

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

DEISE IMARA SCHILKE PALUDO

**EDUCAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO POPULAR EM CHAPECÓ – SC:
A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

DEISE IMARA SCHILKE PALUDO

**EDUCAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO POPULAR EM CHAPECÓ – SC:
A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Nise Jinkings.

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

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

**"EDUCAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO POPULAR EM CHAPECÓ/SC: A POLÍTICA
EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL"**

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

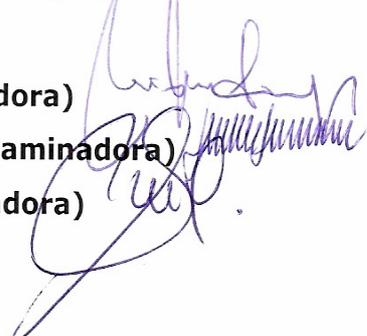
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/6/2009

Dra. Nise Maria Tavares Jinkings (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Solange Maria Alves (UNOCHAPECÓ/SC-Examinadora)

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (CED/UFSC-Suplente)




Prof. João José da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

DEISE IMARA SCHILKE PALUDO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2009

**“Cidadão, não é aquele que vive em sociedade,
é aquele que a transforma”.**

Augusto Boal

RESUMO

Essa pesquisa é um estudo sobre a prática pedagógica escolar na educação popular de perspectiva freireana desenvolvida no município de Chapecó – SC, no período de 1997 a 2004 e objetivou analisar os limites, possibilidades, tensões e contradições diante da lógica do capital e das interfaces do capitalismo, presentes nesse fazer e se justificando pela necessidade de problematizar situações concretas, construídas no período de vigência da experiência. Alterando, portanto, significativamente, a perspectiva educacional, no que se refere às propostas curriculares até então implementadas neste município. Essa pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, enquanto possibilidade para se conhecer a produção do conhecimento sistematizado durante o período de vigência da experiência. Fazendo uso da pesquisa documental, como forma de registro das concepções que foram sintetizados nos documentos produzidos na gestão municipal de Chapecó – SC. Num procedimento de avaliar uma prática educativa, os depoimentos dos professores foram fundamentais para um melhor entendimento dos limites e possibilidades, visto de diferentes olhares. Trata-se do estudo referente ao processo de ampliação das possibilidades de participação dos diferentes sujeitos na construção de planejamentos dialógicos para a organização da prática pedagógica, na gestão democrática e na definição dos rumos educacionais no município, comprometida com a educação popular crítica, com processos emancipatórios e práticas articuladas com a reflexão sobre a realidade e a vivência ativa da cidadania contribuindo com a transformação social, entre outros aspectos, do processo educativo no município de Chapecó. As modificações se revelaram significativas devido à relação dialógica estabelecida na produção do conhecimento, implicada na efetiva participação dos diferentes sujeitos, o que viabilizou um crescimento pessoal, social e aprendizagem de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Popular; Participação; Transformação Social; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This research is a study on practical the pedagogical pertaining to school in the popular education of developed freireana perspective in the city of Chapecó – SC, in the period of 1997 the 2004 and objectified to analyze the limits, possibilities, tensions and contradictions ahead of the logic of the capital and the interfaces of the capitalism, make part in this manner to work and if justifying for the necessity of questioning concrete situations, constructed in the period of validity of the experience. Modifying, therefore, significantly, the educational perspective, as for the implemented studies proposals until then in this city. This research was developed in a qualitative boarding, while possibility to know the production of the knowledge systemize during the period of validity of the experience. Making use of the documentary research, as form of register of the conceptions that had been synthesized in documents produced in the municipal management of Chapecó - SC. In a procedure to evaluate one practical educative one, the depositions of the teachers had been basic for one better agreement of the limits and possibilities, sawn of different looks. One is about the referring study to the magnifying process of the participation possibilities of the different citizens in the construction of dialogic planning for the practical organization of the pedagogical practice, in the democratic management and the definition of the educational course in the city, compromised to the critical popular education, emancipator processes and practical routes articulated with the reflection on the reality and the active experience of the citizenship contributing with the social transformation, among others aspects, of the educative process in the city of Chapecó. The modifications if had disclosed significant due to dialogical relation established in the production of the knowledge, implied in the effective participation of the different citizens, what it made possible a personal growth, social and learning of new knowledge.

Word-key: Practical Pedagogical; Popular education; Participation; Social transformation; Democratic management.

LISTA DE SIGLAS

ACARESC	Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APP	Associação de Pais e Professores
ASDI	Ação Social Diocesana
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipais
CETEP	Centro de Estudos de Teologia e Pastoral
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAB	Comissão Regional de Atingidos por Barragens
DOPs	Departamento de Ordem Política e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAESC	Fundação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina
FOMDEP	Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública
FUNDESC	Fundo de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
LOAS	Lei Orgânica da assistência Social
MAB	Movimentos dos Atingidos pelas Barragens do Rio Uruguai
MCP	Movimentos da Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MMA	Movimentos das Mulheres Agricultoras
MMC	Movimentos das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimentos dos Sem Terra
NMS	Novos Movimentos Sociais
OP	Orçamento Participativo
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDC	Partido Democrático Cristão
PL	Partido Libertador

PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPOP	Programa de Pesquisa de Opinião Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PREA	Programa de Educação Ambiental Participativo
PROCAPE	Programa Especial de Apoio à Capitalização de Empresas
PROFASC	Programa de Desenvolvimento da Indústria de Suínos de Santa Catarina
PRP	Partido de Representação Popular
PSD	Partido Social Democrático
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSP	Partido Social Progressista
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAI	Serviço de Assessoria e Informação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTESPM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região
SITRADON	Sindicato das Empregadas Domésticas
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - CONTEXTO DE CHAPECÓ.....	16
1.1 CHAPECÓ E SUA FORMAÇÃO HISTÓRICA	16
1.2 A ECONOMIA DE CHAPECÓ.....	20
1.2.1 O papel das companhias colonizadoras e das agroindústrias	20
1.2.2 O papel do Estado no desenvolvimento econômico de Chapecó	23
1.3 O POVOAMENTO DE CHAPECÓ: O TRABALHADOR, O HOMEM QUE CONSTRUIU ESTA CIDADE E QUE NELA VIVE	28
1.4 O CENÁRIO POLÍTICO	35
1.4.1 As disputas políticas em Chapecó originam-se a partir da disputa pela terra	35
1.4.2 A constituição do poder local	37
1.4.3 As lutas sociais que constituíram a cidade	43
1.4.4 As lutas relacionadas à educação da cidade – movimentos reivindicatórios	48
1.5 A constituição do Ensino Fundamental em Chapecó	51
CAPÍTULO II - GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	58
2.1 A CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA QUE EMERGIU DESSAS LUTAS	58
2.1.1 Pastorais e movimento comunitário urbano em Chapecó – SC.....	67
2.1.2 A democracia sendo construída pela participação.....	71
2.2 O GOVERNO POPULAR EM CHAPECÓ: A CIDADE ONDE A PARTICIPAÇÃO POPULAR CONSTRÓI A DEMOCRACIA	77
2.2.1 Saúde pública em Chapecó e o processo participativo.....	81
2.2.2 Meio ambiente – Preservação e a inclusão social.....	84
2.2.3 O esporte e o lazer no governo popular	85
2.2.4 A política de habitação como estratégia de enfrentamento à pobreza.....	88
2.2.5 Assistência social: construindo inclusão social e cidadania.....	90
2.2.6 Desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social	94
2.3 A política de educação com participação popular	97
2.3.1 A definição do Projeto Político-Pedagógico de educação no governo popular	100
2.3.2 Educação popular	104
2.3.3 A construção de espaços participativos e a participação popular com autonomia, democracia, trabalho coletivo e cidadania.....	118

2.3.4 O processo do conhecimento na pedagogia da libertação, bases epistemológicas de Freire.....	127
2.3.4.1 O humanismo existencialista.....	131
2.3.4.2 O humanismo cristão.....	132
2.3.4.3 O humanismo marxista.....	133
2.3.4.4 O pensamento da fenomenologia.....	133
2.3.5 A construção do currículo participativo trazendo as vozes dos sujeitos e seus contextos para a prática de sala de aula.....	135
CAPÍTULO III - O CURRÍCULO DIALÓGICO E SUA DIMENSÃO	
IDEOLÓGICA.....	142
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE CURRÍCULO DESENVOLVIDA EM CHAPECÓ.....	142
3.1.1 Pesquisa, Tema Gerador e Rede Temática.....	146
3.1.2 Tema gerador, contra tema e os conteúdos programáticos.....	149
3.2 CICLOS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA OUTRA PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....	153
3.3 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR, ENQUANTO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	160
3.4 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA SENDO CONSTRUÍDA PELA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS.....	166
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAS.....	172
4.1 BALANÇO DA EXPERIÊNCIA – LIMITES E POSSIBILIDADES.....	172
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXOS.....	198

INTRODUÇÃO

O problema do qual me ocupo nesta pesquisa, tem sua origem na reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo de oito anos de administração popular na cidade de Chapecó – SC. O processo do qual se originou o presente estudo teve início em 1997, quando a rede municipal de ensino, através de um processo de construção coletiva propôs-se a elaborar uma proposta político-pedagógica assumindo o compromisso com o desenvolvimento de uma política pública caracterizada pela idéia de educação com participação popular, cujo aporte teórico principal é a concepção de Paulo Freire.

Este estudo ora realizado: “Educação com Participação Popular de Chapecó – SC: A Política Educacional como Possibilidade de Transformação Social”, objetivou analisar os limites, possibilidades, tensões e contradições diante da lógica do capital e das interfaces do capitalismo, presentes nesse fazer, e se justifica pela necessidade de problematizar situações concretas, construídas na gestão de 1997 a 2004, que alterou, significativamente, a perspectiva educacional, no que se refere às propostas curriculares até então implementadas neste município.

Trata-se do estudo referente ao processo de ampliação das possibilidades de participação dos diferentes sujeitos na construção de planejamentos dialógicos para a organização da prática pedagógica, na gestão e na definição dos rumos educacionais no município, comprometida com a educação popular crítica, com processos emancipatórios e práticas articuladas com a reflexão sobre a realidade e a vivência ativa da cidadania contribuindo com a transformação social, entre outros aspectos, do processo educativo no município de Chapecó.

