imprensa local. Organização e programação dos trabalhos de coleta de informações e dos testemunhos. Reuniões e assembléias com os representantes da população diretamente envolvida. 3) Discussão geral dos resultados: resistências que se verificaram depois de 1982 e os seus conteúdos.

Os pesquisadores esclarecem que a recuperação e sistematização da memória dos Projetos Especiais está calcada nos fundamentos teórico-metodológicos do estudo, expressos no engajamento dos participantes do processo e outros membros da comunidade contextual, como autores do balanço crítico da experiência. Para tanto, foram adotados encontros com representações com o seguinte roteiro de questões: *O que sabe dos Projetos Especiais?, Que atividades foram (ou não) desenvolvidas? Em que setores? O que deu certo? Ou não? Por que? O que ficou? O que deve continuar?*

A investigação contou também com oito entrevistas, realizadas entre 26 e 29 de dezembro de 1983. As representações, variaram de pequenos produtores rurais (04 entrevistas) de Bocaina do Sul – hoje município –, de Santa Teresinha do Salto e de Lages; dirigente sindical; morador do projeto lageano de habitação, vigário da paróquia do mesmo bairro(Lages); diretora de escola, operário e o vigário da Paróquia de Correia Pinto.

Assim, de acordo com o Relatório, buscou-se de um lado reunir aqueles que participaram da experiência; de outro, os que a testemunharam. Quanto à escolha da amostragem, organização dos grupos investigados, foram observados: vinculação com instituições de educação, cultura, representações de classe e pessoas que tivessem participado dos Projetos Especiais. Vejamos a composição e encaminhamentos dos grupos, efetivada por Martendal et al., que dizem respeito ao nosso trabalho.

No **Grupo A** foram contemplados - (Sindicatos...Casa da Cultura, Seminário São João Batista Vianei, Estudantes da UNIPLAC); **Grupo B-** (Casa da Cultura, Representação Estudantil, Pastoral da Terra, Gralha Azul, representantes dos grupos A,C,D); **Grupo C-** (ACIL; Seminário Diocesano; CDL; Vereadores e representantes dos grupos A,B,D); **Grupo D-** (Religiosas, Clube Soroptimistas, representantes dos grupos A,B,C); **Grupo E** - (gestores da 7ª UCRE; gestores da SME; representantes dos grupos F,G,H); **Grupo F** - (UNIPLAC; grupo convidado; E,G,H) **Grupo G** - (Diretores da 7.ª

UCRE; diretores da SME; representantes dos grupos: E, F e H); **Grupo H-** (professores da 7.^a UCRE, professores da Secretaria Municipal de Educação - SME, representantes dos grupos: E, F e G); **Grupo I** -(Conselho de Pais, Pessoal de Saúde dos Bairros, Mutirão da Habitação, Representantes do grupo J); **Grupo J** - (Associação Médica de Lages, Hortas Comunitárias e escolares, Artesãos e representantes do grupo I).

Primeiro, foram realizadas onze reuniões, das quais dez nos meses de abril e maio de 1983 e uma em janeiro de 1984 em Correia Pinto¹⁴⁸, buscando envolver no mínimo dez e, no máximo vinte cinco pessoas em cada grupo. Excetuando a reunião que aconteceu em Correia Pinto, as demais foram em Lages. Em termos de representação, o “grupo A” chegou a quatorze. Os demais tiveram uma variação entre três e cinco. A exceção, de novo, ficou por conta de Correia Pinto. Nesta cidade o grupo foi exclusivamente de professores¹⁴⁹, reunidos durante um Seminário de Educação promovido pelo Instituto São João Batista Vianei e a prefeitura de Correia Pinto.

b₁) Considerações sobre as reuniões. Segundo os pesquisadores, durante a realização das reuniões com os diversos grupos já referidos, ... *inúmeros testemunhos alertavam para um esforço...por parte da Prefeitura, e particularmente da Secretaria de Educação..., no sentido de instruir professores e diretoras de escolas a adotarem uma genérica atitude reticente em relação aos Projetos Especiais, e uma específica posição contrária àqueles projetos em relação aos quais não poderiam declarar ignorância* (Martendal et al. p.255).

Um outro aspecto destacado pelo Relatório, acerca das onze reuniões realizadas (incluindo a de Correia Pinto), refere-se a pontos de maior divergência entre os participantes. Entre as questões polêmicas, afirma-se que os que se opunham aos *Projetos Especiais*, negavam-lhes a originalidade.

c) Breve descrição da proposta dos Projetos Especiais. Uma primeira observação a ser feita é a identificação dos *Projetos Especiais* desenvolvidos em Lages, por parte dos

¹⁴⁸ Hoje, cidade, distante de Lages cerca de 30 Km. Até o ano de 1982, era distrito, portanto compartilhou as políticas da gestão Dirceu Carneiro.

¹⁴⁹ Dentre os distritos, Correia Pinto possuía um dos grupos de professores mais atuantes, comprometidos com a proposta da Escola do Povo. Depoimentos registrados por *Martendal et al* neste sentido são esclarecedores. Conforme o ex-secretário da Cultura do período 1977-82 (em conversa informal), diante da derrota nas eleições em 1982, em Lages, buscou-se alocar para Correia Pinto a execução de projeto já aprovado e com recursos garantidos pelo MEC.

pesquisadores, como sendo de *educação popular*. É verdade que fazem ressalvas quanto a não-explicitação, pelos Projetos de um tal referencial teórico de educação popular. Segundo o Relatório, este referencial se explicita pela atenção às periferias urbanas e aos campos esvaziados seriam as palavras de ordem do projeto político-administrativo de Carneiro (1977/82).

Os *Projetos Especiais* são vistos pelos pesquisadores como propostas alternativas de educação, de organização e prática popular, no contexto de uma administração em que a educação é entendida como uma questão política. Assim, o processo educativo deveria libertar e não oprimir, deveria criar instrumentos de luta para a população menos favorecida na disputa social. Tratava-se de uma educação comprometida com os interesses populares e, só possível, com a participação efetiva do povo, o que implicaria resgatar a cultura — resgatar a história do povo. O Relatório indica como exemplo, o incentivo ao artesanato regional, feito pelas Secretaria de Educação *no interior das escolas* e de Cultura, Esporte e Turismo, nas Mostras de Campo. Em ambos os casos, “... o artesanato era proposto como uma forma de resgate cultural e também como uma alternativa de trabalho produtivo que propiciava aumento de renda familiar” (idem, p.24).

d) *Projetos Especiais*: O Projeto Lageano de Popularização do Teatro, através do grupo de teatro *Gralha Azul* que, de acordo com os autores, *desenvolvia pesquisas, estudava formas cênicas e discutia o seu engajamento na proposta...Apresentava-se em praças e ruas da cidade, em escolas rurais e urbanas...Relevante foi seu trabalho junto aos professores e alunos das escolas municipais, introduzindo o teatro como instrumento didático e pedagógico*(idem, p.26). Note-se a referência explícita de trabalho do *Gralha Azul* no interior das unidades escolares.

Sobre o Projeto de Educação, para o grupo de pesquisadores, destaca a proposta respaldada pela Lei 550/82¹⁵⁰: A ênfase é ao currículo *apoiado no tripé saúde-expressão-trabalho cooperativo*, que discutimos amplamente, em páginas anteriores. (idem, p.27).

Em termos de formação dos professores e demais pessoas diretamente envolvidas com a proposta educacional, o Relatório assinala que as pessoas que consideraram fracassada a experiência educacional, atribuíram o fato ao despreparo das professoras. Para

¹⁵⁰ Lei nº 550 de 06 de agosto de 1982, estabelece planos de ação para as secretarias, que refere, cria institutos e adota medidas práticas de participação popular na administração do município

os autores do Relatório, no entanto, isto era apenas parte da questão: *Tratava-se de ver que a equipe dos projetos especiais ia contar para implantar suas ações culturais e educativas com um pessoal de apoio, que era formado e desempenhava suas práticas em instituições moldadas segundo parâmetros que estavam sendo questionados...já não se tratava de atacar, numa visão funcionalista, pontos sensíveis para uma reestruturação, mas de reformular o sistema* (idem, p.280).

Segundo os pesquisadores, há que se considerar, na proposta lageana, dois pólos de uma mesma questão: as limitações culturais do localismo exacerbado e a consciência de cidadania. Esse aspecto ambíguo da proposta, consideram os pesquisadores, é que deve ser recuperado, ou seja...*que elementos da experiência permaneceram e podem transformar-se em bolsões de resistência. Quais mudanças operadas,...Trata-se enfim de verificar se em Lages ocorreu, mesmo de forma limite, e atingindo parcialmente a sociedade, uma educação política* (idem, p.281)

Além dessas considerações a respeito dos Projetos Especiais, os pesquisadores apontaram como conclusão uma possível inclinação conservadora nesta proposta cultural¹⁵¹. Conforme o grupo de pesquisadores,... *o próprio termo projetos especiais, que nunca foram usados para a comunidade. Reservava-se seu uso para os limites da administração, mera etiqueta de ordem burocrática, de uso circunscrito aos técnicos da Prefeitura Foi sob a égide da especialidade que a equipe iniciou seus diagnósticos, procurando concepções, buscando metodologias e definindo objetivos* (idem, p.271,272) .

e) O alcance das práticas organizadas. De acordo com o Relatório, os pesquisadores, ancorados em Gramsci, buscaram discutir o processo de educação e cultura popular no contexto das organizações de base, sendo que a escola foi situada como uma das organizações de base. Também, interessava-lhes discutir as relações de educação na escola e educação popular, de modo especial, quando institucionalizada pelo Estado. Segundo os

¹⁵¹ Em Munarim (1990,p.164 a 167), encontramos o rebatimento vigoroso da “leitura” feita pelo grupo de pesquisadores. Segundo sua análise, entre outros aspectos, os autores do relatório da pesquisa, *“ao levantarem tal questão, encarregaram-se eles mesmos, de mostrar o que seria, no entendimento deles, uma possível justificativa àquela atitude dos “intelectuais da prefeitura”, ...os instrumentos teóricos utilizados na pesquisa de Martendal et al, “... são diferentes dos instrumentos teóricos - embora apenas implícitos - que estes “intelectuais da prefeitura” usaram para a ação propriamente dita...Da mesma forma, não nos parece tranqüila a hipótese e os arrazoados levantados pelos pesquisadores, em torno de uma noção de cultura subjacente aos projetos especiais, de caráter imobilista,...”*

autores, os *Projetos Especiais* efetivados em Lages continuam propostas educativas que refletiam detalhes das origens e emergiam com base na dinâmica que os caracterizou .

De qualquer modo, na avaliação de *Martendal et al*, no conjunto, as experiências de Lages fecundaram práticas pedagógicas onde a sociedade civil assumiu os Projetos Especiais. Por outro lado, questões como possíveis tendências “*autoritárias*” e “*humanistas*” caminhavam junto com propostas democráticas no interior das relações pedagógicas. Sob a visão dos pesquisadores, “*parecia ser ainda a forte contradição a ser superada*”. Afinal de contas, vivia-se o pleno vigor dos modelos tecnocráticos e burocráticos das políticas públicas de Estado dos anos 70s.

O Relatório indica, também, que no momento em que em Lages a orientação de trabalho voltava-se para a educação e cultura popular, emergiam em nível nacional os programas PRONASEC/PRODASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural, Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas, respectivamente). Segundo o Relatório, entre estes programas e os *Projetos Especiais* desenvolvidos em Lages, havia semelhanças de idéias; entre outras: participação das populações, educação e trabalho - escola de produção (formal) e unidade de produção (informal).

Na ótica dos autores do Relatório, os depoimentos colhidos apontam outras formas de luta, no âmbito rural e urbano; era marcante do ponto de vista dos pesquisadores o caráter da classe que se mobilizava. Tornava-se evidente a consciência de classe dos que se organizavam. Em Lages, assinalaram, *...a luta política se organizou. As classes populares reordenam a proposta educativa na perspectiva de administrarem os conflitos ...e prepararam-se para recomeçar a conquistar espaços de liberdade, que permitem a realização de práticas de educação e cultura...*(idem, p.335).

Destacamos, da Nota Final do Relatório, certas iniciativas presentes no governo Dirceu Carneiro que, embora não tenham feito parte dos Projetos Especiais, são apontadas pelos autores: a) o início de uma ação conjunta da Secretaria de Educação e Sindicatos de trabalhadores de Lages¹⁵², com vistas a lutar por novas formas extracurriculares de educação popular, de educação de adultos; b) ações do MOBREAL desenvolvidas com a

¹⁵² Convém lembrar que Silva (199, p.111, contrariamente ao que o Relatório afirma, avalia que *A Equipe não trabalhou com instituição tipo sindicato, justificando a não-interferência nesses órgãos devido ao grande desemprego existente na região de Lages.*

participação da Secretaria de Educação; c) boletim de notícias¹⁵³ da municipalidade e ações comunitárias, distribuído à imprensa local e estadual, diariamente.

2) O de Márcio Moreira Alves¹⁵⁴ *A Força do Povo* (1988) — livro de conteúdo jornalístico e laudatório, que discute a experiência da gestão participativa em Lages, como a *possibilidade de se administrar uma prefeitura brasileira dentro das limitações econômicas e políticas impostas ao país*. Defende o valor da população integrar-se às decisões administrativas, bem como de que existem possibilidades de se reproduzir muitas daquelas experiências, e que *relatá-las em detalhes, tanto nos seus acertos como nos seus erros, possui caráter pedagógico* (Alves, p.16).

De acordo com Quinteiro (1991, p.7), em menos de três meses, o livro de Márcio Moreira Alves havia esgotado a sua primeira edição, provocando uma verdadeira invasão dos chamados *turistas ideológicos*, que acorriam a Lages com o propósito de “*conhecer de perto tão exaltada experiência*”. Lembramos que a autora refere-se ao livro de Alves como o livro-guia, que informava aos *turistas ideológicos* a experiência que estava acontecendo na cidade de Lages.

Alves parte de um comentário sobre o “slogan” *A Força do Povo*, escrito em um painel, que à época da gestão Dirceu Carneiro, de certo modo, pretendia indicar os rumos tomados por sua administração.

Alves faz diversas menções acerca de estórias e da história até certo ponto inusitada que se desenrolou nas plagas de Lages. Refere-se aos *causos* contados a ele por diferentes pessoas. Enfoca alguns aspectos de ordem econômica e política - de modo especial a dos últimos anos que antecederam a ascensão de *Dirceu, um homem da terra*, sucedendo a *Juarez, o homem do asfalto*.

Alves aponta a decidida opção agrícola na administração Carneiro, com base na preferência pelo pequeno e médio proprietários, bem como a consciência da necessidade de sua organização. Como principal problema da cidade de Lages, na época, cita o inchamento da sua população pelo crescente êxodo rural dos peões e agricultores que fogem para a

¹⁵³ De acordo com o jornalista Ilson Chaves— assessor de imprensa da Gestão Dirceu Carneiro, em entrevista (09/06/99) a nós concedida, elaborava e encaminhava 180 (cento e oitenta) boletins diários para distintos órgãos de comunicação escrita e falada do país. Esta estratégia, garantia na prática a divulgação ao nível nacional das experiências que eram implantadas em Lages.

¹⁵⁴ Foi eleito deputado em 1966, cassado em 1968, exilado, doutorou-se em Ciências Políticas pela Sorbone. Com a anistia em 1979 voltou ao Brasil, escrevendo colunas em jornais e com militância no PMDB.

cidade, na falta de alternativas econômicas. Diante da precariedade de recursos, só restou à prefeitura mobilizá-los junto a própria população. Uma fala do prefeito, referida por Alves conta que a Prefeitura de Lages, no ano de 1980, gastaria mais de trinta e quatro milhões de cruzeiros em educação, o equivalente a 11% do orçamento. Naquele ano, isto representava vinte vezes mais do que gastava o governo federal.

No que se refere à informação teórica dos componentes da equipe Dirceu Carneiro, e em concordância com a maior parte dos comentaristas que trataram desses aspectos, escreve: *não era, no início, muito abundante...Muitas vezes, depois de terem pensado um programa e começado a colocá-lo em prática é que aparecia um visitante com um livro onde se sistematizavam as teses que haviam aplicado por intuição.* Cita como exemplo o Secretário de Educação — Manuel Nunes da Silva Neto e os seus assessores que *aplicaram idéias de Paulo Freire e de Freinet antes de lerem seus trabalhos* (idem, p.30). Se por um lado, estamos diante de mais um indício de que o projeto educacional da gestão em foco, não tinha em seus gestores, uma fundamentação teórica expressiva, ligada aos padrões da escola existente. Por outro, é necessário afirmar que este não era mesmo o objetivo daquela gestão. A fundamentação da proposta de educação, naquele período, era dada pelo partido político MDB/PMDB. A bem dizer, extrapolava e muito as perspectivas tradicionais da escola. Não se tratava de afirmar valores e práticas da instituição escolar existente, pelo contrário, pretendia-se suplantá-la. E, nesse sentido, havia clareza de objetivos e ações correspondentes. Sendo assim, a exigência às pessoas incumbidas de objetivar essa “nova escola” — a escola do povo —, era a de a partir da diretriz partidária, instrumentalizar os sujeitos, de tal modo que não persistisse a reprodução daquela realidade de injustiças sociais, econômicas, etc., que a escola tradicional, historicamente, ajudara perpetuar.

Sobre a organização da população, Alves afirma que a Equipe Dirceu Carneiro iniciou o processo através do MDB (na gestão de Furtado), criando núcleos e subnúcleos do partido nos bairros e nos distritos, e uma vez no poder (gestão Carneiro), passando ao associativismo pelo incentivo à criação de associações de moradores, nos bairros urbanos, e de núcleos agrícolas, nos distritos. Relata a indispensável participação de todos nas tomadas de decisão, com implicações no compromisso com os encargos financeiros decorrentes das obras de melhorias. Entre outras, a criação de postos médicos, a reconstrução e ampliação de escolas (idem, p.30).

No capítulo Ensinar e aprender, o autor informa que a democracia experimental de Lages foi um processo permanente de ensinar e de aprender, no qual as repartições específicas, como a Secretaria da Educação e a Secretaria da Cultura, foram apenas uma parte, a mais formalizada. E que o ensino-aprendizado acontecia também por iniciativas das demais secretarias. O trabalho realizado na área da agricultura, que incluía os projetos das hortas nas escolas, hortas coletivas e o *hortão comunitário*, é um dos exemplos referidos.