A educação na Rede Municipal de Ensino de Chapecó foi modificada a partir do ano de 1997, quando o governo municipal foi assumido por uma administração formada por uma frente popular¹. A partir de então, os princípios da Educação Popular foram adotados como diretrizes pedagógicas e organizacionais da estrutura e gestão do ensino da rede municipal. Implantou-se o denominado Movimento de Reorientação Curricular que, por meio de debates com os educadores e a comunidade escolar, buscou mudanças em vários aspectos da educação municipal. Foram construídas diversas mudanças: a reorganização da estrutura de ensino de séries para Ciclos de Formação, a construção do currículo a partir da realidade de cada

¹ Partidos que compunham o governo da frente popular em 1997: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Socialista Brasileiro (PSB).

comunidade, a Avaliação Emancipatória como processo avaliativo, com conselhos de classe participativos e com a Gestão Democrática, adotando a eleição de seus dirigentes pela comunidade escolar, com a constituição de vários conselhos (conselhos escolares, conselho da alimentação escolar, conselho municipal de educação) e a constituição do fórum dos dirigentes, a criação do programa de Educação de Jovens e Adultos, a elaboração do sistema municipal de ensino, a construção do plano municipal de educação e do regimento escolar unificado, entre outras.

Em relação ao currículo dos diversos níveis de ensino e à seleção dos conteúdos, a orientação que passou a ser adotada foi a de tomar o Tema Gerador como articulador desse processo, que segundo Silva (2004)², se constitui como uma educação crítica que concebe o currículo como cerne da educação escolar, e enquanto fenômeno histórico, que resulta de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais, onde o currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada, sendo um processo dinâmico, sujeito às inúmeras influências, portanto, aberto e flexível.

Nesse sentido, enquanto necessidade de reorganizar a prática dos educadores, sua formação político-pedagógica, reconstruir concepções, construir práticas de sala de aula coletivamente, foi organizada a formação continuada dos educadores, na perspectiva da Educação Popular, que passa a ser uma das práticas implementadas nesse governo, para compreender os diferentes sujeitos no seu contexto como também a aproximação dos diferentes olhares sobre a educação e reflexões a respeito da construção coletiva do ensino-aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino.

Sob este prisma buscou-se uma postura consciente do educador, no sentido de que ele mesmo perceba quais os fatores que interferem na organização de uma proposta educacional fundamentada na perspectiva dialética materialista, em que, segundo Severino (1986, p. 48) “o próprio educador precisa romper com sua leitura superficial da sociedade, mergulhando num oceano de saberes: sociologia, economia, filosofia, ciência política e até mesmo linguística”. Dessa forma o educador precisa perceber que é um sujeito que busca a construção do conhecimento científico, mas que, ao mesmo tempo, está aprendendo sempre, para que a educação de fato esteja voltada à vida das pessoas.

Sua principal tarefa é a intervenção no processo de construção do conhecimento de

² Antônio Fernando Gouvêa da Silva é professor de Ciências da Rede Pública de São Paulo. Doutor em Educação (PUC-SP). Assessor Pedagógico em diversas administrações populares, como orientador de movimentos de reorientação curricular de perspectiva crítica, foi Assessor Pedagógico no período de 1997-2004, em Chapecó – SC.

modo deliberado e politicamente definido, comprometido com um projeto a serviço da humanização e da construção da cidadania.

Minha atuação profissional como educadora da escola pública, desde 1988 e, nos últimos anos, participando na condução de um projeto popular de administração municipal, que se propôs a construir um projeto político-pedagógico motivaram-me a desenvolver esta pesquisa.

As preocupações relacionadas à prática educacional estiveram presentes em minha vivência profissional, nesses anos todos, principalmente a partir da preocupação diante da resistência de muitos colegas, e a minha própria, muitas vezes, em relação à necessidade da mudança de postura, quanto à participação dos pais, mães e alunos nas tomadas de decisões cotidianas da escola, quanto aos conteúdos que deveriam ser trabalhados na escola, a forma de avaliar e ser avaliado, a dicotomia entre teoria e prática, a relação autoritária e não dialógica, construída e legitimada no interior da escola, e outros aspectos inerentes a esse fazer.

No decorrer do presente trabalho de investigação, foi organizado um caminho que apresenta na introdução os desafios e tensões que foram impulsionando este estudo na implantação dos princípios da educação popular e no movimento de reorientação curricular, com discussões realizadas neste município, com bases teóricas e concepções que definem as práticas e fornecem subsídios para desenvolver e planejar a prática educativa.

Essa pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, conforme Minayo (2007), enquanto possibilidade para se conhecer a produção do conhecimento sistematizado durante o período de vigência da experiência. Fazendo uso da pesquisa documental – amostragem probabilística (BECKER, 1994), como forma de registro e síntese dos documentos produzidos na gestão municipal de Chapecó – SC (1997 a 2004), documentos esses produzidos internamente, editados, impressos e arquivados pelos diferentes departamentos da Secretaria Municipal de Educação deste município – procurei destacar as concepções imbricadas na prática desenvolvida.

Contribuindo para o processo de análise dos documentos, fez-se necessário a construção de algumas categorias, importantes: Gestão Democrática, Participação Popular, Educação Popular, Educação com Participação Popular, que implicam na orientação e aproximação para o aprofundamento teórico da investigação, na qual se constitui a afirmação do real em que se desenvolveu tal prática.

Nas discussões de Minayo (2007), uma base teórica traz dados, dentro de um quadro de referências, que permitem ir além do que está sendo mostrado, capaz de ordenar e compreender a realidade empírica. Com essa possibilidade, para analisar os aspectos

levantados nessa pesquisa, busca-se apoio em diversos estudos sobre a constituição das concepções pedagógicas, tidas como referenciais para o processo de reorientação curricular na gestão 1997 a 2004.

Para Alves (2008), colocar no chão da escola esta política demandou o enfrentamento severo de questões tanto de ordem estrutural (tempo para planejamento e tomada de decisões pelo coletivo da escola), quanto pedagógicas, no sentido da reorganização do sistema por ciclos de formação, pautados pelo conceito de ciclo como tempo histórico de aprendizagem e desenvolvimento, para além do tempo cronológico de cada indivíduo; um tempo histórico da vida e de uma vida inserida num contexto, construída com os aportes de uma dada cultura.

Transformar implica em agir, agir conscientemente. Este trabalho busca analisar o caráter político dessa experiência como um todo, focando o aspecto participativo dos diferentes sujeitos. Buscou-se, então, a compreensão de diversos elementos constitutivos do contexto histórico da cidade, da organização do trabalho, da economia, conforme anteriormente sistematizado por Alba (2002), do poder local (HASS, 2003a), da constituição da população e da sua organização (POLI, 1995). É importante observar que na região oeste de Santa Catarina está a origem de muitos movimentos sociais populares.

Identificar os pressupostos pedagógicos da proposta freireana de educação no Município de Chapecó e implicações para orientações didáticas e práticas para a Educação, como também comparar as bases pedagógicas frente aos modelos tradicionalmente assistidos na Educação, requer um distanciamento epistemológico e problematizador dessa prática coletiva, no sentido de perceber os avanços construídos, suas contradições, seus desafios e quais elementos foram determinantes para a construção do processo histórico de uma política educacional sob esta perspectiva.

A realidade é um referencial fundamental para uma educação que busca a transformação para a humanização³. A educação transformadora, na concepção de Freire (1987, p. 85), organiza seus currículos através “da devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. O que se busca com esta concepção de trabalho é tomar a compreensão que a comunidade possui do seu cotidiano e acerca dos seus problemas, como ponto de partida, para o processo de construção do conhecimento.

³ A partir do pensamento de Freire (1987), entendemos humanização desde a tomada de consciência do homem sobre sua condição social no mundo, de oprimido. E, em diálogo com os outros homens e mulheres, reconhecerem-se inacabados e engajar-se na luta de sua libertação, constante processo de ser mais. Uma vez que a humanização ou desumanização acontece na história dos homens, a humanização implica práxis, isto é, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo.

Tomar a realidade na forma de um Tema Gerador, no entanto, pressupõe uma concepção de mundo em que a transformação desta realidade é possível. Para isso torna-se necessário investigar essa realidade. Não uma pesquisa de sujeito e objeto, mas uma pesquisa em que pesquisador e pesquisado se encontrem como sujeitos que dialogam sobre o mundo (BORDA, 1990). É tomar a realidade para a sua transformação, através dos princípios de uma educação popular em que esta esteja “ligada aos reais interesses populares” (VALE, 1996, p. 58).

Tendo a realidade como ponto de partida comum para as ações das diferentes disciplinas e do currículo, requer-se buscar, na interdisciplinaridade o aporte para essa organização, concretizada através do trabalho coletivo que, construindo diálogos, vai elaborando relações e buscando as contribuições dos conhecimentos nas diferentes áreas sobre um tema. É uma “visão multifacetada da realidade” (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 14).

Num procedimento de avaliar uma prática educativa, os depoimentos dos professores tornam-se fundamentais para um melhor entendimento dos limites e possibilidades, visto de diferentes olhares. Os depoimentos foram provocados por questões⁴ acerca da organização curricular, da estrutura do ensino, sobre a participação de pais, alunos e professores, da gestão democrática, da educação popular, entre outras.

Com esse objetivo, os depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas. Foram adotados alguns critérios na seleção dos depoentes: As entrevistas seriam com professores que vivenciaram a experiência de educação popular e também o período anterior, professores que atuassem nas séries iniciais de diferentes escolas.

Foram realizadas seis entrevistas com professores de escolas diferentes, nos locais e horários por eles definidos. No primeiro momento da entrevista foram esclarecidos os objetivos do trabalho e a forma de condução da entrevista.

O desenvolvimento do estudo sobre as possibilidades e os limites dessa experiência, e por sua estreita relação com o contexto sócio-econômico, político e cultural necessitou da compreensão das condições históricas de constituição da cidade, nos diferentes aspectos.

O Capítulo I focaliza, portanto, a formação histórica de Chapecó, destacando a economia, o povoamento, o cenário político e as lutas sociais que constituíram o cenário local.

O Capítulo II busca caracterizar a concepção de gestão democrática que surge das lutas sociais e as diferentes políticas construídas pelo governo popular, utilizando como fundamento a gestão democrática, destacando o processo de construção da política

⁴ Anexo A – Questões de pesquisa, utilizadas para provocar o debate com os educadores pesquisados.

educacional.

O Capítulo III trata, de forma mais aprofundada, da concepção de educação desenvolvida no movimento de reorientação curricular, trazendo presente a dimensão dialógica do currículo e das diferentes práticas que envolvem o processo de construção curricular.