No que se refere às atividades culturais, o autor afirma que possuíam dupla função didática. Uma, foi a da reconquista da confiança em si e do orgulho dos lageanos nos seus diversos campos de trabalho; a outra, a de agregar o movimento cultural aos esforços da Secretaria de Educação, isto é, o de utilizar recursos extracurriculares. Exemplo disso foi o teatro de bonecos, utilizado para auxiliar em campanhas escolares.

Segundo Alves, *Em Lages, o processo educacional formal foi um dos aspectos da pedagogia geral que se desenvolveu* (idem, p.72). O sistema escolar era pensado dentro do conjunto de práticas da sociedade como um todo, em busca de conhecimentos..., *a escola primária foi um centro de iniciação das crianças em uma sistemática de conhecimentos e de informações ligada às realidades das suas vidas* (idem, ibidem), com o envolvimento de seus professores, dos seus pais e de algumas outras pessoas da comunidade.

Alves menciona *relatórios de encontros de professores da zona rural* (Idem, p.73), nos quais são listados problemas enfrentados pelos professores, tais como: pobreza, desemprego, má alimentação, doenças, falta de médico, de dentista, invasões de piolhos, etc. As situações aparentemente externas ao trabalho da escola, são apontadas por Alves como parte do universo de questões com que uma professora da rede pública municipal se deparava há duas décadas.

Para o autor, a direção do sistema educacional da gestão Dirceu Carneiro,

*é toda assim: missioneira..., o grupo mais intelectualizado, mais inquieto e letrado da Prefeitura. Anda sempre em busca de textos teóricos que lhes dêem ângulos de análise novos e, quando os encontram, passam-nos logo no mimeógrafo, para fazê-los circular. O material— trechos de livros de Paulo Freire, do francês Freinet, capítulos de um livro coletivo intitulado Educación Popular para el Desarrollo, etc. — é um tanto indiscriminado e, por vezes, deixa a desejar em matéria de propostas. Mas é lido e discutido. Serve para abrandar algumas dúvidas e para levantar outras*¹⁵⁵ (Idem, p.74).

¹⁵⁵ Embora o autor não explicita suas intenções, parece-nos que o seu propósito é o de explicitar o caráter equivocado do uso de materiais de alfabetização desvinculados do alfabetizando. Também parece claro o

É perceptível uma certa preocupação de Alves com os rumos do processo escolar lageano: ..., *tem-se a impressão de uma certa ausência de repetitividade no trabalho da equipe educacional de Lages. É um pouco como se buscassem o novo em um laboratório e não renovassem o que já tivesse sido tentado, mesmo com bons resultados* (Idem, p.76). A declaração do autor deixa entrever que ocorriam movimentos diversos na educação, em busca de alternativas mais favoráveis. Mas também parece indicar, talvez, a ausência de sistematização do que vinha dando certo. Aliás, de certo modo, isto nos foi confirmado, em entrevista, pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação da administração Dirceu Carneiro.

O autor também mostra as formas em que a educação esteve articulada com os demais setores de ação da administração. São exemplares, neste sentido, as argumentações no campo da economia: *...a equipe de Lages pensa, com toda a razão, que o processo de busca de alternativas econômicas é essencialmente um processo educacional. Veja-se, por exemplo, a exploração coletiva do Hortão, que viabiliza o trabalho de homens e mulheres que não disponham de outra alternativa econômica. (idem, p.82). Sobre a saúde afirma: Saúde não é curar, saúde é prevenir. Essa regra, simples e antiga, é a determinante do esforço da Prefeitura (Idem, p.93)...Basicamente o esforço do setor da saúde é no sentido de esclarecer a população sobre a necessidade de vacinar as crianças, de combater os vermes e outros parasitas — piolhos, sobretudo — e de adotar em casa determinadas normas de higiene* (Idem, p.94).

Porém, de acordo com Alves, o mais importante é o aspecto educativo do processo que faz as pessoas discutirem, articular-se em torno da construção dos postos de saúde, através da Associação de Moradores, prover voluntárias de saúde, as quais, após um processo de formação de três meses, passam a atender emergências, diagnosticar doenças comuns e partos. Sem contar o esforço de aprendizado para aproveitar conhecimentos já esquecidos da medicina tradicional, como a utilização de ervas .

reconhecimento por parte de Alves, acerca das tentativas das pessoas responsáveis pelo ensino, na gestão Carneiro, de quebrar a lógica da mera reprodução, presentes no processo de ensino, e o investimento na possibilidade de articular a aprendizagem com a vida. Tenho bem presente que, no ano de 1988, ainda pude constatar, numa Escola Pública Estadual de Lages, uma professora alfabetizadora que insistia em usar a cartilha *O barquinho Amarelo*, expressão da metodologia tradicional de alfabetização. Não creio que ela fosse a única a fazê-lo, nem que aquele ano fosse o último, em que professoras estariam utilizando o referido material.

A cultura, pensada e vivida em Lages no período 1977-1982, a partir da Secretaria da Cultura de Lages, é descrita pelo autor nos seguintes e entusiásticos termos:

...fazer com que renasçam os valores locais, valorizar as tradições do povo..., utilizar os métodos da expressão cultural para promover o desenvolvimento, quer isso signifique a abertura de novas possibilidades de trabalho material, quer queira dizer aprender noções de higiene ou medicina preventiva ..., o projeto pretende ser uma espécie de fole de libertação, pessoal ou coletiva da população...Libertação no sentido de...que cada um assumia as suas relações sociais, dentro e fora do processo de produção,..., através da descoberta da criatividade de cada um, seja no teatro, seja nas artes plásticas, seja no exercício de um ofício..., através da aquisição e da transformação de conhecimentos novos (Idem, p.105).

Nesse contexto, o *Teatro de Bonecos Galha Azul* é destacado. Sob a ótica de Alves, seu valor político-organizativo maior estaria no fato de ter-se transformado, desde o início, em um instrumento de mentalização das propostas da Prefeitura. Neste sentido, faz-se presente nos Núcleos Agrícolas, nas Associações de Bairro e, sobretudo, nas escolas (Idem, p.109,110).

Comentando a questão política do governo Dirceu, Alves afirma que *a experiência de democracia participativa que executavam significou a ascensão do povo ao processo de decisões da municipalidade*. E ressaltava: *....É verdade que a experiência não colocava em discussão o modo de produção capitalista, nem em nível local, nem em nível nacional e era realizada em um momento de crise econômica no município* (Idem, p.116,117).

Fica bem claro na exposição de Alves que a sua referência à municipalização não é descolada do contexto mais amplo. Tanto assim, que afirma: *Lages não pode ser uma ilha de prosperidade e de liberdade dentro de um país empobrecido e autoritário*. Mas isso, do seu ponto de vista, não era impedimento para reconhecer a importância e a singularidade daquela experiência para que a tentativa pudesse contaminar outras regiões.

Na obra em foco, o autor apenas refere-se ligeiramente à questão da municipalização. Suas elaborações a respeito parecem estar totalmente circunstanciadas ao grave momento econômico que o país atravessava, materializado na crise do petróleo, no racionamento e nos interesses da indústria automobilística e transformadora. Fica, portanto, uma espécie de vazio a exigir-nos reflexões específicas sobre os diversos

desdobramentos do processo de municipalização, que irão marcar os anos subseqüentes à gestão Dirceu Carneiro, de modo especial, no campo da educação.

3º) O de Marli Auras *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra aos “Fanáticos” do Contestado à “Opção pelos Pequenos”*: PUC-SP, 1991, tese de doutorado, é constituído de sete capítulos. O capítulo 3 - *A “Força do Povo”, em Lages, desestrutura um dos berços históricos da oligarquia*, é dedicado a administração da Equipe Dirceu Carneiro. Nas subdivisões deste capítulo, a autora discorre sobre a derrocada do coronelismo e sobre a atuação do Poder Municipal como animador social.

A partir de um referencial claramente marxista, com ênfase especial às contribuições de Antonio Gramsci, a autora inicia seu trabalho, situando nos anos 80, o surgimento e o avanço de diversos movimentos populares, ligados as fortes transformações capitalistas, ainda sob a égide da ditadura militar. Avalia que em Santa Catarina, o movimento popular para elaborar o plano de educação é uma expressão desse momento histórico. Conforme Auras, o avançar da sociedade civil, a pluralidade de novos atores sociais organizados, tenderam a implodir o exercício oligárquico da política e passaram a exigir a democratização real do Estado. Nesse contexto, a autora apresenta Esperidião Amin, como candidato das forças conservadoras no pleito eleitoral de 1982, que restabeleceu o *direito às eleições diretas*. *A opção pelos pequenos* – peça de campanha de Amin, a seu ver, teve o significado histórico de aos “fanáticos” e “bandidos” do Movimento do Contestado do começo do século, ser agora, outorgada a condição de “pequenos”, e como tal, *necessitando* ser tutelados.

Segundo Auras, a opção aminiana pelos “pequenos”, demonstra o surgimento do novo, resultante da ação das forças populares emergentes. Nesse contexto, as tradicionais forças governistas, são forçadas a admitir à *superção do ‘governo de poucos’* e a reconhecer a *‘res pública’*. Ainda como objetivo de sua investigação a autora afirma pretender *elucidar o projeto político aminiano, desvelar as raízes históricas da propalada ‘opção pelos pequenos’*. No que se refere a educação, é entendida na investigação, como luta hegemônica (no sentido gramsciano) — e como um dos embasamentos teórico-metodológicos do trabalho.

Referindo-se a gestão Carneiro, Auras destaca que quando Jorge Bornhausen, assumiu o governo em 1979, já estava em curso *uma experiência de administração*

municipal diferente, politicamente auspiciosa e renovadora, de oposição. Na sua opinião, o então governador, conservador, certamente não deveria ver com bons olhos a experiência lageana e que teria dificultado o máximo que pode a administração lageana, aliado ao intenso boicote da imprensa estadual(p.47).

Em extensa nota de rodapé(p.68-69), a autora tece considerações sobre o *Projeto Especial relativo à educação*. Assinala que o problema da evasão teria sido fundamental para a elaboração da proposta. Nela, a transmissão dos conteúdos teria sido secundarizada em favor do universo imediato das crianças. Mas, tal opção de trabalho escolar, conforme Auras, com o passar do tempo, teria levado os pais à atitude de transferir os filhos para escolas estaduais.

Na opinião da autora, *a proposta educacional lageana foi atravessada por todo um praticismo que embora buscando o contrário disso, colaborou para relegar o povo à situação de reprodutor das condições de sua própria dominação*¹⁵⁶.

Segundo Auras, em contraponto ao capitalismo excludente espreado pelo país, o a Equipe Carneiro, teria respondido com *um conjunto de práticas fortemente marcado pelo voluntarismo de seus dirigentes...,uma tentativa de reaproximar-se do passado,...de busca de uma identidade supostamente perdida nos desvãos dos tempos contemporâneos,...(p.70)*

Ainda de acordo com a autora, houve avanços na relação governantes-governados, durante a administração Dirceu Carneiro. No entanto, a socialização do poder político municipal teria esbarrado na *sólida continuidade da imensa capitalização da riqueza econômica brasileira e catarinense, em particular.*

Contudo, avalia que, embora

não tenha resultado de uma conquista efetiva da luta dos subalternos lageanos..., o governo da "força do povo", por contradição, ao mesmo tempo em que ofereceu campo de manobra para as práticas de cooptação (de pessoas e programas) de parte das forças conservadoras catarinenses, criou condições para o surgimento de lideranças que significariam a possibilidade de se fazer avançar a luta dos subalternos,..., para além dos regionalismos, independentemente da ação da prefeitura" (p.72,73).

¹⁵⁶ Convém esclarecer que não encontramos no corpo do texto maiores esclarecimentos em termos de fontes, que fundamentaram as conclusões da autora sobre a proposta educacional da gestão Carneiro (1977-82), em Lages, SC, a exceção da dissertação de Antonio Munarim e do livro de Márcio Moreira Alves, citado na bibliografia.

4º) O de Luiz Antônio Cunha *Educação, Estado E Democracia No Brasil (1995)*, constitui-se em um livro que originalmente foi o resultado de um estudo junto à Organização de Estudos para a América Latina e Caribe -OREALC, órgão da UNESCO, de pesquisadores latino-americanos, tendo como *foco a educação na transição para a democracia*. Um primeiro texto foi elaborado entre junho de 1987 e maio de 1988 e apareceu como capítulo de obra coletiva (Braslavsky,1989). Posteriormente, o autor continuou o estudo com o apoio do Programa da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais -FLACSO. De junho de 1988 a dezembro de 1990, a partir de fontes diversas e auxiliado por cerca de 200 pessoas que, segundo Cunha, compartilharam com o autor suas experiências em governos ou nos movimentos de oposição a eles, deram origem à obra em foco.

O autor esclarece que na obra foi dado destaque às políticas governamentais voltadas para a educação, sob a forma escolarizada, sendo priorizados os seguintes aspectos: 1) escola como o espaço em que se dá a transmissão da cultura socialmente produzida e acumulada, inclusive aquela definida como obrigatória; 2) condições de acesso à escola e permanência nela, e como são viabilizadas pelo Estado, inclusive as linhas curriculares, a inspeção escolar, o registro de professores e diplomas; 3) conflitos entre o *privatismo* e o *publicismo* em termos educacionais; 4) movimentos sociais e sindicais enquanto objeto de críticas e de esperanças; 5) importância das demandas sociais de oferecimento pelo Estado, entre outros da educação e melhoria desse serviço; 6) o reconhecimento do papel insubstituível da participação dos pais de alunos e deles próprios na gestão da escola, como contraponto aos interesses particularizantes de professores e funcionários.

Na composição dos 11 (onze) capítulos da obra também são destacadas políticas educacionais desenvolvidas em três municípios, no período 1977-1983, apresentados na época, segundo Cunha, como paradigmas da democracia participativa, inclusive em termos de ensino público: Boa Esperança (ES), Lages(SC) e Piracicaba (SP) e um Seminário sobre política educacional promovido pela prefeitura de Blumenau (SC), em 1981.

Convém destacar que no Capítulo 3, *Mudanças na periferia do Estado (1977-1987)*, o autor situa Lages¹⁵⁷ (SC) como um dos municípios brasileiros em que *a formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas para os interesses populares não esperaram pelo fim do regime militar*.

Após relatar de forma breve a eleição de Carneiro, discorrer sobre o lema Lages, a força do povo e sua materialidade, o autor tece argumentos semelhantes, [embora, até certo ponto restritos] a outros tantos já contemplados em nossa revisão de literatura. Não obstante, a obra de Cunha possui um aspecto singular, isto é o de situar a administração Dirceu Carneiro junto com mais duas administrações, já mencionadas, permitindo-nos algum parâmetro comparativo, se esta fosse a nossa intenção.

No item 5, do mesmo capítulo, *Difusão e derrota*, o autor assinala que em 1982 as experiências de participação popular em Boa Esperança, Lages e Piracicaba, ganharam um novo espaço de divulgação no I Encontro Nacional de Municípios, promovido pelo Centro Brasil Democrático - CEBRADE. Este fórum, lembra-nos Cunha, fora criado em 1978 por intelectuais socialistas, comunistas e liberais empenhados na construção da democracia. O referido Encontro, realizado no Rio de Janeiro com o tema destaque *Município, participação comunitária e democracia*, teve entre os organizadores o então prefeito Dirceu Carneiro.

Cunha dá-nos conta que, na carta de convocação enviada a todos os prefeitos, vereadores e instituições indicava, entre outros aspectos, que após quase um ano de preparação acreditava-se ter-se criado a oportunidade para um debate amplo e fecundo, de interesse ao futuro da democracia do Brasil (Cunha, 1995, p.123). Acreditava-se que o Encontro seria *um ato político positivo: um marco para um movimento de defesa do cidadão em seus direitos sociais e de participação política* (Idem, p.124).

A programação do Encontro, segundo o autor, continha um painel —Educação - necessidade básica — onde ao lado de exposição de medidas educacionais de âmbito municipal, discutiu-se a questão da municipalização do ensino de 1.º Grau e, sob a ótica de Cunha, com simpatia generalizada dos participantes por essa política, uma vez que acreditavam ser ela uma forma de retirar dos governos militares ainda remanescentes o controle da educação voltada para a maioria da população.

¹⁵⁷ Na obra em foco, na p.112, o autor situa, de forma equivocada, Lages na região oeste de Santa Catarina,

Entretanto, de acordo com o autor, apesar de celebradas como modelos de uma nova administração municipal, as políticas dos prefeitos de Piracicaba e de Lages, como se sabe, foram derrotadas nas eleições de 1982. Porém, esse fato não impediu João Herrmann Neto ser eleito deputado federal(1982), por São Paulo, e Dirceu Carneiro senador(1982), por Santa Catarina¹⁵⁸. Cunha avalia que as referidas experiências apontam para o curto período em que elas se desenvolveram, insuficiente para que as organizações comunitárias adquirissem maior expressão, a ponto de derrotarem eleitoralmente os grupos políticos que então se refaziam diante da ameaça concreta (Idem, p.124).

Finalmente, o autor ressalta que estas experiências desenvolveram-se em estados com governos de partidos adversários, os quais teriam usado o peso de seu orçamento e de seus quadros locais para acionarem políticas clientelistas, contrárias àquelas, contribuindo para impedir a consolidação das forças políticas que desencadearam as mudanças, de modo especial as no campo educacional.

5º) O de Ana Luiza S. Souto Ferreira (org.) —*Lages: um jeito de governar*. Em 1991, a *Revista Pólis*, dedicou um volume à experiência de democracia desenvolvida em Lages. Constam da referida revista fotos, artigos e entrevistas com alguns gestores das Secretarias que compunham o governo Dirceu Carneiro, entre eles Manoel Nunes da Silva (Educação); Antonio Munarim (Cultura); Mario Figueiredo (Agricultura).

A autora indica que o texto pretende evidenciar o surgimento e o desenvolvimento de métodos de planejamento de políticas públicas, seu alcance e sua repercussão. Neste sentido, cita Lages como exemplo de “*experiências pioneiras de gestão democrática e popular a (sic) nível local*”. De início, a autora apresenta um panorama geral do município, situa o contexto histórico-político, para em seguida, sob o título *Uma vitória arrebatadora*, fazer uma espécie de descrição da administração Dirceu Carneiro (1977-1982), da relação da administração com o partido – MDB, e como conclusão do trabalho, *Um balanço da Administração Carneiro*.