O Capítulo IV, por sua vez, apresenta um balanço da experiência, destacando os limites e possibilidades do trabalho desenvolvido diante da lógica do capital e das interfaces do capitalismo.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE CHAPECÓ

1.1 CHAPECÓ E SUA FORMAÇÃO HISTÓRICA

Ao referir-me à especificidade desta experiência educativa pretendo destacar que, entre outras fortes razões, a reflexão necessária para posterior análise desse processo requer identificar o lugar de onde esta se coloca como concepção crítica do conhecimento e do desenvolvimento histórico. Implica compreender que o homem e os processos sociais por ele construídos, estão situados social e historicamente, o que impõe o princípio da realidade material, movendo-se dialeticamente.

Para Alves (2008), a sociedade e as relações que a caracterizam, é produção histórica, resultante da produção humana articulada pelo trabalho, pela produção dos meios de vida material, pela produção das idéias como representações da realidade criada por essa mesma humanidade. A essência humana é “o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 1978, p. 13). Assumir esse princípio implica o reconhecimento de que toda a vida social é essencialmente prática.

Portanto, falar da experiência educacional construída durante a vigência do governo popular, em Chapecó, no período compreendido entre 1997-2004, implica situá-la, historicamente, trazendo presente a compreensão de alguns elementos que possibilitaram a construção desse movimento, dessa Política Educacional.

Tal política propunha um movimento de reorientação curricular, com a organização de processos pedagógicos fortemente articulados com a idéia e a prática de uma escola comprometida com a comunidade na qual se insere. Uma escola que se organiza a partir da participação efetiva de professores, alunos, pais e mães em Conselhos Escolares, instâncias decisórias em âmbito escolar, eleitas por seus pares, assim como em plenárias para avaliação do processo pedagógico da escola. Essa escola busca incorporar o pensar dessas comunidades, as significações construídas no seu cotidiano para serem colhidas, estudadas, compreendidas e transformadas em conteúdo mediador de novas interpretações de mundo, como propõe a pedagogia da libertação assumida pela proposta educacional.

Sendo assim, inicialmente trago presente um pouco da história de Chapecó. É importante observar que Chapecó localiza-se na região oeste de Santa Catarina, onde está a origem de muitos movimentos sociais populares, que influenciaram a concepção de educação

adotada por este município, no período de vigência do governo popular.

Compreender a formação deste espaço social, político, cultural e econômico, é ter consciência da uma apreensão crítica dessa experiência, enquanto possibilidade de transformação social.

Segundo Santos (1992, p. 33), “[...] a formação de um espaço supõe uma acumulação de ações localizadas em diferentes momentos”. Considerando também o espaço como subproduto do tempo, buscaram-se, na história de Chapecó, as diferentes ações que foram sendo processadas no tempo e que deixaram sua marca no espaço.

A cidade de Chapecó, localizada na região de um dos maiores complexos agroindustriais do Brasil, estruturou-se pelo seu atrativo, não só de atividades agroindustriais, comerciais e de serviços, mas de um grande contingente populacional que, ano após ano, engrossa as estatísticas populacionais da cidade.

Seu desenvolvimento pode ser analisado na ótica da expansão capitalista. A história no início de sua formação, fazia parte de um projeto de colonização, elaborado pelo governo do estado, que objetivava colonizar toda a região oeste de Santa Catarina, considerada pelas autoridades da época como um vazio demográfico (ALBA, 2002).

O território do Oeste e Extremo-Oeste de Santa Catarina, até 1916, tinha sido alvo de disputas entre Santa Catarina e Paraná, e anteriormente entre Brasil e a Argentina. Tais divergências ficaram conhecidas como a Questão de Palmas e a Questão das Missiones, respectivamente, esta última iniciada a partir da criação da Colônia de Sacramento, tendo-se encerrado o caso em 1884, com a intervenção do então presidente dos Estados Unidos, dando ação favorável ao Brasil (BELANI, 1989).

Em 6 de março de 1917, através da lei nº 1.146, encerram-se todos os trâmites legais que puseram fim às disputas entre Paraná e Santa Catarina. O então governo do Estado de Santa Catarina tomou posse do território e criou o município de Chapecó, através da lei nº 1.147, de 25 de agosto de 1917, juntamente com mais três municípios (Mafra, Porto União e Cruzeiro, hoje Joaçaba), anteriormente pertencentes ao território do Paraná (BELANI, 1989).

A colonização do município, até 1940, esteve mais por conta das empresas colonizadoras (abertura de estradas, organização de povoados e vilas...) que, a partir de 1920, começaram a ocupação do Oeste, trazendo famílias migrantes do Rio Grande do Sul, a maioria desce de alemães e italianos. A colonização estruturou-se através de pequenas

propriedades, conjugando-se diversos interesses: das companhias colonizadoras⁵, pela venda das terras; do Estado, pela ocupação da área, vista como vazio demográfico; e dos colonos, pelo acesso à terra (RENK, 1991).

No sentido do desenvolvimento dessa região, cabe destacar a presença da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande do Sul, que passava na região do Rio do Peixe, construída a partir de 1908. Os antigos moradores da região, por não possuírem títulos de propriedade, foram expulsos pela empresa responsável pela colonização (*Southern Brazil Lumber and Colonization Company*) e pela empresa responsável pela construção da estrada de ferro (*Brazil Railway Company*). Isto porque uma extensão de 15 Km de terra de cada lado da estrada de ferro foi cedida a essa empresa norte americana como forma de pagamento pelos trabalhos da construção da via. Esse conflito ficou conhecido como a Guerra do Contestado (ALBA, 2002, p. 19).

Para Alba (2002), a urbanização no Brasil tem passado por profundas modificações. Conforme a autora, verifica-se um processo de desmetropolização⁶ e, em contrapartida, um crescimento das médias e novas cidades.

Segundo Pimenta (1996 *apud* ALBA, 2002), Chapecó e o Oeste Catarinense possuem uma particularidade de formação através da relação cidade/campo, sendo o espaço aí reproduzido a partir da chegada das frentes pioneiras do Rio Grande do Sul. Os espaços urbanos que se formaram traziam embutidas diversas etnias e culturas, dando origem a cidades com diferentes identidades: centros regionais, cidades industriais, entrepostos comerciais, colônias religiosas.

Ainda segundo o autor, Chapecó, num certo espaço de tempo, “[...] consolida-se com funções modernas e modernizantes, equipando-se das empresas, das instituições e dos saberes necessários à projeção nacional e internacional de seus fazeres” (PIMENTA, 1996, p. 291 *apud* ALBA, 2002, p. 24).

Podemos dizer, com base em Alba (2002, p. 11), que “o capital em Chapecó encontrou sua forma específica de desenvolver sua cooperação”. As agroindústrias, motor das transformações urbanas e rurais do lugar, produziram uma espécie de cooperação não só entre o local da fábrica e os outros ramos de produção, mas desenvolveram a cooperação entre o rural e o urbano e esse sistema de integração foi a maneira mais eficaz para a concretização

⁵ Companhias colonizadoras eram as empresas que recebiam concessões de terras do governo estadual e tinham como compromisso fazer a colonização da região, através do incentivo à população, principalmente do Rio Grande do Sul, para habitarem a região Oeste de Santa Catarina.

⁶ Saída de pessoas e de empresas das regiões metropolitanas, ou seja, segundo Gottdiener (1993, p. 19) “[...] o movimento sócioeconômico que sai das cidades centrais mais antigas para as áreas afastadas”. Fenômeno que vai sendo observado, não só no Brasil, mas também nas principais metrópoles do mundo (ALBA, 2002, p. 10).

desta operação.

Esse processo de cooperação que temos em Chapecó desencadeou uma divisão espacial do trabalho; de um lado, um espaço urbano central e monopolista, e de outro, um espaço agrário controlado e submetido às necessidades do capital urbano – as agroindústrias.

Portanto, à medida que vamos percebendo como ocorreram e ocorrem as transformações no mundo do trabalho, na atual sociedade, vamos percebendo que a expansão do espaço urbano em Chapecó está intimamente ligado às mudanças no interior das empresas agroindustriais.

Para responder às necessidades criadas pelas agroindústrias, bem como pelo próprio aumento de consumo, surge uma demanda por novos produtos, fazendo com que o espaço urbano de Chapecó se reestruturasse. Portanto, a transformação do espaço está relacionada ao modo de produção existente na sociedade.

Segundo Alba (2002), podemos perceber que o antigo espaço de Chapecó – anterior a 1917 – ocupado por casebres de índios e caboclos, teve que ser substituído pelas pequenas propriedades rurais dos excedentes populacionais do Rio Grande do Sul, possibilitando, com isso, o desenvolvimento do capital comercial (venda de madeira, de terras, erva-mate e produtos agropecuários) na região. Essa população, que já ocupava o território de Chapecó, composta pelo excedente da população das fazendas de gado de outras regiões do país, que começou um povoamento rarefeito em diferentes locais da região, antes da chegada da população migrante do Rio Grande do Sul, não tinha nenhuma documentação legal que lhe legitimasse a posse da terra. Essa população era constituída por descendentes miscigenados dos brancos, índios e negros. Para a autora, “porém, essa estrutura inicial do capital deve-se readaptar com a entrada do capital agroindustrial. Novos objetos passaram a fazer parte, tanto do espaço urbano (casas comerciais, indústrias) como agrícola (galpões, aviários, novos modelos de chiqueiros, novos produtos agrícolas, como soja)” (ALBA, 2002, p. 12).

Chapecó começou a se desenvolver numa época em que a concepção keynesiano de Estado era a teoria que comandava as ações governamentais; por isso não é possível compreender a evolução socioeconômica de Chapecó sem considerar o papel do Estado para o seu desenvolvimento (ALBA, 2002, p. 12-13). Seu papel foi determinante tanto para formar o conhecimento dos agricultores, dentro da lógica da modernização agrícola, como também no processo de integração, que começou a se desenvolver com as agroindústrias locais. Com isso é possível perceber que as agroindústrias, como agentes de produção e transformação do espaço e como resultado do papel exercido pelo Estado para o seu desenvolvimento e expansão, foram o motor básico da formação do município de Chapecó.

1.2 A ECONOMIA DE CHAPECÓ

1.2.1 O papel das companhias colonizadoras e das agroindústrias

Desde o início de sua história, o município destaca-se em relação aos demais municípios da região pelo seu potencial produtivo. Em 1938, sua economia era concentradora de algumas atividades, coletando uma renda maior para o local. Em 1940, destaca-se com uma grande diversidade de produção, de origem vegetal (madeira de lei) e na produção de origem animal (banha suína), sendo que a produção e industrialização fizeram parte da colonização, acompanhada pela chegada dos imigrantes gaúchos. A característica dessa economia mostra o caráter agropecuário de Chapecó, nesse primeiro momento da colonização. O espaço urbano não passava de uma pequena vila, cuja incipiente função estava restrita às necessidades imediatas da população que se encontrava dispersa e procurava nas casas de secos e molhados, os gêneros mais necessários à sua subsistência. A partir dos anos 1950, apesar de a indústria madeireira continuar sendo a mais representativa, surgem outros ramos de produção, como, a empresa Indústria e Comércio Chapecó – SAIC (1952), marcando a implementação da indústria moderna (semente da agroindústria no município), industrializando derivados de suínos, tornando-se, posteriormente, um dos maiores frigoríficos de Chapecó.