Interessantes as observações da autora sobre o caráter de contraposição das experiências de Lages em relação às políticas assumidas nas esferas estadual e federal, sob

quando na verdade sua localização é no planalto serrano.

¹⁵⁸ Cunha como se pode observar é talvez o único autor, entre os apresentados neste inventário, a articular de forma explícita, a experiência de Lages à uma proposta do partido para os municípios e a colocar a experiência no contexto nacional, entre as outras experiências no interior de São Paulo e Espírito Santo.

a vigência do regime militar. Aliás, por causa disso, a prefeitura sofreu um cerco intenso, principalmente do governo estadual. Neste sentido, Ferreira assinala que o então governador de Santa Catarina, Jorge Bornhausen, não poupou esforços contra o que ele chamava de *republiqueta marxista*¹⁵⁹ de Lages. A partir da sua proposta de criar secretarias regionais de governo, ele instalou uma representação do Estado em Lages. Com recursos consideráveis para financiar obras estaduais no município, esse órgão transformou-se numa prefeitura paralela, em franca competição com a administração local. Vale lembrar que Quinteiro(1991) e Andrade (1996), entre outros, registram também esta observação feita pela autora.

Segundo Ferreira... *as experiências de Lages se contrapunham frontalmente aos princípios que norteavam as práticas das outras instâncias de poder e, mais que isso, ao abrir espaços para a mobilização e organização da população, desafiavam as normas e os preceitos do regime autoritário então em vigor* (Idem,p.22). Toda a administração ter-se-ia caracterizado por conflitos e muitas pressões, sendo sempre preterida nas propostas de políticas de financiamento. Além do mais, *As poucos verbas recebidas, por exemplo, pela Secretaria da Cultura vieram mais em função de relações pessoais com membros do Ministério da Cultura do que por uma afinidade com a política desenvolvida por esse setor* (Idem, p.22).

Por outro lado, a autora atribui a forma e os limites da participação, na gestão Dirceu Carneiro, porque a seu ver seria uma certa tônica paternalista com que foi conduzido o processo. Segundo sua perspectiva, *fruto de uma vontade e de uma decisão do poder público, tais organizações nasceram e se desenvolveram à sombra da prefeitura, com ela estabelecendo, na maioria dos casos, um vínculo umbilical* (Idem, p13). Contudo, o cerco do governo estadual, sofrido pela prefeitura, não impediu que aquela experiência de democracia participativa despertasse a simpatia e as esperanças dos setores mais progressistas da sociedade.

¹⁵⁹ Questão esta também mencionada por outros autores, os quais concordam sobre o caráter conflituoso das relações entre o governo estadual do período, tendo à frente Jorge Konder Bornhausen e a administração participativa de Carneiro. A expressão *Republiqueta Marxista*, de autoria do então governador, foi parte integrante de matéria publicada no Jornal de Santa Catarina em 10 de junho de 1978, página 17. A resposta de Carneiro foi uma carta pública datada de 15 de junho de 1978. O texto integral desta carta encontra-se publicado também em Quinteiro (1991,p.236 a 238).

Tecidas estas e outras considerações, Ferreira conclui que, *envolta num clima de grande entusiasmo e imbuída de muita ingenuidade, a equipe Dirceu Carneiro subestimou a força dos seus adversários..., ao invés de buscar apoio político capaz de respaldar a experiência, ela se fechou sobre si mesma, numa atitude equivocada e, mais do que isso, suicida*(idem, p.23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, com o levantamento empírico e análise da produção existente, ressaltamos a necessidade de investigar a instituição escolar, durante a gestão Dirceu Carneiro (1977-82), haja vista, o caráter de articuladora, de símbolo, eleito estrategicamente por aquela administração municipal, como o locus de práticas sociais propostas pelo partido político – MDB/PMDB, sem contudo assumir tal posição, ou seja, agindo politicamente conforme as diretrizes do partido mas, contraditoriamente, negando-o, através de um processo de “sanitarização” da sigla.

Uma das primeiras indicações que tivemos a partir do “inventário bibliográfico”, foi justamente que a escola, no contexto da gestão Carneiro, não havia sido tratada com o necessário detalhamento. As categorias que iriam expressá-la, enquanto dado de realidade, até então permaneciam obscurecidas.

No primeiro momento deste trabalho, centramos nosso olhar no panorama político, econômico em efervescência no país, visando estabelecer as mediações que possibilitaram a constituição da administração da Equipe Dirceu Carneiro e, no seu interior, iluminar aspectos que permitissem as necessárias aproximações à configuração do objeto investigado.

Somente após o cruzamento de várias fontes, foi possível perceber o intrincado de relações que tornaram possível compreender a singularidade — escola —, no contexto da particularidade — gestão da “democracia participativa” em Lages, (1977-82) —, no projeto político do MDB/PMDB.

Quando entrevistamos as pessoas ligadas ao Mutirão por exemplo, ficou evidente a pertinência das considerações a respeito do caráter da memória. Nos depoimentos dos moradores, quando misturavam acontecimentos da gestão Duarte com aqueles ocorridos na de Carneiro, nos deparamos com uma memória comprometida, fragmentada, uma espécie de amnésia, apontando um certo esfacelamento de um grupo social que outrora, sem sombra de dúvida, compartilhara referências comuns, agira coletivamente.

No que se refere à filosofia e à pedagogia presentes nas práticas social e política desenvolvidas, no âmbito da instituição escolar municipal, nos deparamos com práticas

que, se por um lado continham a filosofia e pedagogia subjacentes nos princípios gerais colocados pelo MDB/PMDB e que deveriam nortear as ações desde o início da Gestão Carneiro, por outro lado, não podemos nos referir a uma filosofia e a uma pedagogia efetivamente implantadas (enquanto uma totalidade), haja vista o próprio aspecto contraditório de buscar atender às diretrizes partidárias e simultaneamente negá-las enquanto determinações de uma sigla.

Nesse sentido, recordemos que nem todos os professores aceitaram a proposta. Alguns resistiram e outros, por não compreendê-la, acabaram por negar o projeto. Registramos depoimentos significativos neste sentido, como também Martendal et al (1983) o fizeram.

Contudo, não se pode negar a presença de uma filosofia e de uma pedagogia gerais, norteando diversas práticas sociais em torno da escola. Paulo Freire, por exemplo, embora não fosse sistematicamente estudado, implicitamente encontrava-se presente, através dos *temas geradores*, bem como na compreensão da educação como um ato político. Educação esta, que não era restrita à escola, ao contrário, construiu-se nas discussões e espraiou-se por diversos setores daquela gestão, sendo colocada em prática, principalmente, através dos chamados Projetos Especiais.

Os limites do projeto educacional, especificamente em relação ao processo de ensino-aprendizagem, puderam ser dimensionados até certo ponto, pela permanência das formas tradicionais de avaliação dos alunos. As fontes examinadas (históricos escolares) mostraram que, em última instância, os alunos tinham em relação ao seu desempenho, apenas a aferição do rendimento escolar, na forma de notas (percentuais numéricos), do mesmo modo que os estudantes das escolas estaduais tinham no mesmo período. Mesmo na escola considerada paradigmática da Gestão Carneiro - o Mutirão - a prática da avaliação, ao final das contas, permaneceu no sistema de notas. Aliás, os índices de reprovação naquela escola também foram bastante expressivos.

Ao que tudo indica, tratando-se do Mutirão, durante a Gestão Carneiro, contraditoriamente, avançava-se em práticas que traziam os pais e a comunidade para dentro da escola e vice-versa, mas permanecia-se com uma prática de ensino sob determinados aspectos, ainda tradicional. Talvez, o mais adequado seria dizer que houve vontade política de mudar, e práticas sociais nesse sentido foram empreendidas, apesar das

circunstâncias adversas, como o contexto político sob vigência do regime militar, em que o governo estadual, indicado, dificultava, tanto quanto possível, quaisquer iniciativas que colocassem em xeque a ordem social vigente. Afinal, não poderia frutificar a *Republiqueta Marxista*.

Quanto ao objetivo de identificar e analisar iniciativas da administração, em outras áreas e seu impacto no interior da Instituição Escolar, apesar da quase inexistência de sistematização, pode-se dizer que a escola foi *invadida* por uma série de práticas impactantes. Os Conselhos de Pais, as Oficinas (entre outras), sem sombra de dúvida, provocaram alterações no cotidiano da escola municipal, viabilizando o exercício da participação, da expressão e do trabalho cooperativo.

Considerando também que, a concepção daquela administração era a de que o processo educativo deveria libertar e não oprimir (Paulo Freire), assim como criar instrumentos de luta para a população menos favorecida na disputa social, e levando-se em conta os resultados obtidos pela investigação, pode-se dizer que, ao menos em parte, isso se materializou. A educação buscou comprometer-se com os interesses populares, sendo que a participação efetiva do povo, também teve lugar na proposta pedagógica da Equipe Dirceu Carneiro como um todo.

Por outro lado, convém ressaltar que, durante este trabalho foram descobertas outras fontes que não puderam ser exploradas, mas que talvez possam servir para outros pesquisadores ou quem sabe, à mim mesma, em novas investigações. Há por sinal, um bom acervo de fotografias em nosso poder. Além de possuímos fitas, slides, relatórios, atas,..., etc. , que certamente merecem um estudo específico.

Uma leitura mais detalhada dos jornais e revistas publicados sobre a gestão Carneiro, também constituiria fonte interessante para diversos trabalhos.

Foram surgindo também no contato com a documentação, vários temas que não pudemos desenvolver aqui e que dariam novos trabalhos de pesquisa. Um bonito estudo poderia ser feito, por exemplo, analisando a questão da cultura, as alternativas econômicas buscadas, o trato do poder constituído com a res-pública, etc.

Dessa forma, este é um trabalho que não está fechado, embora se encerre nesta dissertação. Novas pesquisas trarão novos elementos para a análise deste e de outros temas

e este texto suscitará novas perguntas e tentativas de resposta. Mas esta será uma outra história.

Convém ressaltar que, conceitos tradicionalmente utilizados em análises sobre a instituição escolar, como os de *Escola Tradicional* e *Escola Progressista*, não contemplariam a especificidade que a escola adquiriu durante a gestão em foco.

A bem dizer, a educação, durante a gestão da Equipe Dirceu Carneiro, constituiu-se de forma *sui generis*, não sendo possível, ao nosso ver, “enquadrá-la” em categorias gerais de análise, sob pena de negar-lhe as principais características, no sentido de romper com o que estava posto e propor o novo, indo ao encontro dos interesses daqueles que hoje são chamados excluídos.

Finalmente, podemos dizer em que pese, todos limites apontados, a escola pública municipal, durante a gestão de “democracia participativa” (1977-82), mostrou-se terra fértil, provocou as pessoas a se organizarem, a saírem do plano discursivo e exercerem de fato e de direito a sua cidadania.

FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS, CONSULTADAS E CITADAS.

FONTES PRIMÁRIAS CONSULTADAS:

- ◆ O MDB E A AÇÃO MUNICIPALISTA. Instituto de Estudos Políticos, Econômicos e Sociais – IEPES. Diretório Regional do Movimento Democrático Brasileiro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1976, 79 p.
- ◆ *É ASSIM a força do povo, a EXPERIÊNCIA de Lages*. Departamento de Divulgação da Prefeitura de Lages. (encarte especial, s.d.).
- ◆ *Projeto Lageano de Habitação. Gráficos Demonstrativos dos 200 beneficiários*. P.M.L. Departamento de Habitação (Dados levantados de jan/77 a dez/78).
- ◆ *Projeto Lageano de Habitação*. Dezembro de 1978, 12 ps. (mimeo).
- ◆ *LAGES: A Força do Povo - um ano de Habitação popular*. Encarte especial produzido pela Prefeitura Municipal de Lages e Jornal “O Estado”, fev.79.
- ◆ *“Lages: A Força do Povo - 2 anos de Administração”*. Equipe Dirceu Carneiro, fev.79.
- ◆ Discurso de abertura do 9º Festival Brasileiro de Bonecos e VI Congresso da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, realizado em Lages, SC. 19/JAN/80. (mimeo).
- ◆ *Por uma Política Democrática e Popular na Educação*. Documento do Seminário de Educação e Classes Trabalhadoras, promovido pelo Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais - CEPAED, em 14/10/79, com a participação da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo de Lages.
- ◆ *Relatório das Atividades da Divisão de Pesquisa e Promoções Culturais no período de 79 à 82*. Prefeitura Municipal de Lages. 12 ps (mimeo).
- ◆ *Seminário de Educação Parati*. Documentos Finais dos Grupos, participou do evento, representando Lages, Antonio Munarim e Valmor Beltrame, com o tema: a educação em Lages. 10 a 12 de novembro de 197.

- ◆ MARTENDAL, José A . e outros - *Produção e Educação de Cultura Popular: a experiência de Lages (1977-1982)*. Relatório de Pesquisa, INEP-FINEP, Florianópolis, 1984. (mimeo).
- ◆ NETO, Manuel Nunes da Silva. *Memórias da Escola Santa Helena - Em Lages - Estado de Santa Catarina*. Curitiba, 24 de novembro de 1995. (mimeo)
- ◆ _____ . *Memórias Para A História Da Escola Mutirão - Bairro da Habitação - Município de Lages - Estado De Santa Catarina*. Curitiba, abril de 1996 (mimeo).

ENTREVISTAS

- ◆ Carneiro, Dirceu José. (prefeito)
- ◆ Carneiro, Terezinha Fornari (vereadora)
- ◆ Chaves, Ilson. (jornalista, assessor de comunicação da gestão Carneiro)
- ◆ Farias, Maria Conceição Luíz de (artífice - tricô, crochê, pintura e costura)
- ◆ Liz, Terezinha de Fátima (artífice - pala em lá industrial, tapeçaria e tear)
- ◆ Neto, Manuel Nunes da Silva &, Silva Sonia Firette Nunes (gestores educacionais)
- ◆ Nunes, Paulo de Tarso (Secretário de serviços burocráticos do gabinete prefeito Dirceu Carneiro)
- ◆ Rodrigues, Maria dos Prazeres (artífice - corte e costura)
- ◆ Santos, José dos (artífice - sapataria)
- ◆ Santos, Maria do Nascimento (artífice - horta)
- ◆ Silveira, Sonia Maria (bonequeira do Grupo Gralha Azul).
- ◆ Zanguelini, Neusa Maria (professora e diretora da Escola Mutirão)

BIBLIOGRAFIA

A) Artigos de jornais e revistas:

1979

- ◆ “Caderno especial sobre a administração Dirceu Carneiro”, editado pelo Jornal O Estado, Florianópolis, SC. 22.11.1979.
- ◆ “ O RIO GRANDE semanal. *LAGES: A VEZ DOS PEQUENOS: Hortas coletivas, casas populares, teatro nas ruas: um projeto comunitário que já foi chamado de republiqueta socialista*, publicação da Cooperativa Dos Jornalistas De Porto Alegre. Ano I nº 12 De 26 de julho a 1º de agosto de 1979. (artigo de Eduardo Bueno)

1980

- ◆ Jornal de Santa Catarina de 28 de setembro de 1980. *O povo é mais sábio do que todos nos (entrevista de Dirceu Carneiro concedida ao jornalista Moacir Pereira).*
- ◆ Jornal a Folha de São Paulo de 27 de dezembro de 1980. *A experiência de Lages.*
- ◆ Revista ISTO É, de 20 de agosto de 1980 - *Em Lages o povo toma conta de seus assuntos.* (p.28 a 30). Artigo de Márcio Moreira Alves.
- ◆ Revista ISTO É, de 17 de dezembro de 1980 - *A subversão federalista dos barrigas-verdes de Lages.* (p.77) (artigo de Antonio Callado).

1981

- ◆ Jornal Zero Hora de 25 de janeiro de 1981. *Uma experiência municipalista.*
- ◆ Jornal Folha de São Paulo de 06 de abril de 1981. *A força do povo.* (artigo de Flávio Bierrenbach).
- ◆ Revista VEJA, de 15 abril de 1981 - *O reino do mutirão* (p.44 e 45).

1982

- ◆ Jornal Correio Lageano de 06 de maio de 1982. *Índios faz sua Mostra do Campo dia 16.*

- ◆ Jornal O Estado de 09 de julho de 1982. *Lages terá restaurante para funcionários de baixa renda.*

1983

- ◆ Jornal Correio Lageano de 12 de abril de 1983. *Negativismo Filosófico Social (a devassa da "Escola do Povo" por Nilda Carnevalli - Secretária Municipal de Educação - gestão Paulo Duarte (PDS) - 1983-86).*

B) Livros, Dissertações e Teses.

- ALVES, Márcio Moreira. *A força do povo*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade E Imaginação Em História Oral. In: *História*. São Paulo, V.14, p.125-136, 1995.
- ANDRADE, Edinara Terezinha. *A Força do Povo: Do Clientelismo Diádico Ao Clientelismo De Massas*. Blumenau: Letra Viva, 1996
- ARANHA, Maria Lucia de A . *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais*. 29ª . Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- ASSIS, José Carlos de. *Os Mandarins da República: anatomia dos escândalos na administração pública, 1968-84*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.
- AURAS, Marli. *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis: Ed. UFSC: Assembléia Legislativa; São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 1984. Ed. ilustrada
- _____. *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra aos "Fanáticos" do Contestado à "Opção Pelos Pequenos"*. São Paulo: PUC, 1991(Tese de Doutorado).
- BRINHOSA, Mário César. *A Descentralização da Educação: Produção da Autonomia Democrática ou Desobrigação do Estado*. Florianópolis: UFSC, 1996 (Dissertação de Mestrado).

- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990 (Biblioteca da educação. Série 6. Filosofia. V. 2)
- _____. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 6ª. Reimpressão, 1996
- COSTA, Licurgo. *O Continente das Lagens - sua história e influência no sertão da terra firme*: Fundação Catarinense da Cultura, 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado E Sociedade No Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói; RJ: EDUFF; Brasília, DF:FLACSO do Brasil, 1995.(Biblioteca da educação. Série 1.Escola;v.17).
- FARIA FILHO, Luciano M (Org). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História E Memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor)
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História: ensaios*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Caminhos da história).
- MUNARIM, A. *A Práxis dos Movimentos Sociais na Região de Lages*. Fpolis: UFSC, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Desrazão no Discurso da História. In: Hühne, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.. p. 177-203.
- _____. *História e Região, Tempo e Espaço (a questão da particularidade)*. (mimeo, sd).

- QUEIROZ, Maria Isaura P. Identidade Cultural, Identidade Nacional No Brasil. In: *Tempo Social; Revista de Sociologia*. USP, São Paulo, 1(1): p.29-46, 1.sem, 1989.
- QUINTEIRO, Jucirema. *A "Força do Povo" em Lages: mas o que foi mesmo, esta experiência?* São Paulo: PUC, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História Da Educação No Brasil (1930/1973)*;12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- SAMPAIO, Rosa Maria W, F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione Ltda, 1989.
- SILVA, Elizabeth Farias. *O fracasso da oposição no poder: Lages 1972-1982*. Florianópolis, SC, 1994. (Coleção Teses).
- SILVEIRA, Sonia Maria. *O Teatro de Bonecos Como Prática Educativa: um estudo dos limites e possibilidades nas séries iniciais do 1º Grau, na escola pública*. Florianópolis, UFSC, 1997 (Dissertação de Mestrado).
- SIMON, Pedro. *MDB: Uma Opção Democrática*. Porto Alegre: L& PM Editores Ltda, 1976 (Coleção Política, V. 2)
- SROUR, Robert Henry. *A Política dos Anos 70 no Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica Ed., 1982 (Coleção economia e política).
- THOMPSON. E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ANEXOS

Anexo I.

Questionário Nº 1

Objeto: Os alunos das Escolas Públicas Municipais durante a administração da Equipe Dirceu Carneiro (1977-82).

1. No período da Administração Dirceu Carneiro (1977-82), você estudou qual (ais) anos:

- a) 1978 b) 1979 c) 1980
b) 1981 c) 1982

2. Cite o nome completo dos professores que você lembra?

3. Qual sua opinião sobre a educação desenvolvida na Escola Pública Municipal no período (1977-82)?

- a) Ótima - Excelente qualidade
b) Satisfatória - Parcialmente de boa qualidade
c) Ruim - Precária sem qualidade

⇒ Justifique sua escolha:

4. Como era desenvolvido o trabalho dos professores daquele período (1977-82)? Era parecido ou diferente da Escola atual? Argumente sua opinião.

5. Como os alunos eram avaliados?

- Provas escritas
 Provas escritas e orais
 Trabalhos de pesquisa
 Tinham que decorar os assuntos

() Outros _____

6. Você gostava de freqüentar a Escola? Porquê?

7. Como você via o trabalho dos artífices (artesões) no interior da Escola? O trabalho era realizado junto com as aulas ou em horário diferente? Havia uma relação direta do trabalho dos artífices com o trabalho que a professora desenvolvia?

8. A Comunidade em geral e os pais participavam da Escola? De que maneira?

9. O que você lembra em relação aos Conselhos de Pais?

10. Havia atividade de teatro na Escola?

() Sim () Não

11. As atividades de teatro eram desenvolvidas com a participação direta dos alunos e professores? De que maneira acontecia?

12. Você continuou os estudos? Até que série? Se parou de estudar cite os principais motivos.

13. Procure escrever sobre aquela época, o que não tenha sido contemplado nas perguntas.

IDENTIFICAÇÃO

| |
|------------------------------|
| NOME..... |
| RUA..... |
| (Próximo ao que? Quem?)..... |
| BAIRRO..... |
| TELEFONE PARA CONTATO..... |

Observação: Você pode utilizar o verso das folhas para complementar suas respostas.

AUTORIZO DIVULGAÇÃO: () SIM () NÃO

Questionário usado por um grupo de estagiárias do 7º semestre de Ciências Sociais de 1999, da UNIPLAC, sob nossa orientação, com o título: "O despertar de um povo no processo educacional em Lages (1977-82).

Anexo 2.

Questionário N° 2

Objeto: Os professores das Escolas Públicas Municipais durante a administração da Equipe Dirceu Carneiro (1977-82).

1. Dados dos sujeitos da pesquisa:

1.1. Função no período 1977/82

() Professor

() Diretor de Escola

() Secretário de Escola

() Outros _____

1.2. Período de atuação na "Administração Participativa".

() 1 ano

() Mais de um ano

() Período de _____ à _____

1.3. Qual o seu grau de escolaridade na época (1977/82)?

() 2° Grau Qual _____

() Curso Superior Qual _____

() Em curso Qual _____

() Outros Qual _____

2. Qual a filosofia pedagógica de base do trabalho da época?

2.1. Quais as referências bibliográficas usadas para leitura, pesquisa e discussões na época?

3. Quais as técnicas de alfabetização da época?

4. Durante a “Administração Participativa”, foram oferecidas oportunidades de cursos técnicos, dentro da filosofia proposta pela Equipe Dirceu Carneiro?

5. Na sua opinião houve mudança expressiva na prática docente no período 1977/82. Justifique.

5.1. Houve oposição ou resistência por parte dos professores às idéias, métodos e práticas propostas pela Equipe Dirceu Carneiro?

6. Durante a chamada “Democracia Participativa”, houve práticas sociais em outras áreas que tiveram impacto dentro da Escola?

6.1. No caso da resposta anterior ser afirmativa. Cite quais experiências tiveram impacto dentro da Escola.

6.2. Na sua opinião houve envolvimento dos professores em prática sociais fora da Escola? Se houve, como ocorria?

7. Que significado você atribui ao Slogan: "Lages a Força do Povo", no conjunto da administração Dirceu Carneiro 1977-82?

8. Durante aquele período como funcionava a parte administrativa da Escola? Havia uma boa organização da documentação dos alunos?

9. Quanto as oficinas que passaram a funcionar dentro das escolas, como acontecia?

9.1. Considera a experiência das oficinas como algo que ajudou ou prejudicou o andamento das atividades escolares?

IDENTIFICAÇÃO

| |
|------------------------------|
| NOME..... |
| RUA..... |
| (Próximo ao que? Quem?)..... |
| BAIRRO..... |
| TELEFONE PARA CONTATO..... |

Observação: Você pode utilizar o verso das folhas para complementar suas respostas.

Questionário usado por um grupo de estagiárias do 7º semestre de Ciências Sociais de 1999, da UNIPLAC, sob nossa orientação, com o título: "O despertar de um povo no processo educacional em Lages (1977-82).

Anexo 3

Questionário Nº 3

Objeto: Os Conselhos de Pais - CPPs das Escolas Públicas Municipais durante a administração da Equipe Dirceu Carneiro (1977-82).

1. Como surgiu o Conselho de Pais na Escola?

2. Quem participava?

3. Como acontecia as eleições?

4. Quais funções o Conselho de Pais exercia na Escola e Comunidade?

5. A Educação nas Escolas Municipais teve modificações na Administração Dirceu Carneiro?

6. Tem conhecimento do projeto “A Escola do Povo” e do seu significado?

7. A Escola e Conselho de Pais tinham espaço político na luta pela melhoria de vida das pessoas da comunidade?

8. Como a direção da Escola, professores e funcionários participaram das mudanças?

9. Como acontecia as Oficinas dentro da Escola (trabalho dos artesões)?

10. Na sua opinião quais foram as dificuldades encontradas pelos Conselhos de Pais, na realização do seu trabalho?

IDENTIFICAÇÃO

| |
|------------------------------|
| NOME..... |
| RUA..... |
| (Próximo ao que? Quem?.....) |
| BAIRRO..... |
| TELEFONE PARA CONTATO..... |

Questionário usado por um grupo de estagiárias do 7º semestre de Ciências Sociais de 1999, da UNIPLAC, sob nossa orientação, com o título: "O despertar de um povo no processo educacional em Lages (1977-82).

Anexo 4.

ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 4

Objeto: Os artífices

Entrevistado (a)

1. Qual (ais) Escola (s) em que desenvolveu a atividade de artífice/artesão?
2. Qual a modalidade de artesanato ensinada?
3. Período em que desenvolver o trabalho na Escola (s)?
4. Como era realizado o trabalho com os alunos?
5. Havia relação entre o seu trabalho de artesão com o trabalho desenvolvido pela professora?
6. As aulas/oficina de artesanato, ajudaram ou prejudicaram o andamento das atividades escolares?
7. Comente tudo o que você lembra sobre aquela época e que não tenha sido contemplado na entrevista.

IDENTIFICAÇÃO

| |
|-----------------------------|
| NOME..... |
| RUA..... |
| (Próximo ao que? Quem?..... |
| BAIRRO..... |
| TELEFONE PARA CONTATO..... |

Observação: Você pode utilizar o verso das folhas para complementar suas respostas.

Questionário usado por um grupo de estagiárias do 7º semestre de Ciências Sociais de 1999, da UNIPLAC, sob nossa orientação, com o título: "O despertar de um povo no processo educacional em Lages (1977-82).

Anexo 5.

ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 2

Objeto: Os Conselhos de Pais

Entrevistado (a)

1. Como surgiu o Conselho de Pais na Escola?
2. Quem participava?
3. Como acontecia as eleições?
4. Que função o Conselho de Pais exercia na Escola e Comunidade?
5. A educação nas Escolas Municipais sofreu modificações na Administração Dirceu Carneiro? Quais?
6. Tem conhecimento do Projeto “ A Escola do Povo” e seu significado?
7. A Escola e Conselho de Pais tinham espaço político na luta pela melhoria na vida da Comunidade?
8. Como a Direção da Escola, professores e funcionários participaram do processo?
9. Como acontecia o trabalho das oficinas dentro da Escola (trabalho dos artesões)?
10. Na sua opinião que dificuldades foram encontradas pelos Conselhos de Pais na realização de seu trabalho?

IDENTIFICAÇÃO

| |
|-----------------------------|
| NOME..... |
| RUA..... |
| (Próximo ao que? Quem?..... |
| BAIRRO..... |
| TELEFONE PARA CONTATO..... |

Observação: Você pode utilizar o verso das folhas para complementar suas respostas. *Questionário usado por um grupo de estagiárias do 7º semestre de Ciências Sociais de 1999, da UNIPLAC, sob nossa orientação, com o título: “O despertar de um povo no processo educacional em Lages (1977-82).*

Anexo 6.

ENTREVISTA DE DIRCEU CARNEIRO

Entrevista realizada no dia 15 de Dezembro de 1999, em Lages, SC, em sua residência, com Dirceu Carneiro, Ex-Senador da República e Prefeito municipal de Lages, durante a gestão chamada democracia participativa (1977-83)

Entrevistadora: Ana Rita de Souza

Eixo temático da entrevista: A importância da educação no conjunto da gestão (1977-83) e de como ela foi traduzida em ação.

Dirceu Carneiro – “Nós tínhamos uma idéia de trabalho no setor público como um elemento extremamente importante para a situação histórica de nossa sociedade em relação às suas questões básicas.

Uma coisa é uma sociedade bem consciente, cidadã capaz de resolver grande parte de seus problemas. Outra coisa é uma sociedade em processo de evolução, em desenvolvimento, em crescimento, bastante obstaculizada pela circunstância histórica do momento, isto é, uma ditadura militar retirando direitos básicos do cidadão, direito à crítica, à informação, à expressão, à escolha dos governantes e assim por diante. Então estávamos num momento crítico da sociedade agravado, digamos assim, pelo autoritarismo circunstancial daquele momento.

Mas, por outro lado, nós estávamos, e continuamos numa sociedade que tem deformações profundas pelo seu processo cultural, histórico, político, econômico, afinal na expressão mais ampla da nacionalidade. E identificamos, a escola como uma das instituições responsáveis tanto pela continuidade disto, quanto pela perpetuação do status quo. A escola brasileira reproduz o perfil das injustiças sociais, econômicas, etc., do nosso país. E ela é muito bem estruturada para isto, para reproduzir.

Eu considero que a escola brasileira já começa - Primeiro, era dirigida aos setores dominantes da sociedade, aqueles que fazem dos aprendizados da escola as suas ferramentas de vida, para sua afirmação social, política, econômica, cultural e assim por diante.

E essa mesma escola, ela já trata de ir destruindo os outros componentes, segmentos da sociedade, aqueles que não são interessantes para o status quo: os pobres, os pretos, os

marginalizados, etc. Na hora que ela começa a dizer pelo seu modo de ensinar que pobre é burro, que pobre não dá para as Letras, que o negócio dele é outra coisa, isto é, para vencer na vida é necessário fazer força – usar outros instrumentos. Então, a escola já começa a reproduzir exatamente as segmentações, fragmentações que convém ao status quo genericamente.

Então, nós vimos e vemos a escola desse modo. Essa escola presta para a sociedade brasileira? Não! Essa escola não presta. Ela é má para a constituição da nossa nacionalidade. Então, atacamos esse tipo de escola.

Começamos a indagar: o que deve ser uma escola para o povo brasileiro? Para que serve a escola? E aí nós verificamos que a escola tem que servir para oferecer instrumental para as pessoas, o ser humano vencer na vida, querer superar suas dificuldades de segmento social, superar os seus desafios e afinal, preparar-se para a vida em sociedade. Nesse sentido, nós começamos a propor inicialmente que a escola respondesse às questões básicas da sociedade, os direitos fundamentais da pessoa humana. Ela tinha que responder essas questões iniciais, isto é, nós tínhamos questões básicas como: comer, morar, trabalhar, saúde, cultura... coisas nesse sentido. Então, começamos a propor um ensino que não só utilizasse essas deficiências das pessoas, essas deficiências, principalmente dos mais pobres, a quem mais dedicávamos todo nosso esforço, até de concepção de direito compensatório, ou seja, nós nos dedicamos mais àqueles que precisavam mais da nossa ajuda, da nossa aliança, do nosso empenho, para que eles conseguissem se libertar dessas limitações, dessas deficiências, afinal dessas mazelas que lhes são impostas.

Então, diante disto, nós começamos a pensar uma escola que propusesse aqueles pequenos cidadãos...que estavam entrando neste espaço, que ali eles conseguissem entender os mecanismos dessa sociedade e simultaneamente eles se habilitassem a adquirir instrumentos para no exercício da vida superar essas dificuldades básicas: comida, por exemplo. A fome é algo dos males mais execráveis na sociedade humana. Ela não precisa existir. A partir disto, começamos a propor um tipo de ensinamento que levasse em conta todo o conhecimento da ciência contemporânea, mas vinculado a essa questão básica da comida. Aí é que foram instaladas as hortas escolares, onde os procedimentos daquela elaboração que também educava para a ciência, para a física, a química, a matemática, enfim para o conhecimento de um modo geral, a cultura, a tradição, a culinária...etc. À medida que as crianças viam, assimilavam como esse processo era elaborado e como ele é importante, elas cresciam, se enriqueciam – era o estado da mudança.

De repente, nós tínhamos a integração de todos os pais, de todas as famílias onde a criança elaborava o prato para oferecer a eles, a cozinha escolar, a merenda, com os alimentos produzidos ali na própria escola, mesmo que numa forma modesta, despretenciosa. Importante era o objetivo. Bom, isto era a visão do ponto de vista de uma sociedade básica. Outra, a moradia, a

casa própria de morar. Nós verificamos que em todos os lugares do mundo que não têm problema habitacional, é porque a população participa, a solução da questão é extremamente no co-participação de todas as pessoas.

Então, tínhamos aqui, sistemas adversos como o Banco Nacional da Habitação – BNH – que era uma expropriação do direito ao conhecimento, do fazer a casa, inclusive era um projeto de burrificação das pessoas, para fazer com que elas não tivessem iniciativa e a compreensão de que eram capazes de construir o seu espaço de moradia. E nesse sentido, nós começamos a trazer a questão da CASA para dentro da escola. Para as crianças pensarem a casa, para elas compreenderem o espaço de casa, para elas pensarem o que era feito na casa, as funções da casa, para elas pensarem os elementos da construção da casa, dos materiais da casa, etc., e também trazíamos o conhecimento popular para dentro da escola, os pedreiros, os carpinteiros, os encanadores. Eles vinham explicar para as crianças como é que se fazia uma casa. A partir dos pais, dos parentes, das pessoas de ofício, do próprio meio social deles, isto é, com a mesma cultura, com a mesma linguagem, com a mesma condição social; então havia uma magnificação dessas coisas, quer dizer, as pessoas compreendiam que aquelas coisas, das quais elas sentiam tanta necessidade, não eram coisas que só o Capital podia resolver mas que, com trabalho, esforço, e toda uma visão social poderiam ser alcançadas. Então nesse sentido, pedimos também para as crianças trazerem os materiais para construir uma pequena casa na escola, um certo exercício daquilo que tinham aprendido a partir do desenho e das exposições dos profissionais.

Aquilo era um instrumento para poder dizer que depois de ter compreendido uma necessidade, de saber como essas coisas se resolviam, então fazia-se. Isto era um modo afirmativo, contundente, de compreensão, de consciência das coisas e também da solução. Nós não estávamos apenas dizendo que eles tinham que somente se reunir, reivindicar às autoridades ou à Deus que lhes fizesse as suas casas. Não. Nós estávamos mostrando os caminhos. Mas também tinha, na hora que fosse preciso o instrumento político de fazer pressão, de se organizar, de dizer que aquilo era uma necessidade que tinha que ser respeitada, era uma questão política, e a educação é política, ela é essencialmente política. Não tem nada. Ela não era partidária, como não pode ser, não deve ser, mas era política e é política. Tem que ser política.

Também tem outras coisas. A questão cultural era muito importante. Esse respeito à cultura, aos valores regionais, das coisas locais, era muito respeitado, a história da região. Tudo dentro duma compreensão, duma visão cosmopolita, universal das pessoas, mas com uma profunda compreensão regional. Nós não estávamos preparando pessoas de “sapo de poço”, quer dizer, que conhece bem aquilo, mas só ali, apenas o poço. Não. Nós sempre tivemos uma idéia cosmopolita, universal das coisas.”

[Durante a gestão da “Democracia Participativa”, no que se refere à cultura, pode-se dizer que houve uma cultura popular que se contrapôs a cultura dominante? Ou a perspectiva trabalhada foi a de que a cultura é universal apesar da apropriação não ser ?].

“Nós trabalhamos a questão do ponto de vista popular. Quer dizer, dentro do embasamento da cultura popular porque ela significava os valores que nós queríamos trazer à luz para uma afirmação. A cultura popular é tão importante como a cultura que as elites cultivam.