No primeiro momento da colonização, considerando até 1950, a produção foi organizada essencialmente seguindo interesses das empresas colonizadoras, sendo que esse processo se dava num tempo em que o capital se apresentava na sua forma madura, em que a região Oeste é receptáculo de novas relações de produção, abrigando indústrias e empresas que buscavam novos espaços para dar continuidade à acumulação capitalista que já vinha se realizando em outros locais. Chapecó e região, nessa época, nada mais eram do que o excedente populacional do Rio Grande do Sul que, impulsionado pelas Empresas Colonizadoras, deslocava-se para a região em busca de novas maneiras de viver e sobreviver, em um modo determinado de produção. Os índios e caboclos que habitavam esta região, devido às suas relações de produção primitivas, foram expulsos de suas terras ou, gradativamente, eliminados do processo. A terra que antes era um bem coletivo, passou a ser um objeto de compra e venda, como um meio de produzir renda, capital, gerando riqueza para as empresas colonizadoras e comerciantes (ALBA, 2002).

Na região, os primeiros núcleos urbanos começaram a se organizar em pequenas Vilas e cidades, entre elas a de Passos dos Índios, atual Chapecó. A pequena propriedade passou a

ser vista como agente fundamental para a formação dos primeiros frigoríficos da região.

Com o aperfeiçoando das relações burguesas de produção, intensificadas nesse período, e as mudanças na base industrial, foram os principais agentes que comandaram o processo na fase inicial de acumulação de capital. As companhias colonizadoras, as madeireiras, os ervateiros e os comerciantes inauguraram sua entrada nos oligopólios agroindustriais da região. Para os empresários das agroindústrias, não bastava administrar apenas as suas empresas e a economia do lugar, voltaram-se para as atividades político-partidárias. Chapecó e Concórdia (cidade próxima) raramente foram administradas por políticos que não fossem de confiança de grandes empresários como Plínio Arlindo de Nês (Organizações Chapecó) e Atílio Fontana (Sadia) (ALBA, 2002).

A partir dos anos 1950, começam a ocorrer mudanças significativas na constituição do município, verificando-se um aumento significativo da população, que passou dos 44.237 habitantes, até então, para 96.624. Apesar de a indústria madeireira⁷ continuar sendo a mais representativa (14 estabelecimentos em 1954) surgiram, naquele momento, outros ramos de produção.

A partir desse contexto, definem-se novas e diferentes classes sociais. Dum lado, os proprietários das agroindústrias e demais empresas, donos da riqueza e do poder de decisão da organização do campo e da cidade. De outro o contingente populacional principalmente jovem e uma parcela de pequenos agricultores que fazem parte do processo de integração com dependência das agroindústrias da região. Os caboclos, os indígenas e os agricultores mais pobres não fazem parte desse sistema, já que foram excluídos do sistema de produção e passaram a constituir os bolsões de pobreza presentes em Chapecó e nas diversas cidades do Oeste de Santa Catarina.

Um novo espaço hegemônico da agroindústria foi se constituindo. O mercado e suas leis que já não são mais locais estabelecem outras relações de produção e de propriedade. No meio econômico nacional, as empresas agroindustriais desenvolveram-se no Oeste de Santa Catarina, com atividades ligadas à criação de aves e suínos, óleo vegetal, instalando-se neste município e constituindo assim uma fase de expansão da agroindústria, originando também o modelo de integração de agricultores. Toda a produção da agricultura está voltada para fora do meio rural; da mesma forma estão colocadas às instituições criadas na cidade, por serem frutos de uma necessidade social e econômica, sendo que as suas existências são determinadas pelas relações de produção. Nesse sentido, criam-se as escolas, hospitais, órgão de justiça, de

⁷ A madeira era comercializada na Argentina e transportada via Rio Uruguai através de balsas.

assistência social, urbanismo e outros como forma de amenizar as contradições criadas, a partir do processo de acumulação do capital.

Em Chapecó, foi instalada a Chapecó Indústria e Comércio S.A. (SAIC) (1952), a Sadia Avícola S.A. (1970), a Ceval Alimentos S.A. (1973) com atuação na extração de óleo vegetal. E, como forma de dar direcionamento à produção agrícola, em 1967 foi fundada a Cooperativa Regional Alfa e posteriormente, a fundação da Cooperativa Central Oeste Catarinense (Cooperalfa e Aurora), em 1969, cujo objetivo era industrializar e comercializar a produção de suínos das cooperativas filiadas.

Nos anos 1960, o município de Chapecó já apresentava grande importância comercial no Estado e, principalmente, na região Extremo-Oeste, com participação comercial em vários municípios da região e país.

Para o Rio de Janeiro era exportado feijão; para São Paulo, feijão e produtos frigoríficos; para o Rio Grande do Sul e Argentina, madeiras e erva-mate. Neste mesmo período, as agências bancárias eram em número de 4: Banco do Brasil, Indústria e Comércio de Santa Catarina, Nacional do Comércio e Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (ALBA, 2002, p. 26).