E aí, nós trabalhamos inclusive, uma subdivisão dessa cultura que era a questão rural. Lutamos muito pela afirmação da cultura rural porque entre o conflito da cultura rural e da urbana. A rural é sempre desmoralizada e destruída. Então nós reforçamos muito a cultura para equilibrar o processo entre o campo e a cidade porque nós vimos sempre historicamente a cidade massacrar o campo, do ponto de vista dos serviços da cultura, da informação, de tudo.

Então nós procuramos também um certo equilíbrio entre a questão cultural do campo e a questão da cidade e também a cultura como uma coisa universal. Nós tínhamos as questões locais, mas nunca perdemos essa perspectiva universal e nem tivemos uma separação. Evidentemente, no debate, na visão das coisas, ficava claro que as elites tem os seus aspectos culturais convenientes como parte da sua instrumentação política na disputa do poder dentro da própria visão política.

Mas, nós trabalhamos muito mais no sentido de uma sustentação, da cultura popular, da expressão popular da história do povo, da história, ignorada pelas elites. Essas não conhecem, não sabem, fazem questão de negar. A partir daí nunca desprezamos os valores universais tanto é que, um exemplo meio caricaturesco mas dá para dizer pelo menos do esforço e tentativa que se fazia, nós cansamos de levar o violino do Jerzy Milewski para o interior mais longínquo da cidade, onde nunca tinham visto e ouvido um violino, um artista daquela envergadura, que faz concertos na América Latina. Nunca deixamos de trazer para o centro da cidade os fandangos do interior, artesanatos, artesões, e o chimarrão, aliás, naquele tempo, começamos uma verdadeira afirmação da cultura, nós empunhávamos a cuia de chimarrão na prefeitura. Era um modo de dizer, de dar o recado. Então nisso tudo, não havia nenhum desprezo pela cultura intelectual, tanto é que promovemos belos concertos na Catedral. Pela primeira vez veio ao sul do Brasil Eliazar de Carvalho, maestro internacional, hoje falecido. Portanto nunca houve qualquer desprezo à cultura universal, e é claro que as elites têm as suas preferências, mas não tivemos nenhuma hostilidade ou animosidade nesse sentido. Nós apenas reforçamos aquilo que nos interessava, para a sociedade que acreditávamos e também mostrar que as pessoas que não têm as letras, às vezes também têm bastante cultura e muito a dizer.

O teatro serviu duplamente. Serviu para as pessoas se expressarem e para levarmos as mensagens para elas. Utilizamos muito o teatro de bonecos para dizermos o que queríamos.”

[Pode-se afirmar que a proposta do teatro era revolucionária?]

“É, ele mexia bastante, apesar de não ser uma expressão muito popularizada aqui no sul do país. Muito provavelmente hajam outras regiões do Brasil de maior expressão, de ocorrência, como os mamolengos do nordeste, porém ele teve uma contribuição muito interessante para nós. Tanto que a Associação Brasileira de Teatro de Bonecos fez um festival aqui em Lages.”

[O teatro chegou à Escola?]

“Ah sim. Exatamente! Tanto era praticado na comunidade como um todo, nos núcleos rurais, nos bairros e dentro da Escola também. A preocupação era de que as pessoas conseguissem usar meios mais elaborados para suas expressões, como meios de comunicação e assim por diante. Então, a Escola nesse sentido tinha a idéia de fazer com que as pessoas se afirmassem nas suas circunstâncias humanas de segmento social, fosse ele qual fosse. Não se estava renegando qualquer raça ou cor, mas que claramente dentro da Escola, obtivessem os instrumentos para vencer na vida. Os instrumentos dos pobres são diferentes dos instrumentos dos ricos. A Escola brasileira tradicional considera os mesmos instrumentos nessa sofisticação da destruição do ser humano na Escola. Quer dizer, ela coloca o matuto dentro da cabine de um avião à jato. E diz : - Isso voa! Basta apertar os botões que ele voa, sem dar detalhes da coisa.”

[E sobre o envolvimento dos pais na Escola ?]

Isso era fundamental! Direito à uma educação de qualidade para as crianças mas, principalmente dos pais; nós achávamos que o direito de uma educação para os filhos é também um direito dos pais, muito bem claro na nossa concepção. E, para que houvesse um ganho, digamos assim, integrado, interativo da sociedade e também, até para uma questão de aliança política, dado que, sabíamos que isso era um elemento essencial e de muito potencial de crise, porque estávamos contrariando toda uma formação de professores, contrariando todo um status quo fortíssimo, autoritário, imbecil. Então, imagine se não havia problema? Nesse sentido, achamos que tínhamos que compartilhar não só com aquele segmento com o qual estávamos trabalhando, que eram os alunos, mas particularmente com seus pais, com a sociedade em torno, onde eles iriam atuar. Tanto é, que os pais e os artífices eram professores iguais àqueles que estavam dentro da sala de aula, apenas com eventos mais esporádicos. Assim, por exemplo quando ia ensinar a fazer uma casa exercia o papel de professor como os outros, somente não era contratado pelo município. Ele vinha ensinar, mostrar instrumentos, mostrar caminhos de vida para as pessoas. Isto foi muito utilizado. Esses profissionais da sociedade, eram pais também, nada mais que pais, a maioria.

Por outro lado, todos os pais também eram convidados a discutir, eles tinham sido vítimas recentes daquele processo; podiam inclusive clarear muitas coisas da vida, através desse processo

de participação. Entretanto, essa mobilização a partir da escola – nós tínhamos muita clareza disso – que a escola era um instrumento mais imparcial para trabalharmos.

Nós tínhamos o estigma da ideologia político – partidária e isto poderia nos prejudicar, no sentido de tratar com toda a sociedade. Então, usamos instrumentos e símbolos que não tinham esses estigmas. A nossa cara tinha. Mas, para dentro da escola nós não levávamos isso, porque poderíamos fazer a nossa proposta doutrinária a partir dos nossos diretórios partidários que tínhamos em todos os lugares, mas nunca fizemos isso. Lá era política partidária, questão de disputa de poder político muito bem definido.

A nossa proposta não era só para nossos correligionários mas para toda a sociedade. Por isso, nós usamos os símbolos que tinham essa envergadura, não quisemos diminuir o nosso espectro de acesso à sociedade usando um veículo eficiente que seria o partido político, eficiente mas sectário. Isso para nós foi muito claro sempre, até porque lá na Escola nós tínhamos muitas pessoas que eram potencialmente do nosso interesse máximo, que eram os pobres e que não eram nossos correligionários, por razões históricas pertenciam a outros partidos, mas eram extremamente importantes.

Nesse sentido, então, a Escola foi um elemento fundamental e integrador dos outros, exatamente nesse ponto aí você junta tudo, porque na hora que se tem a escola como elemento de todos, ela também, a partir dali, propõe uma coisa para todos, muitas coisas para todos. Então vem a questão da cultura, da organização das pessoas que sempre era feita na escola, como a Associação de Moradores, do Conselho de Pais – que já eram da própria escola – além das organizações desportivas, as comunidades rurais através dos Núcleos Agrícolas que tinham muito apoio da Escola. As Mostras do Campo surgiram todas da escola, elaboradas a partir das informações, do conhecimento que as escolas iam garimpando nos lugares e depois, claro que eram expressas em lugares mais públicos da sociedade, como praças públicas, sedes distritais, Paróquias...mas ela tinha uma garimpagem a partir daí. Na realidade poderíamos falar de todos os aspectos: a questão da saúde por exemplo com base vinculada à escola”.

[“Obtive informações de que durante sua gestão, teria sido feito um trabalho conjunto entre saúde e educação visando melhorar o atendimento às crianças?”]

“Nesse sentido também foram instalados os Postos de Saúde que atendiam 90% a 95% da demanda do local e com meia dúzia de medicamentos e aí sobriam uns 5% para a medicina especializada, coisas específicas que já eram detectadas lá e conduzidas aos especialistas. As pessoas não precisavam ficar batendo a cabeça, isto é, ninguém se deslocava à toa e, por outro lado, nós trabalhamos muito em cima da questão dos nomes genéricos dos medicamentos. Já naquele tempo, trabalhamos com o princípio ativo. Nós não podíamos impor nada nesse sentido

mas, oferecemos um conhecimento, o de que as pessoas poderiam usar medicamentos similares muito mais baratos e com o mesmo efeito porque possuíam o mesmo princípio ativo.

E por outro lado também mostramos que a indução aos remédios sofisticados e caros tinha primeiro um interesse econômico, capitalista, distorcido dos laboratórios. Mas tinha a conivência dos médicos também que, se vendessem mais determinados remédios ganhavam prêmios no final do ano.....e os hospitais ganhavam o equipamento, etc. Então, nós explicávamos esses mecanismos às pessoas para que compreendessem que estavam sendo vítimas do processo.....E outra questão fundamental, que nós batemos de modo contundente, foi a questão preventiva, a idéia de que era melhor prevenir do que remediar, isto foi escrachado, essa luta pelo prevenir. E com a instalação dos postos de saúde nos bairros, nós acabamos com as filas do INPS.....Nós atendíamos as pessoas nos locais onde moravam sem perguntar sobre convênios, buscávamos dar um atendimento universal, que depois foi previsto na própria Constituição. Aliás, Lages foi uma belíssima Constituinte. O que tem de texto na Constituição brasileira que saiu daqui e, não foi pela minha boca que ele entrou na Constituição. Veio do Nordeste, do Norte...

Outra coisa que foi expropriada daqui, foi o programa “troca-troca”, uma criação daqui, da nossa atividade aqui e ela está muito bem documentada. Nós sempre dizíamos ao agricultor que a sua moeda era o seu produto, como o arroz, como o feijão, como o mel, como o milho, etc., ele poderia com isto comprar aqueles bens que não produzia.

Nós reconhecemos o produto como moeda, no discurso e na ação. Exemplificando, nós aceitamos como pagamento do uso dos tratores da prefeitura pelos agricultores, com produtos, e instalamos uma associação para os agricultores comercializarem os seus produtos, para criarem um mercado. Então esse foi o troca-troca. Posteriormente, essa idéia foi apropriada por outros governos, variando o nome mas, sem poder negar as práticas realizadas por nós.”

[Sobre os Seminários que deram fundamento político às ações do MDB e PMDB, considerando o período 1977/82; a prefeitura tida então como um dos espaços raros senão único de oposição. Qual o envolvimento da Equipe Carneiro com os preceitos dos Seminários de Porto Alegre?]

“Primeiro acho que vale a pena você registrar alguma coisas de natureza pessoal, porque evidentemente que há algumas significações. Eu sou um sujeito que nasci no campo, na mais ingênua e autêntica cultura rural, então eu fui usar calçado aos 11 anos, entrei na primeira escola aos 11 anos também, quero dizer que já era bem defasado e coisas dessa natureza. O meu primário (1ª a 4ª séries) fiz no meio rural – em uma escola de uma sala apenas, com todas as séries

juntas e com muita decoreba, talvez isso até me ajudou, até possa ter contribuído para eu desenvolver uma boa memória (risos) mas, afinal, isso é apenas um detalhe.

Depois a minha formação pessoal de um lado a arquitetura – uma profissão urbana e de outro lado, a minha origem, minha cultura, minha linguagem rural – esses dois aspectos me ajudaram muito. Nesse sentido acho que há algo a ponderar.

Por outro lado, nós éramos de um período histórico de muita, digamos assim, movimentação política estudantil. Eu fui presidente da União Lageana de Estudantes – ULE – exatamente em 1964, sendo fechada nas minhas mãos. E depois, em Porto Alegre, eu também sou da geração de 68 (risos) que mexeu com o mundo inteiro. Isso são dados importantes. Foi um momento histórico que todos nós estávamos fervilhando, no processo, no detalhe, na compreensão, nas discussões, na visão crítica de mundo, e nós tivemos também, uma boa formação intelectual do ponto de vista político, eu considero. Eu estudei tudo o que havia naquela época em termos ideológicos e políticos, todos os movimentos políticos, eu estudei suas bases científicas, sociológicas. Eu estudava na UFRGS – na Arquitetura que depois da Filosofia era onde se constituía o movimento mais atuante. Fui fazer cadeira de Política no Curso de Filosofia, com os professores Leônidas Shauze, o Tavares e o Trindade – todos professores da “pesada”. O professor Trindade tinha recém-chegado da França, do curso de doutorado. Nós tínhamos uma base intelectual, sem dúvida. É claro que também é uma influência de cultura gaúcha, porque eu fui criado nas costas do Rio Uruguai, então não tem como não conhecer o outro lado do rio, não tem como ignorar vivendo com os que vieram de lá, também identificado com a cultura, porque é uma cultura rural idêntica. Nascermos passando boi no Rio Uruguai. De modo que isto também tinha uma forte identidade cultural. Porto Alegre era um dos centros culturais e intelectuais dos mais desenvolvidos com uma Universidade muito ativa. Isso tudo, fez parte de nossa formação.

No que se refere a questão político-partidária, naquele período o Rio Grande do Sul era dos mais organizados, no sentido da oposição, uma visão interessante da política do momento e o primeiro Estado no Brasil que realizou um encontro de oposição, inclusive eu participei – coordenado pelo então deputado estadual, Pedro Simon, presidente do MDB gaúcho na época”.

[Esse evento era um dos chamados Seminários de Porto Alegre?]

“Olha, houve mais de uma dezena de encontros. Neste primeiro Seminário, compareceram todas as lideranças da oposição brasileira como Pedroso Horta,.....,....., e lá em Porto Alegre deu-se um passo, e nesse sentido, se decidiram algumas coisas, entre elas, lutar pela unificação das propostas e aí surgem a proposta dos Seminários periódicos. Assim, desse primeiro encontro da oposição, ficaram algumas coisas claras, nós tínhamos que ter um discurso unificado, que se pudesse falar em qualquer lugar do Brasil e ser entendido. Começou a existir um esforço

da oposição, de um modo geral, de produzir os cadernos para unificar o discurso, o pensamento. Então, todas as campanhas foram lançadas a partir dali – o caderno das Propostas. Tinha-se detalhes sobre todos os assuntos do país. A cada um correspondia um encaminhamento ali nos cadernos. Exemplificando, sobre educação, o que se teria de falar? Qual seria o nosso discurso? Enfim, sobre todos os problemas do Brasil encontrava-se nos cadernos uma base para unificar o discurso.

Antes das eleições de 76, foi feito um Seminário para unificar o discurso na campanha. Passada a eleição, foram convocados todos os eleitos para outro Seminário, visando unificar a ação administrativa. Essa foi uma preocupação da qual participei diretamente. Como eu estava muito vinculado à Porto Alegre, eu usufruí destas, digamos, elaborações que pessoas de grande valor intelectual faziam, pessoas de todos os níveis. Do poeta Luís Coronel ao ideólogo Pinheiro Machado. Então, tinha de todas as faixas, os técnicos da Economia, os sociólogos, os antropólogos, era uma equipe Multidisciplinar. Imagine que essas pessoas dentro de uma certa visão de país, faziam elaborações muito felizes, interessantes. E foi utilizando, participando desse movimento todo, que devo boa parte da minha formação, dos propósitos, das coisas, desse conjunto enfim.

Mas digamos que nesses encontros participaram centenas de pessoas, prefeitos, lideranças políticas de todos os níveis e de todo o país. Mais uma vez, quero reivindicar algo de ordem pessoal. Porque aí vem a questão pessoal da coisa, das condições de liderança da equipe que já passa por algo mais pessoal. Não basta que se tenha determinada visão, é necessário ter as condições de executá-la. E depois, passa pela ousadia de contrariar o status quo, com concessão, sem concessão ou com meias concessões, e também passa pela visão que se tem das coisas. Eu sou radical, não quero nem saber! Quando me coloco numa questão vou por inteiro. Nos 22 (vinte e dois) anos que estive na política, todos os lugares que passei, eu modifiquei. Eu ajudei a modificar as coisas. Eu sou de uma geração que não mediu nada. A nossa geração está nos cemitérios, nas prisões, foram torturados, foram banidos, foram mortos, ou estão falando. Cada um adotou seu caminho e, deu sua contribuição. Então, nossa posição foi bem definida. Nós não fizemos concessões ao regime. Nós não paramos enquanto não colocamos o regime autoritário no lixo, como ele está, que é o seu lugar. Então, nós batemos mesmo! E nesse sentido, fomos construindo toda uma base. Primeiro a partir do município — do único lugar que se poderia escolher o governante, o poder local. Mas, não demorou, nós já estávamos nas capitais e logo depois, convocando uma Constituinte, elaborando leis, etc. Nós tínhamos muito claro, agora, para fazer uma afirmação que eu não tenho absolutamente nenhuma dúvida, é da clareza que nós tínhamos. Sabíamos aonde queríamos conduzir e chegamos aonde queríamos chegar. Tanto é que

depois de tudo.....governar era uma rotina, então tchau! Vou embora. E assim foi. Diversos caminhos foram seguidos pelos militantes daquela época. Num determinado momento, o meu parceiro de vizinhança era o Presidente da República, o meu outro parceiro era o governador do Mato Grosso, e assim por diante. Então eu achei que já tinha feito o que gostaria de fazer. Não tenho vaidade nenhuma. Se ficasse, eu seria governador de Santa Catarina, candidato a vice-presidência da República; eu tinha plenas condições para tanto, mas entendi que já havia dado a minha contribuição; outros compromissos na vida, não apenas no campo da política partidária. Quero cumprir estes outros compromissos também, não quero deixá-los pela metade.”

[Durante seu mandato como prefeito de Lages, como foi a convivência com o governo estadual? De modo especial, a partir de 1979, com a gestão de Jorge Bornhausen?]

“ A questão orçamentária, digamos, nós tínhamos um orçamento extremamente debilitado pela legislação daquele momento, e havia uma concentração extraordinária na mão da União. O mesmo ocorria com o poder. E, bem no começo, quando era prefeito em Lages, o Newton Rogério Neves, o regime se descuidou um pouquinho e liberou algum dinheiro. Lembre-se que ele ficou conhecido como o prefeito das praças, porque veio dinheiro essencialmente para isso. Mas, aí o regime logo entendeu que eles estavam fazendo bobagem , repartindo o dinheiro. Então, meteram a mão no dinheiro ficando tudo para a União.

No contexto municipal, vinha uma miséria e ainda tudo cheio de malandragem. O que nós fizemos com essa miséria? Nós instituímos , de início ao nível interno, uma discussão bastante grande sobre o que fazer com aqueles poucos recursos. Nós, já tínhamos uma idéia, uma visão política de que não íamos fazer grandes, obras do ponto de vista físico. Não tínhamos nenhum interesse nisso. Todos os executivos se afirmaram politicamente realizando grandes obras (para aparecerem). Dizia-se por exemplo: Ah! O Juscelino era um grande tocador de obras...Nós não queríamos, e nem tínhamos como fazer grandes obras. Talvez se pudéssemos, até faríamos. Mas, o nosso modo de afirmação era outro. Nossa afirmação política se deu via mobilização popular, no exercício das mobilizações populares. Nossa afirmação era essa...quer dizer, pela eficiência, pelo discurso, pela realização real e tal, mas nessa interlocução, esse era o nosso espaço político, porque grandes obras não combinariam com nossa opção política. As grandes obras, só seriam possíveis com o dinheiro do governo estadual e federal. Nenhum dos dois era para nós. Nem queríamos o dinheiro deles, pois este tipo de obras eram (são) sobretudo impopulares, elas são concentração de falcatruas, a maioria das vezes com empreiteiras e tal, isso portanto, não nos interessava. Então, nós começamos com essa visão inicial e ela evoluiu rapidamente para o orçamento participativo, isto é, o pouquinho de dinheiro que nós tínhamos, consultávamos a

população. Agora o que é que vocês querem fazer dele? O que ele, ela, nós, queremos afinal dessa miséria? Este foi um passo.

E, conseguimos orientar aqueles recursos em cima da nossa concepção e também, de que era fazer aquilo que as pessoas consideravam mais importante. Não ficávamos discutindo filosófica ou politicamente o que era mais importante. Interessava-nos, fazer aquilo que as pessoas necessitavam ou desejavam. Exemplificando: vocês estão achando que tem muita gente na prefeitura? Então vamos demitir. Quem? Por onde começamos a demitir? Os professores? Os trabalhadores? Há muitos intendentes nos distritos? Há muitos trabalhando na conservação de estradas? Nós abrimos o jogo de forma direta, sem nenhum problema. As pessoas eram chamadas para decidir! Outro exemplo: e é claro, se demitir tal professora, pode ser que feche tal escola! É isso que vocês querem? Então demitimos. Ou então, vocês não querem determinado conserveiro (de estrada) de tal lugar, tudo bem...

Tínhamos 1700 pessoas trabalhando e aproveitávamos bem o trabalho de cada uma. Na prefeitura nada era terceirizado, nós fazíamos tudo. Os motores, só coisas de tecnologia sofisticada vinha de fora. No mais, tínhamos serviços para tudo e com muito zelo, tudo criteriosamente muito bem cuidado, não tínhamos serviços para tudo e com muito zelo, tudo criteriosamente muito bem cuidado, não tinha um espaço sequer para falcatura e isso eu achava e continuo achando que o chefe, no caso o executivo, tinha que dar o exemplo. E, não vou dar os nomes, pois todas essas pessoas estão bem vivas por aí, mas vou contar o episódio. Trata-se do seguinte: um dia, dizia-se que um prefeito que exigia aos participantes de concorrência, o equivalente a 10% do valor para ele, caso contrário, não participava da concorrência. Era o caso da compra de tratores, caminhões, etc. E aí uma pessoa que vendia tratores, representante de uma empresa da cidade chegou para o Secretário de Obras que chefiava a Comissão de Concorrência e propôs um suborno para que a marca comercializada por ele fosse beneficiada, favorecida. Ele foi me contar o acontecido. Então eu falei o seguinte: na hora em que todos os participantes da concorrência estiverem reunidos cara a cara para abrir as propostas, você desclassifica ele publicamente, antes de abrir qualquer proposta. Não deu outra. Conforme orientação, o Secretário leu uma nota de duas ou três linhas. O tal representante que havia proposto o suborno, saiu correndo escada a baixo. Chegando na empresa, foi sumariamente demitido. Então esse tipo de postura por nós assumida, desestimulava qualquer tentativa, e como diz o ditado, o diabo sabe para quem aparece. E, dentro do espaço interno, houve duas ou três situações punidas pública e exemplarmente. Isso inibia também qualquer tentativa de malandragem, ou de tirar proveito da função do cargo.

Os salários também eram conduzidos com o objetivo de diminuir as diferenças que chegavam, me parece em vinte e sete vezes, entre o maior e o menor salário, sendo que nós diminuimos para sete vezes, a nossa proposta. Isso também trouxe ganhos para os de salários menores. Por outro lado, trouxe um grande sufoco para os níveis médio e maior. As pessoas tiveram que entrar para o sacrifício. Algumas tiveram que vender alguns bens pessoais para sobreviver mas, faziam isso em princípio, com grande satisfação por saber que estavam numa posição privilegiada e por ter grande força moral no relacionamento pessoal. Assim por exemplo, um sujeito na condição de chefia poderia dizer para alguém: olha eu reparti parte do meu dinheiro com você! Então, a conversa ficava um pouco diferente. Tais atitudes nos deram uma força moral e política muito grande, coisa de que nos orgulhamos muito.

Então, nós tínhamos bem claro o que queríamos com tudo aquilo, tanto é que obtivemos. O processo era educativo, nós queríamos demonstrar às pessoas e, o projeto educacional era um esforço nesse sentido, de que elas eram capazes, capazes de fazer casa, conquistar aquilo que desejavam, isso era apenas uma questão de identificar os melhores instrumentos, as formas, mas que sobretudo elas eram capazes, inclusive de transformar o país. Então uma ditadura, numa democracia e assim por diante.

Por outro lado, havia a idéia de que cada uma das ações fosse educativa para a pessoa, e também no sentido de quebrar o paternalismo, ou seja, destituir a relação paternalista, a partir do poder público.

Todos os 40 anos dos Ramos na prefeitura de Lages, foram de culto ao paternalismo- o chefe dá, o prefeito resolve e tal. Então essa relação, nós a compreendemos como uma linguagem que você não pode simplesmente cortar e enterrar porque você perde o elo. Nós transformamos a relação paternalista em uma relação de libertação dessa dependência. Nós, não seccionamos, não cortamos apenas a relação, e aí algumas pessoas ficavam confusas diante do processo porque nós compreendemos o paternalismo como uma relação social. Então, como é que de um momento para outro iríamos ignorar tudo isso? Então, tínhamos que compreender isso, e compreendendo não perpetuá-lo, não conservá-lo. Nós queríamos destruir a relação paternalista mas a partir dela mesma. Quer dizer, esse é um processo de revolução e não de segmentação. Então, nós trabalhamos muito nessa compreensão do paternalismo mas, sempre propondo a transformação em tudo. Como exemplo, o seguinte: lá no Projeto Habitação, as pessoas ganhavam o primeiro material, mas elas iam pagar aqueles outros materiais que não eram repassados pela prefeitura – os que não haviam sido doados à prefeitura. O que a prefeitura comprava, os moradores pagavam, mesmo que de forma módica, inclusive o terreno.

O Paulo Duarte destruiu isso, porque ele doou as escrituras, como promessa de campanha. Considera tal atitude uma ignorância, destruiu o processo. Quer dizer, atacou o processo pela parte mais torpe, enganando as pessoas, destruindo-as demagogicamente”.

[Sobre os turistas ideológicos?]

“Formavam um espectro amplo de interesses. O atual vice de Mário Covas, Geraldo Alkimim, por exemplo, alugou um ônibus e se dirigiu à Lages com mais de 15 prefeitos do PMDB do vale do paraíba.

Vieram também outros ideólogos, anarquistas, estudantes universitários, artistas, candidatos a prefeitos, jornalistas – foram os que vieram em maior número. Lembro também do prefeito de Uberlândia, Zaire(?) Rezende, de Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Márcio Moreira Alves, etc.”



Prefeitura do Município de Lages

GAPLAN - Gabinete de Planejamento e Coordenação
SECAT - Setor de Cadastro Técnico Municipal

Boletim de Informações Cadastrais

CADASTRO Z-SETOR QUADRA LOTE

PREF. **35** SERV. **2** 1-INCLUSÃO
 2-ALTERAÇÃO
 3-EXCLUSÃO CADASTRO **504505** DESD. D. **9** C9C / CPF

1 NOME DO CONTRIBUINTE

2 NOME DA RUA

3 COMPLEMENTO

4 LOTEAMENTO

5 RUA DE CORRESPONDÊNCIA

6 COMPLEMENTO

7 CIDADE 8 UF

70 N. IMÓVEL

71 COD. RUA

72 COD. LOT.

73 N. CON.

74 C.E.P.

10 TIPO DO IMPOSTO

1 PREDIAL

2 TERRITORIAL

| D | SETOR | ZONA | QUADRA | LOTE | S-LT |
|----|-------|------|--------|------|------|
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| | | | | | |

39 SOMA **44348**

17 FRENTES

1 ENCRAVADO

2 1 FRENTE

3 2 FRENTES

4 3 FRENTES

5 MAIS DE 3 FRENTES

23 PAVIMENTAÇÃO

1 PAVIMENTADO

2 REV. PRIMÁRIO

3 NÃO EXISTENTE

4 RUA NÃO ABERTA

27 INCIDENCIA

0 NORMAL

1 ISENTO IPTU

2 IMUNE IPTU

3 ISENTO TSU

4 ISENTO IPTU/TSU

5 IMUNE IPTU

6 ISENTO TSU

9 EXCLUSÃO LÓGICA

38 AREA TERRENO

39 TESTADA REAL

18 ESQUINAS

1 MEIO DA QUADRA

2 C / 1 ESQUINA

3 C / 2 ESQUINAS

4 C / 3 ESQUINAS

5 MAIS DE 3 ESQUINAS

6 QUADRA INTEIRA

24 PATRIMÔNIO

1 PARTICULAR

2 PÚB. OCUPADO P/PART.

3 PÚBLICO FEDERAL

4 PÚBLICO ESTADUAL

5 PÚBLICO MUNICIPAL

6 RELIGIOSO

COL. LIXO

28 0° NÃO
 1° SIM

LIMP. PÚB

29 0° NÃO
 1° SIM

REDE ÁGUA

30 0° NÃO
 1° SIM

IL. PUB.

31 0
 1

CONSERVAÇÃO

32 0
 1

LUZ DOM

33 0
 1

40 TIPO CONSTRUÇÃO

1 CASA

2 APTO. DE FRENTE

3 APTO. DE FUNDOS

4 LOJA

5 SALA / CONJUNTO

6 SOBRELOJA / SUB-SOLO

7 CASA C/LOJA

8 CASA C/SALA

9 BARRAÇÃO INDUSTRIAL

10 GALPÃO

11 TELHEIRO

12 ESPECIAL

19 TOPOGRAFIA

1 PLANO

2 ACLIVE

3 DECLIVE

4 IRREGULAR

25 POSSE

1 PRÓPRIO

2 ALUGADO

3 CEDIDO

4 INVADIDO

34 SERVIÇÃO OU VILA

1 NÃO

2 SIM

20 DIMENSÕES

1 REGULARES

2 IRREGULARES

26 OCUPAÇÃO

1 RESIDENCIAL

2 COMERCIAL

3 PREST. SERVIÇOS

4 RES. COMERCIAL

5 RES. PREST. SERVIÇOS

6 INDUSTRIAL

7 TEMPLO

8 SERVIÇO PÚBLICO

9 ENSINO/CULTURA

10 ASS. E SERV. SOCIAL

11 SAÚDE PÚBLICA

12 ESPORTE/DIVERSÃO

13 CLUBES/ASS. DE CLASSE

14 AGROPECUÁRIO

15 SEM OCUPAÇÃO

35 REDE DE ESGOTO

1 CLOACAL

2 PLUVIAL

3 CLOACAL + PLUVIAL

21 PEDOLOGIA

1 NORMAL

2 ROCHOSO

3 ARENOSO

4 BREJOSO

5 ALAGADO

6 INUNDAVEL

7 COMBINAÇÃO

36 TRANS. COLETIVO

1 ATÉ 100 METROS

2 ATÉ 500 METROS

3 MAIS DE 500 METROS

22 NÍVEL DA RUA

1 NÍVEL DA RUA

2 MAIS ALTO

3 MAIS BAIXO

37 MELHORIAS

1 PASSEIO C/MURO

2 PASSEIO S/MURO

3 MURO S/PASSEIO

4 S/MURO, S/PASSEIO

41 POSIÇÃO

1 ALIN. ISOLADA

2 ALIN. SUPERPOSTA

3 ALIN. CONJUGADA

4 ALIN. GEMINADA

5 REC. ISOLADA

6 REC. SUPERPOSTA

7 REC. CONJUGADA

8 REC. GEMINADA

9 FUNDOS ISOLADA

10 FUNDOS SUPERPOSTA

11 FUNDOS CONJUGADA

12 FUNDOS GEMINADA

20-6-52



| | |
|----|---|
| 32 | ESTRUTURAS |
| 1 | <input type="checkbox"/> METÁLICA |
| 2 | <input type="checkbox"/> CONCRETO |
| 3 | <input checked="" type="checkbox"/> ALVENARIA |
| 4 | <input type="checkbox"/> MISTA |
| 5 | <input type="checkbox"/> MADEIRA |

| | |
|----|--|
| 46 | VEDAÇÕES |
| 1 | <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 | <input checked="" type="checkbox"/> TIJOLO |
| 3 | <input type="checkbox"/> MISTA |
| 4 | <input type="checkbox"/> MADEIRA |
| 5 | <input type="checkbox"/> SEM |

| | |
|----|---|
| 50 | ESQUADRIAS |
| 1 | <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 | <input type="checkbox"/> ALUMINIO |
| 3 | <input checked="" type="checkbox"/> FERRO |
| 4 | <input type="checkbox"/> MADEIRA |
| 5 | <input type="checkbox"/> SEM |

| | |
|----|---|
| 56 | FÓRRO |
| 1 | <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 | <input type="checkbox"/> EUCATEX |
| 3 | <input type="checkbox"/> LAJE |
| 4 | <input checked="" type="checkbox"/> MADEIRA |
| 5 | <input type="checkbox"/> SEM |

| | |
|----|---|
| 43 | INST. SANITÁRIAS |
| 1 | <input checked="" type="checkbox"/> MAIS DE UMA |
| 2 | <input type="checkbox"/> COMPLETAS |
| 3 | <input type="checkbox"/> SIMPLES |
| 4 | <input type="checkbox"/> EXTERNAS |

| | |
|----|---|
| 47 | INST. ELÉTRICAS |
| 1 | <input checked="" type="checkbox"/> EMBUTIDAS |
| 2 | <input type="checkbox"/> SEMI-EMBTIDAS |
| 3 | <input type="checkbox"/> APARENTES |
| 4 | <input type="checkbox"/> SEM |

| | |
|----|--|
| 51 | ACABAMENTO |
| 1 | <input type="checkbox"/> ALTO |
| 2 | <input checked="" type="checkbox"/> NORMAL |
| 3 | <input type="checkbox"/> REGULAR |
| 4 | <input type="checkbox"/> MAU |

| | |
|----|---|
| 57 | CONSERVAÇÃO |
| 1 | <input type="checkbox"/> ÓTIMA |
| 2 | <input checked="" type="checkbox"/> BOA |
| 3 | <input type="checkbox"/> REGULAR |
| 4 | <input type="checkbox"/> MÁ |

| | |
|----|--|
| 44 | COBERTURA |
| 1 | <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 | <input type="checkbox"/> AMIANTO |
| 3 | <input type="checkbox"/> ALUMINIO |
| 4 | <input type="checkbox"/> ZINCO |
| 5 | <input type="checkbox"/> TÊLHA COLONIAL |
| 6 | <input checked="" type="checkbox"/> TÊLHA FRANCESA |
| 7 | <input type="checkbox"/> LAJE |
| 8 | <input type="checkbox"/> PALHA / CAVACO |

| | |
|----|---|
| 48 | PISO |
| 1 | <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 | <input checked="" type="checkbox"/> TACO/CERÂMICA |
| 3 | <input type="checkbox"/> ASSOALHO |
| 4 | <input type="checkbox"/> MADEIRA |
| 5 | <input type="checkbox"/> TIJOLO / CIMENTO |
| 6 | <input type="checkbox"/> TERRA |

| | |
|----|------------------------------|
| 52 | EM CONSTRUÇÃO |
| 1 | <input type="checkbox"/> NÃO |
| 2 | <input type="checkbox"/> SIM |

| | |
|----|--------------------------------------|
| 53 | PROP. ÚNICA |
| 1 | <input type="checkbox"/> UMA |
| 2 | <input type="checkbox"/> MAIS DE UMA |

| | |
|------|-------------------|
| 54 | ANO DA CONSTRUÇÃO |
| 1980 | |

| | |
|----|----------------|
| 58 | ÁREA PRIVATIVA |
| | |

| | |
|----|------------|
| 59 | ÁREA COMUM |
| | |

| | |
|--------|----------------|
| 60 | ÁREA EDIFICADA |
| 416,00 | |

| | |
|----|--|
| 45 | |
| | |

| | |
|----|--|
| 49 | |
| | |

| | |
|----|--|
| 55 | |
| | |

| | |
|----|--|
| 61 | |
| | |

DOCUMENTOS DE POSSE

| | |
|----|-----------|
| 62 | MATRÍCULA |
| | |

| | |
|----|--------|
| 63 | OFÍCIO |
| | |

| | |
|----|------|
| 64 | DATA |
| | |

| | |
|----|------|
| 65 | ÁREA |
| | |

| | |
|----|--------|
| 66 | FRENTE |
| | |

| | |
|----|--------|
| 67 | FUNDOS |
| | |


| | |
|----|--------------|
| 68 | LADO DIREITO |
| | |

| | |
|----|---------------|
| 69 | LADO ESQUERDO |
| | |

| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
|-----------------------|--------------|----------|------|-------------|
| | | | | |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | OFÍCIO ANT. |
| | | | | |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| | | | | |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| | | | | |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| | | | | |
| | | | | OFÍCIO ANT. |

OBSERVAÇÕES: G. E. M. MUTIRÃO
ESCOLA

28/7/82


 CODIGO _____ RESPONSÁVEL _____

VISTO _____



Prefeitura do Município de Lages

GAPLAN - Gabinete de Planejamento e Coordenação
SECAT - Setor de Cadastro Técnico Municipal

Boletim de Informações Cadastrais

CADASTRO

Z SETOR

QUADRA

LOTE

2,04 15,5 0,00,1

PREF. **35** SERV. **1** 1- INCLUSÃO
2- ALTERAÇÃO
3- EXCLUSÃO

CADASTRO **50450** DESD. Y.D. **5** **9** C.C.C./C.P.F.

1 **1** PATRIMÔNIO PÚBLICO MUNICIPAL

2 **2** NOME DA RUA

3 **3** COMPLEMENTO

4 **4** LOTEAMENTO

5 **5** RUA DE CORRESPONDÊNCIA

6 **6** COMPLEMENTO

7 **7** CIDADE

8 **8** UF

70 **70** N. IMÓVEL

71 **71** C.C.G. RUA **1859**

72 **72** C.C.G. LOTE **0,243**

73 **73** N. C.C.R. **0,013**

74 **74** C.E.P.

10 TIPO DO IMPOSTO

1 PREDIAL

2 TERRITORIAL

| D | SETOR | ZONA | QUADRA | LOTE | S-LT |
|----|-------|------|--------|------|------|
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 9 | 560 | 301 | 0057 | 0377 | 01 |

99 **99** SOMA **1172426**

7 FRENTE

1 ENCRAVADO

2 1 FRENTE

3 2 FRENTE

4 3 FRENTE

5 MAIS DE 3 FRENTE

23 PAVIMENTAÇÃO

1 PAVIMENTADO

2 REV. PRIMARIO

3 NÃO EXISTENTE

4 RUA NÃO ABERTA

27 INCIDÊNCIA

0 NORMAL

1 ISENTU IPTU

2 IMUNE IPTU

3 ISENTU TSU

4 ISENTU IPTU/TSU

5 IMUNE IPTU ISENTU TSU

9 EXCLUSÃO LÓGICA

38 AREA TERRENO **11309,73**

39 TESTADA REAL **376,99**

18 ESQUINAS

1 MEIO DA QUADRA

2 C/1 ESQUINA

3 C/2 ESQUINAS

4 C/3 ESQUINAS

5 MAIS DE 3 ESQUINAS

6 QUADRA INTEIRA

24 PATRIMÔNIO

1 PARTICULAR

2 PUB. OCUPADO P/PART.

3 PÚBLICO FEDERAL

4 PÚBLICO ESTADUAL

5 PÚBLICO MUNICIPAL

6 RELIGIOSO

COL. LIXO

28 0 - NÃO
 1 - SIM

LIMP. PUB.

29 0 - NÃO
 1 - SIM

REDE ÁGUA

30 0 - NÃO
 1 - SIM

IL. PUB.

31 0
 1

CONSERVAÇÃO

32 0
 1

LUZ DOM.

33 0
 1

40 TIPO CONSTRUÇÃO

1 CASA

2 APTQ. DE FRENTE

3 APTQ. DE FUNDOS

4 LOJA

5 SALA/CONJUNTO

6 SOBRELOJA / SUB-SOLO

7 CASA C/LOJA

8 CASA C/SALA

9 BARRAÇÃO INDUSTRIAL

10 GALPÃO

11 TELHEIRO

12 ESPECIAL

9 TOPOGRAFIA

1 PLANO

2 ACLIVE

3 DECLIVE

4 IRREGULAR

25 POSSE

1 PRÓPRIO

2 ALUGADO

3 CEDIDO

4 INVADIDO

34 SERVIÇÃO OU VILA

1 NÃO

2 SIM

20 DIMENSÕES

1 REGULARES

2 IRREGULARES

26 OCUPAÇÃO

1 RESIDENCIAL

2 COMERCIAL

3 PREST. SERVIÇOS

4 RES. COMERCIAL

5 RES. PREST. SERVIÇOS

6 INDUSTRIAL

7 TEMPLO

8 SERVIÇO PÚBLICO

9 ENSINO/CULTURA

10 ASS. E SERV. SOCIAL

11 SAÚDE PÚBLICA

12 ESPORTE/DIVERSÃO

13 CLUBES/ASS. DE CLASSE

14 AGROPECUÁRIO

15 SEM OCUPAÇÃO

35 REDE DE ESGOTO

1 CLOACAL

2 PLUVIAL

3 CLOACAL+PLUVIAL

36 TRANS. COLETIVO

1 ATÉ 100 METROS

2 ATÉ 500 METROS

3 MAIS DE 500 METROS

37 MELHORIAS

1 PASSEIO C/MURO

2 PASSEIO S/MURO

3 MURO S/PASSEIO

4 S/MURO, S/PASSEIO

21 PEDOLOGIA

1 NORMAL

2 ROCHOSO

3 ARENOSO

4 BREJOSO

5 ALAGADO

6 INUNDAVEL

7 COMBINAÇÃO

41 POSIÇÃO

1 ALIN. ISOLADA

2 ALIN. SUPERPOSTA

3 ALIN. CONJUGADA

4 ALIN. GEMINADA

5 REC. ISOLADA

6 REC. SUPERPOSTA

7 REC. CONJUGADA

8 REC. GEMINADA

9 FUNDOS ISOLADA

10 FUNDOS SUPERPOSTA

11 FUNDOS CONJUGADA

12 FUNDOS GEMINADA

22 NÍVEL DA RUA

1 NÍVEL DA RUA

2 MAIS ALTO

3 MAIS BAIXO

| | | | |
|---|---|---|-------------------------------------|
| 42 ESTRUTURAS | 46 VEDAÇÕES | 50 ESQUADRIAS | 56 FÓRRO |
| 1 <input type="checkbox"/> METÁLICA | 1 <input type="checkbox"/> ESPECIAL | 1 <input type="checkbox"/> ESPECIAL | 1 <input type="checkbox"/> ESPECIAL |
| 2 <input type="checkbox"/> CONCRETO | 2 <input type="checkbox"/> TIJOLO | 2 <input type="checkbox"/> ALUMINIO | 2 <input type="checkbox"/> EUCATEX |
| 3 <input type="checkbox"/> ALVENARIA | 3 <input type="checkbox"/> MISTA | 3 <input type="checkbox"/> FERRO | 3 <input type="checkbox"/> LAJE |
| 4 <input type="checkbox"/> MISTA | 4 <input type="checkbox"/> MADEIRA | 4 <input type="checkbox"/> MADEIRA | 4 <input type="checkbox"/> MADEIRA |
| 5 <input type="checkbox"/> MADEIRA | 5 <input type="checkbox"/> SEM | 5 <input type="checkbox"/> SEM | 5 <input type="checkbox"/> SEM |
| 43 INST. SANITÁRIAS | 47 INST. ELÉTRICAS | 51 ACABAMENTO | 57 CONSERVAÇÃO |
| 1 <input type="checkbox"/> MAIS DE UMA | 1 <input type="checkbox"/> EMBUTIDAS | 1 <input type="checkbox"/> ALTO | 1 <input type="checkbox"/> ÓTIMA |
| 2 <input type="checkbox"/> COMPLETAS | 2 <input type="checkbox"/> SEMI- EMBUTIDAS | 2 <input type="checkbox"/> NORMAL | 2 <input type="checkbox"/> BOA |
| 3 <input type="checkbox"/> SIMPLES | 3 <input type="checkbox"/> APARENTES | 3 <input type="checkbox"/> REGULAR | 3 <input type="checkbox"/> REGULAR |
| 4 <input type="checkbox"/> EXTERNAS | 4 <input type="checkbox"/> SEM | 4 <input type="checkbox"/> MAU | 4 <input type="checkbox"/> MÁ |
| 44 COBERTURA | 48 PISO | 52 EM CONSTRUÇÃO | 58 AREA PRIVATIVA |
| 1 <input type="checkbox"/> ESPECIAL | 1 <input type="checkbox"/> ESPECIAL | 1 <input checked="" type="checkbox"/> NÃO | |
| 2 <input type="checkbox"/> AMIANTO | 2 <input type="checkbox"/> TACO/ CERÂMICA | 2 <input type="checkbox"/> SIM | |
| 3 <input type="checkbox"/> ALUMINIO | 3 <input type="checkbox"/> ASSOALHO | 53 PROP. ÚNICA | 59 AREA COMUM |
| 4 <input type="checkbox"/> ZINCO | 4 <input type="checkbox"/> MADEIRA | 1 <input type="checkbox"/> UMA | |
| 5 <input type="checkbox"/> TÊLHA COLONIAL | 5 <input type="checkbox"/> TIJOLO / CIMENTO | 2 <input checked="" type="checkbox"/> MAIS DE UMA | |
| 6 <input type="checkbox"/> TÊLHA FRANCESA | 6 <input type="checkbox"/> TERRA | 54 ANO DA CONSTRUÇÃO | 60 AREA EDIFICADA |
| 7 <input type="checkbox"/> LAJE | | | |
| 8 <input type="checkbox"/> PALHA / CAVACO | | | |
| 45 | 49 | 55 | 61 |

DOCUMENTOS DE POSSE

| | | | |
|---------------------|------------------|------------------------|-------------------------|
| 62 MATRÍCULA | 63 OFÍCIO | 64 DATA | 65 AREA |
| | | | |
| 66 FRENTE | 67 FUNDOS | 68 LADO DIREITO | 69 LADO ESQUERDO |
| | | | |

| | | | | |
|-----------------------|--------------|----------|------|-------------|
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | OFÍCIO ANT. |
| MATRÍCULA ANTERIOR | | | | |
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | OFÍCIO ANT. |
| MATRÍCULA ANTERIOR | | | | |
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | OFÍCIO ANT. |
| MATRÍCULA ANTERIOR | | | | |

OBSERVAÇÕES:

22/05/80
DATA

0013 ORIGINAL JUNIOR



Prefeitura do Município de Lages

GAPLAN - Gabinete de Planejamento e Coordenação

SECAT - Setor de Cadastro Técnico Municipal

Boletim de Informações Cadastrais

CADASTRO Z SETOR QUADRA LOTE

PREF. **35** SERV. **2** 1- INCLUSÃO
2- ALTERAÇÃO
3- EXCLUSÃO

CADASTRO **5.045.0** DESD. - D. **5**

9 C.O.C. / CPF

1 NOME DO CONTRIBUINTE

2 NOME DA RUA

3 COMPLEMENTO

4 LOTEAMENTO

5 RUA DE CORRESPONDÊNCIA

6 COMPLEMENTO

7 CIDADE

8 UF

70 N. IMÓVEL

71 C.O.B. RUA **1259**

72 C.O.B. LOT.

73 N. COR.

74 C.E.P.

| 10 | TIPO DO IMPOSTO | D | SETOR | ZONA | QUADRA | LOTE | S-LT |
|--------------------------|-----------------|----|-------|------|--------|------|------|
| 1 | PREDIAL | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | TERRITORIAL | | | | | | |

99 SOMA **19.30**

17 FRENTE

ENCRAVADO

1 FRENTE

2 FRENTE

3 FRENTE

MAIS DE 3 FRENTE

23 PAVIMENTAÇÃO

PAVIMENTADO

REV. PRIMÁRIO

NÃO EXISTENTE

RUA NÃO ABERTA

27 INCIDÊNCIA

NORMAL

ISENTU IPTU

IMUNE IPTU

ISENTU TSU

ISENTU IPTU/TSU

IMUNE IPTU ISENTU TSU

EXCLUSÃO LÓGICA

38 AREA TERRENO

8 ESQUINAS

MEIO DA QUADRA

C/1 ESQUINA

C/2 ESQUINAS

C/3 ESQUINAS

MAIS DE 3 ESQUINAS

QUADRA INTEIRA

24 PATRIMÔNIO

PARTICULAR

PÚB. OCUPADO P/PART.

PÚBLICO FEDERAL

PÚBLICO ESTADUAL

PÚBLICO MUNICIPAL

RELIGIOSO

COL. LIXO

28 0 1 2

NÃO SIM

LIMP. PÚB.

29 0 1 2

NÃO SIM

REDE ÁGUA

30 0 1 2

NÃO SIM

IL. PUB.

31 0 1 2

CONSERVAÇÃO

32 0 1 2

LUZ DOM.

33 0 1 2

39 TESTADA REAL

9 TOPOGRAFIA

PLANO

ACLIVE

DECLIVE

IRREGULAR

25 POSSE

PRÓPRIO

ALUGADO

CEDIDO

INVADIDO

34 SERVIÇÃO OU VILA

NÃO

SIM

40 TIPO CONSTRUÇÃO

CASA

APTQ. DE FRENTE

APTQ. DE FUNDOS

LOJA

SALA/CONJUNTO

SOBRELHA / SUB-SOLO

CASA C/LOJA

CASA C/SALA

BARRACÃO INDUSTRIAL

GALPÃO

TELHEIRO

ESPECIAL

10 DIMENSÕES

REGULARES

IRREGULARES

26 OCUPAÇÃO

RESIDENCIAL

COMERCIAL

PREST. SERVIÇOS

RES. COMERCIAL

RES. PREST. SERVIÇOS

INDUSTRIAL

TEMPLO

SERVIÇO PÚBLICO

ENSINO/CULTURA

ASS. E SERV. SOCIAL

SAÚDE PÚBLICA

ESPORTE/DIVERSÃO

CLUBES/ASS. DE CLASSE

AGROPECUÁRIO

SEM OCUPAÇÃO

35 REDE DE ESGOTO

CLOACAL

PLUVIAL

CLOACAL+PLUVIAL

41 POSIÇÃO

ALIN. ISOLADA

ALIN. SUPERPOSTA

ALIN. CONJUGADA

ALIN. GEMINADA

REC. ISOLADA

REC. SUPERPOSTA

REC. CONJUGADA

REC. GEMINADA

FUNDOS ISOLADA

FUNDOS SUPERPOSTA

FUNDOS CONJUGADA

FUNDOS GEMINADA

11 PEDOLOGIA

NORMAL

ROCHOSO

ARENOSO

BREJOSO

ALAGADO

INUNDÁVEL

COMBINAÇÃO

36 TRANS. COLETIVO

ATÉ 100 METROS

ATÉ 500 METROS

MAIS DE 500 METROS

37 MELHORIAS

PASSEIO C/MURO

PASSEIO S/MURO

MURO S/PASSEIO

S/MURO, S/PASSEIO

12 NÍVEL DA RUA

NÍVEL DA RUA

MAIS ALTO

MAIS BAIXO



| | |
|----|------------|
| 42 | ESTRUTURAS |
| 1 | METÁLICA |
| 2 | CONCRETO |
| 3 | ALVENARIA |
| 4 | MISTA |
| 5 | MADEIRA |

| | |
|----|----------|
| 46 | VEDAÇÕES |
| 1 | ESPECIAL |
| 2 | TIJOLO |
| 3 | MISTA |
| 4 | MADEIRA |
| 5 | SEM |

| | |
|----|------------|
| 50 | ESQUADRIAS |
| 1 | ESPECIAL |
| 2 | ALUMINIO |
| 3 | FERRO |
| 4 | MADEIRA |
| 5 | SEM |

| | |
|----|----------|
| 56 | FÓRRO |
| 1 | ESPECIAL |
| 2 | EUCATEX |
| 3 | LAJE |
| 4 | MADEIRA |
| 5 | SEM |

| | |
|----|------------------|
| 43 | INST. SANITÁRIAS |
| 1 | MAIS DE UMA |
| 2 | COMPLETAS |
| 3 | SIMPLES |
| 4 | EXTERNAS |

| | |
|----|-----------------|
| 47 | INST. ELÉTRICAS |
| 1 | EMBUTIDAS |
| 2 | SEMI-EMBUTIDAS |
| 3 | APARENTES |
| 4 | SEM |

| | |
|----|------------|
| 51 | ACABAMENTO |
| 1 | ALTO |
| 2 | NORMAL |
| 3 | REGULAR |
| 4 | MAU |

| | |
|----|-------------|
| 57 | CONSERVAÇÃO |
| 1 | ÓTIMA |
| 2 | BOA |
| 3 | REGULAR |
| 4 | MÁ |

| | |
|----|----------------|
| 44 | COBERTURA |
| 1 | ESPECIAL |
| 2 | AMIANTO |
| 3 | ALUMINIO |
| 4 | ZINCO |
| 5 | TÊLHA COLONIAL |
| 6 | TÊLHA FRANCESA |
| 7 | LAJE |
| 8 | PALHA / CAVACO |

| | |
|----|------------------|
| 48 | PISO |
| 1 | ESPECIAL |
| 2 | TACO/CERÂMICA |
| 3 | ASSOALHO |
| 4 | MADEIRA |
| 5 | TIJOLO / CIMENTO |
| 6 | TERRA |

| | |
|----|---------------|
| 52 | EM CONSTRUÇÃO |
| 1 | NÃO |
| 2 | SIM |

| | |
|----|----------------|
| 58 | ÁREA PRIVATIVA |
|----|----------------|

| | |
|----|-------------|
| 53 | PROP. ÚNICA |
| 1 | UMA |
| 2 | MAIS DE UMA |

| | |
|----|------------|
| 59 | ÁREA COMUM |
|----|------------|

| | |
|----|-------------------|
| 54 | ANO DA CONSTRUÇÃO |
|----|-------------------|

| | |
|----|----------------|
| 60 | ÁREA EDIFICADA |
|----|----------------|

| | |
|----|--|
| 45 | |
|----|--|

| | |
|----|--|
| 49 | |
|----|--|

| | |
|----|--|
| 55 | |
|----|--|

| | |
|----|--|
| 61 | |
|----|--|

DOCUMENTOS DE POSSE

| | |
|----|-----------|
| 62 | MATRÍCULA |
|----|-----------|

| | |
|----|--------|
| 63 | OFÍCIO |
|----|--------|

| | |
|----|------|
| 64 | DATA |
|----|------|

| | |
|----|------|
| 65 | ÁREA |
|----|------|

| | |
|----|--------|
| 66 | FRENTE |
|----|--------|

| | |
|----|--------|
| 67 | FUNDOS |
|----|--------|

| | |
|----|--------------|
| 68 | LADO DIREITO |
|----|--------------|

| | |
|----|---------------|
| 69 | LADO ESQUERDO |
|----|---------------|

| | | | | |
|-----------------------|--------------|----------|------|--------------------|
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | MATRÍCULA ANTERIOR |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | MATRÍCULA ANTERIOR |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | MATRÍCULA ANTERIOR |
| | | | | OFÍCIO ANT. |
| NÚMERO | DATA DO REQ. | PROCESSO | ÁREA | DESPACHO |
| PROPRIETÁRIO ANTERIOR | | | | MATRÍCULA ANTERIOR |
| | | | | OFÍCIO ANT. |

OBSERVAÇÕES:

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES.

Prancha de Quadra

1. CADASTRADORES: 1) SILVIO MUNIZ
2) CLAUS ANTUNES
3) ANTUNES PEREIRA

2. SETOR ZONA QUADRA

3. ESTATÍSTICOS: Nº LOTES
 Nº B.I.C.S
 Nº EXCESSOS
 Nº PATRIMÔNIO

4. SERVIÇOS

4.1. PREFERÊNCIA DOS MORADORES.

| | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | água | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | esgoto | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pavimentação | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | luz | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | telefone | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | coleta de lixo | <input type="text"/> |

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

CONTROLE DE OCORRENCIAS

| | |
|-------|--------|
| SETOR | QUADRA |
| 560 | 57 |

| | | |
|-------------------|---|-------------|
| CADASTRADORES | LEVANTAMENTO | Nº DE BICs. |
| Dupla nº <u>E</u> | Início <u>4/9/78</u> Término <u>4/9/78</u> | <u>01</u> |

OBSERVAÇÕES

O FECHAMENTO DESTA QUADRA, ESTA NUMA PRANCHA SOBRE OS ARQUIVOS.



CETIL S.A.

I.P.T.U. - BOLETIM DE ALTERAÇÕES CADASTRAIS

119

1

2 - ALTERAÇÃO
3 - EXCLUSÃO

0,4,0,1,2,8,0,0

RELAÇÃO DE CÓDIGOS VÁLIDOS.

| | |
|----|----|
| 1 | 32 |
| 2 | 33 |
| 3 | 34 |
| 4 | 35 |
| 5 | 36 |
| 6 | 49 |
| 7 | 50 |
| 8 | 51 |
| 10 | 52 |
| 12 | 53 |
| 13 | 99 |
| 15 | |
| 16 | |
| 17 | |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |
| 29 | |
| 30 | |
| 31 | |

1 NOME DO CONTRIBUINTE

A, N, T, O, N, I, O, M, U, N, I, Z, I, D, A, C, O, S, I, T, A,

2 NOME DA RUA

R, S, B, 6

3 COMPL. ENDEREÇO

E, U, C, I, A, L, I, P, I, T, O, S,

4 BAIRRO OU VILA

O, T, A, C, I, L, I, D, O, S, I, T, A,

5 NOME DA RUA

R, S, B, 6

6 COMPL. ENDEREÇO

E, U, C, I, A, L, I, P, I, T, O, S,

7 BAIRRO OU VILA

O, T, A, C, I, L, I, D, O, S, I, T, A,

8 CIDADE

L, A, G, E, S,

29 3,6,8, =

30

31 0,0,3,0

32 3,6,8, =

33

34 0,0,2,1, =

35 5,0

10 TIPO DO IMPOSTO

PREDIAL

TERRITORIAL

11 DISTR. ZONA

9 5,1

SETOR QUADRÍCULA QUADRA

12 13 14 15 16 17

13 0,0,4,6,0,0,1,4

20 TESTADA

21 ÁREA DO TERRENO

284.40

22 VALOR M² TERRENO

39.00

23 ÁREA CONSTRUÇÃO

55.00

24 VALOR M² CONSTRUÇÃO

189.60

49 ILUMINAÇÃO

NÃO

SIM

50 LIMPEZA P/B

NÃO

SIM

51 CONS. CALÇAMENTO

NÃO

SIM

52 COLETA LÍQUIDO

NÃO

SIM

53 USO DO IMÓVEL

RESIDENCIAL

INDUSTRIAL

99

SOMA

1 - TODOS OS CAMPOS PREENCHIDOS DEVERÃO SER SOMADOS E INFORMADOS NO CAMPO 99
2 - NA SINA CONSIDERAR COMO INFORMAÇÃO, EXCETO PARA OS CAMPOS 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99.

RESPOSTA

1 / 1

Anexo 7

DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA



A Equipe discutindo os projetos em desenvolvimento, em destaque Wilson Chaves considerado o braço-direito do prefeito.



O prefeito em reunião com representantes da comunidade, no gabinete.



Prof. Maurício Tragtenberg, convidado de honra do Congresso Nacional de Sociologia, promovido pela Associação Catarinense dos Sociólogos, realizado em Lages, SC (1980)



O educador Paulo Freire em visita à Lages.



No destaque, Dirceu Carneiro e Dom Paulo Evaristo Arns (visita à São Paulo).



No destaque o prefeito Dirceu Carneiro. A esquerda e ao fundo Terezinha F.Carneiro, a frente Pedro Ivo Campos. Na extremidade, fora da mesa Celso Anderson de Souza vice-prefeito na gestão Carneiro.

Encontro pedagógico dos professores da Rede Pública Municipal.





Artesã ensinando crianças na escola



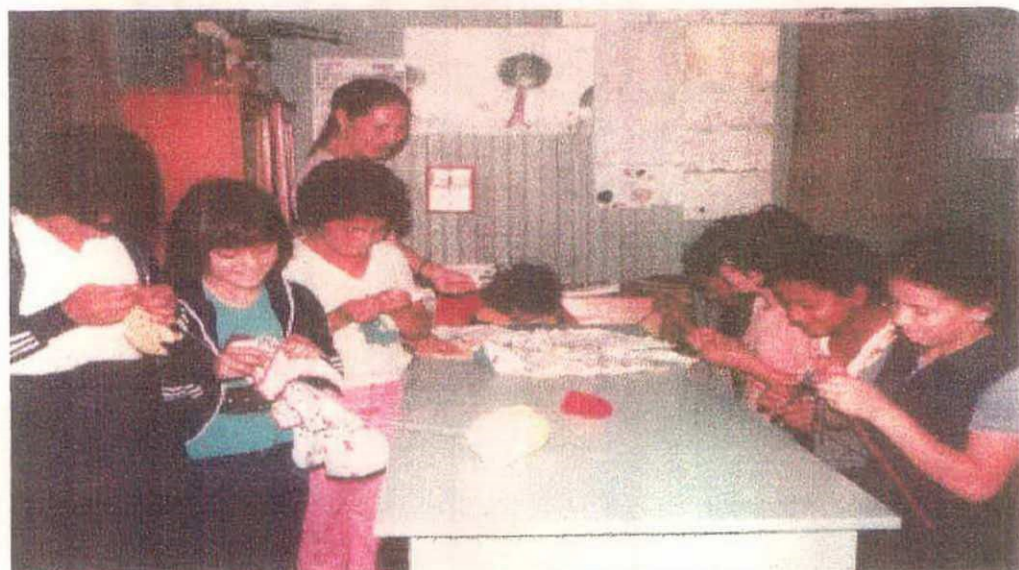
Sapateiros ensinando seu ofício a garotos na escola



Meninas preparando a lã de ovelha para confeccionar palas, bacheiro



Garotos confeccionando objetos em madeira



Meninas tricotando, sob a orientação da artífice



Jovens trabalhando no torno.



Alunos trabalhando na horta escolar



"Turista ideológico" em visita a uma horta escolar.

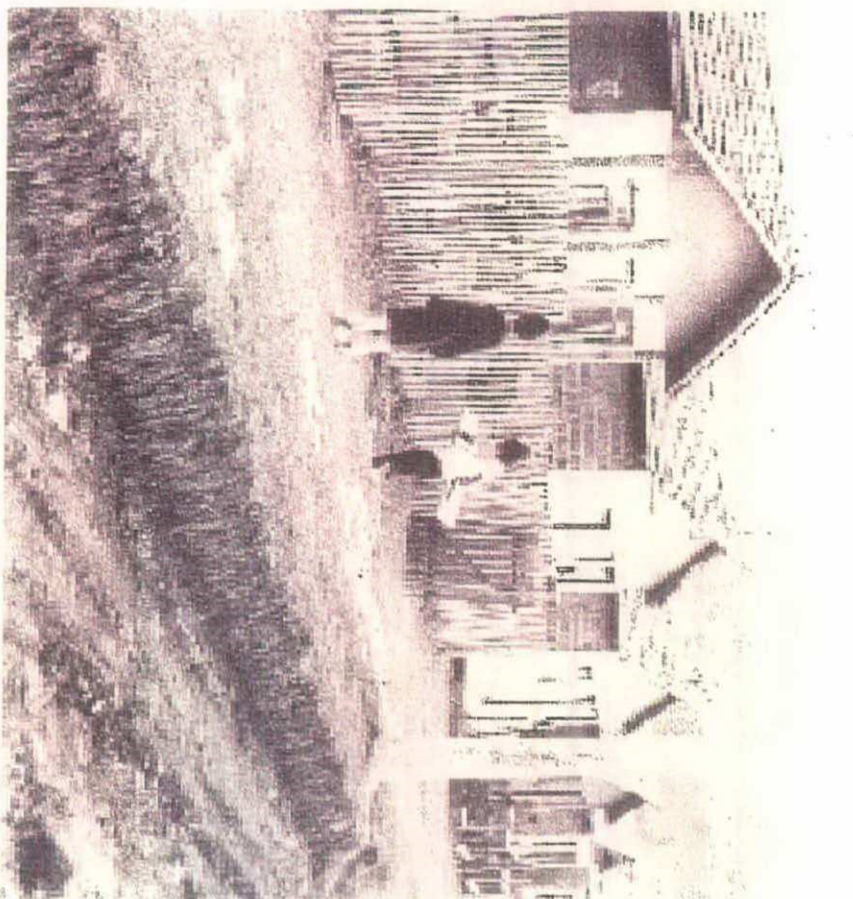
1º Encontro Municipal de Conselho de Pais (Jun/1980).





“Eu me pinto primeiro porque fica melhor para brincar” (André).

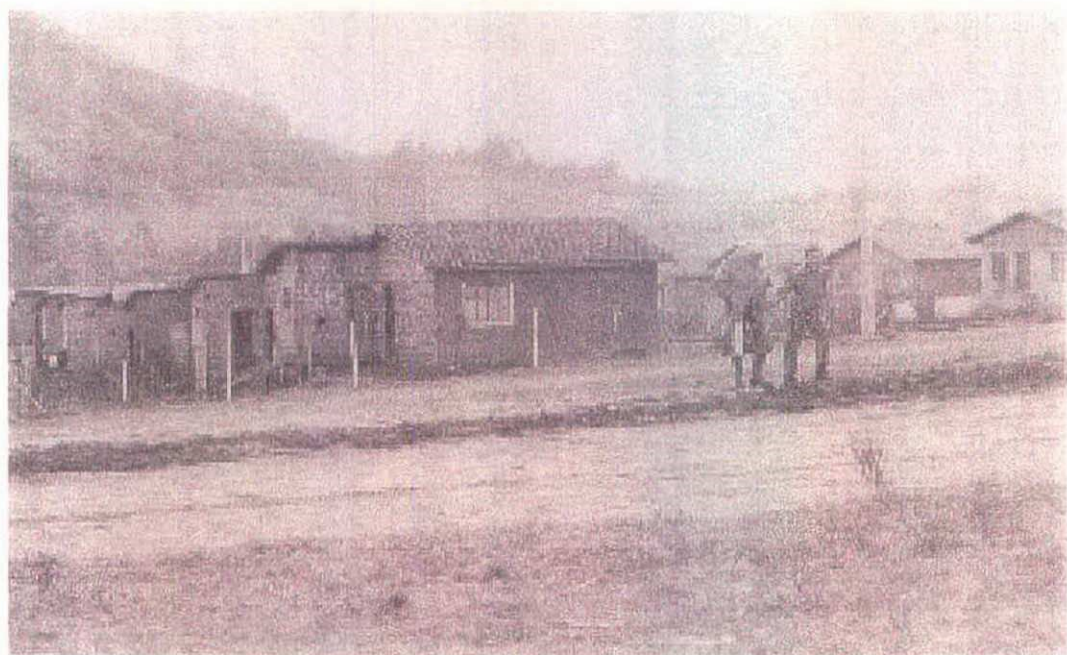
O Bairro Habitação



Meninas preparando a brincadeira de “pular tábua” e, finalmente brincando no bairro Habitação



Garotos auxiliando na coleta de materiais usados para construir as casas que constituiriam o bairro *Habitação*.



Mãe e filho, moradores no bairro *Habitação* nos seus primórdios.

A ADMINISTRAÇÃO DE “DEMOCRACIA PARTICIPATIVA”
(1977/1982).



Detalhe do Projeto Especial – Hortão.

Teatro na Praça Joca Neves





Professoras da Rede Pública Municipal em dia de coleta de materiais para construção de casas (Marlene Melo Dias, Olga Ines Rosa Alves, Marta D. B. da Costa, Elizabete T. O. Ribeiro, Zeli (?) Heger, M^a da Graça de S. Castro, Carmem Lucia R. Colla, M^a Estela G. Vieira, Almerinda (?) R. de Oliveira, Naila M. L. de Souza



Teatro chega às ruas.



A música erudita de Jerzy Milewski chega ao interior do município.



A banda de música e o teatro chegam ao interior do município. No detalhe o garoto tocando gaita.

Atividades artísticas na concha acústica da *Praça Joca Neves*.



Anexo 8

PLANTA DE LOCALIZAÇÃO E SITUAÇÃO DO TERRENO

ONDE FOI CONSTRUÍDA A ESCOLA MUTIRÃO

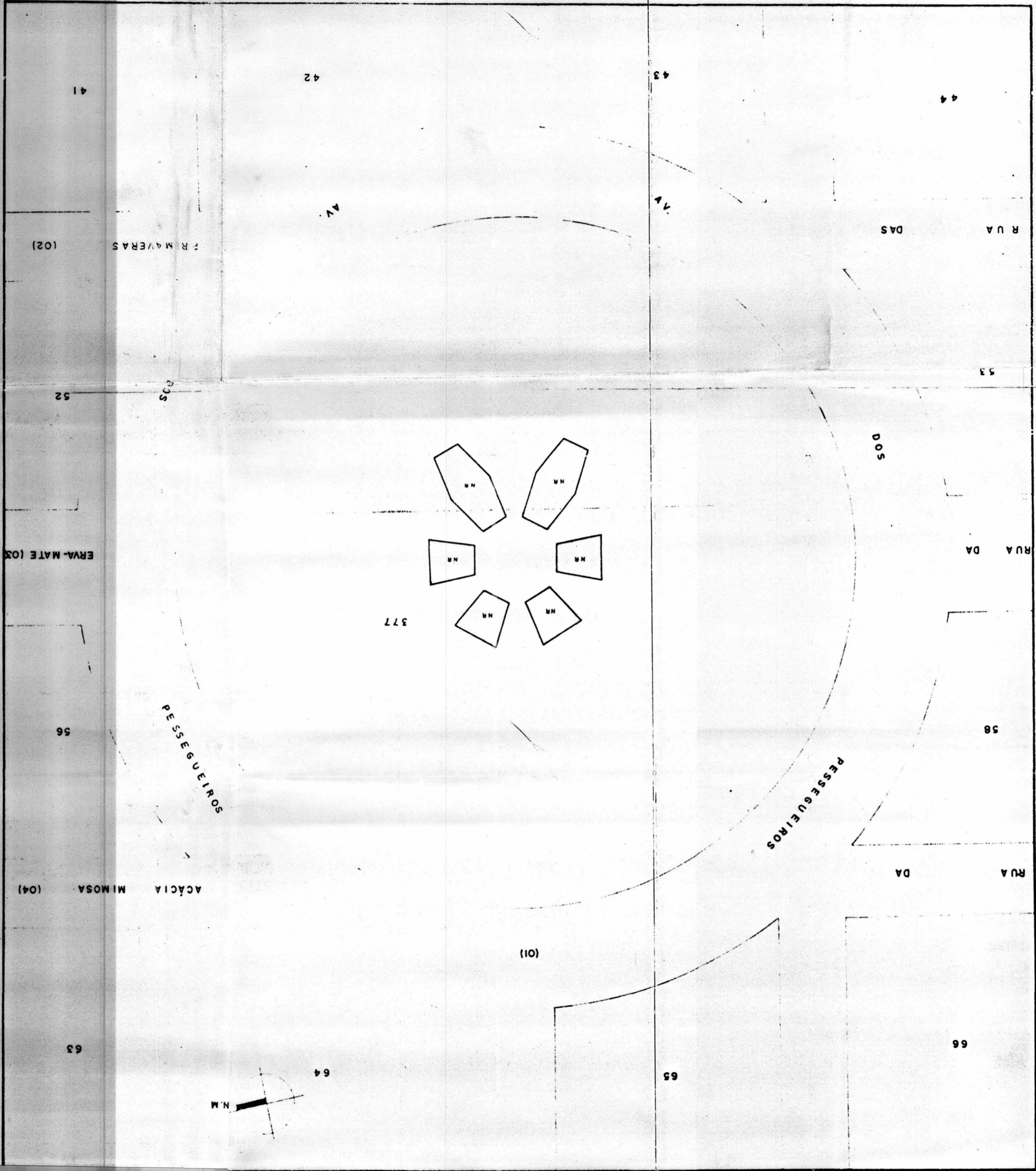
Anexo 9

**PLANTA BAIXA PARCIAL DA ESCOLA MUTIRÃO, A
PARTIR DO MAPA CADASTRAL DA CIDADE, INICIADO
EM 1978 E CONCLUÍDO EM 1980**

PAULO DUARTE
ADMINISTRAÇÃO
MUNICÍPIO DE LAGES
SECRETARIA DO

57
QUADRA
301
CMA
560
SECTOR LOTE SUB-LOTE EXCESSO A PATRIM A VERDE 6 5 4 3 2 1

SERVIÇOS E MELHORIAS
ÁGUA
LUZ
TELEFONE
PAVIMENTAÇÃO
ESGOTO
COLETA DE LIXO



41
PRIMAVERAS (02)
52
ERVA-MATE (03)
56
ACÁCIA MIMOSA (04)
63

42
43
44
377
NR
NR
NR
NR
NR
NR
(01)

53
RUA DA DOS PESSEGUIROS
58
RUA DA
66
65