Portanto, a gênese do capitalismo, no Oeste de Santa Catarina, tem como base, sobretudo, o comércio. Num primeiro momento, o comércio vindo do extrativismo da madeira, e num segundo momento o comércio gerado pelos excedentes produzidos pelas pequenas propriedades rurais. A análise feita por Alba (2002, p. 31) caracteriza esse processo de produção e dependência do produtor:

As pequenas propriedades agrícolas foram e são importantes para o capital, pois nasceram fragmentadas, o que possibilita às próprias empresas agroindustriais uma forma nova de estruturação industrial, obtendo a matéria-prima dos agricultores através do modelo de integração. Através deste modelo de produção, a empresa consegue preestabelecer os padrões na produção e ainda manter o produtor sob o seu controle ideológico e econômico; o produtor estabelece uma relação de dependência agricultor/empresa. As agroindústrias se diferenciam das demais empresas pelo controle total que conseguem manter sobre um outro produtor privado (agricultor), ditando as regras do jogo, de acordo com a necessidade de obtenção da matéria-prima.

No sentido da continuidade do desenvolvimento do Município, após os anos 1970, o novo toma mais sentido em Chapecó, quando o capital, através da hegemonia da agroindústria, já pode submeter a agricultura, o mercado e suas leis, que já não são mais locais, pois forças externas atuam, fazendo-os adaptarem-se, nos últimos anos, a mais uma etapa de internacionalização do capital (ALBA, 2002, p. 34).

Portanto, a cidade passa a ser marcada pelas desigualdades e contradições sociais. Para

Alba (2002, p. 35):

As relações de produção e de propriedade são relações burguesas em que os seres humanos cada vez mais se tornam sociais, produzindo cada vez menos a sua existência. Toda a produção da agricultura está voltada para alguém de fora do seu meio. Se, se produz um determinado produto que objetiva exclusivamente a venda, necessita-se adquirir outros. É esta relação que chamamos aqui de relação burguesa, em que se verifica uma exclusão do próprio produtor, pois aquele dos modelos anteriores, que produzia a própria sobrevivência, não mais se faz necessário ao capital.

As contradições sociais começam a ser mais evidentes: nas relações entre proprietários-capitalistas, pequenos produtores rurais integrados e o proletariado; nas mansões e barracos dividindo o espaço urbano; nos espaços com localização privilegiada, porém, há vazios destinados à especulação, contrastando com locais de difícil acesso e impróprios para morar, onde vive a população de trabalhadores pobres.

1.2.2 O papel do Estado no desenvolvimento econômico de Chapecó

Na vida social, as esferas econômica e política estão inteiramente articuladas e não devem ser pensadas separadas. Portanto, o Estado pode ser visto como elemento reestruturador de um espaço social e de suas atividades econômicas, a partir de determinados interesses de classe. Representando a classe dominante, o Estado moderno é elemento presente e atuante na vida econômica.

A articulação entre Estado e economia, em Chapecó, torna-se extremamente evidente quando os donos das empresas e das companhias colonizadoras passam a ocupar os cargos políticos de maior importância no município, em acordo com os mandantes no âmbito estadual. Nesse sentido, o Estado precisa ser entendido numa relação interna da estrutura social e econômica, e não pode ser visto como algo independente e autônomo ou como instância da superestrutura. Apesar de se apresentar fetichizado⁸, como se estivesse acima das classes sociais e da sociedade civil, ou como Estado de toda sociedade, deve ser visto numa

⁸ Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que lhe aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR. A analogia é com a religião, na qual as pessoas conferem a alguma entidade um poder imaginário. Mas a analogia é inexata, pois, como Marx sustenta, as propriedades conferidas a objetos materiais na economia capitalista são reais e não produto da imaginação. Só que não são propriedades naturais. São sociais. Constituem forças reais, não controladas pelos seres humanos e que, na verdade, exercem controle sobre eles; são as “formas da aparência” objetivas das relações econômicas que definem o capitalismo. Se essas formas são tomadas como natural, isto se deve a que seu conteúdo ou essência social não é visível imediatamente e só pode ser revelado pela análise teórica. A esse respeito ver mais: Bottomore, 2001.

relação dialética com a base econômica, sem lhe atribuir um caráter secundário (ALBA, 2002, p. 37).

Para Marx e Engels (1984), o Estado é acima de tudo, consequência da divisão do trabalho⁹ que na sociedade capitalista resulta em uma classe dominada e outra dominante, que por sua vez se apossa do Estado como instrumento para dividir, controlar e disciplinar a classe dominada.

Portanto, com a divisão do trabalho está também dada a contradições dos interesses individuais e comunitários que se relacionam uns com os outros.

É precisamente por conta desta contradição do interesse particular e do interesse comunitário que o interesse comunitário assume uma forma autônoma como Estado.

[...] separado dos interesses reais dos indivíduos e do todo, e ao mesmo tempo como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real (**realen Basis**) dos laços existentes em todos os conglomerados de famílias e tribais – como de carne e sangue, de língua, de divisão do trabalho numa escala maior, e demais interesses –, e especialmente, [...] das classes desde logo condicionadas pela divisão do trabalho e que se diferenciam em todas as massas de homens, e das quais uma domina todas as outras. Daqui resulta que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc., não são mais do que as formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...]; e também que todas as classes que aspiram ao domínio, como é o caso com o proletariado condiciona a superação de toda a forma velha da sociedade e da dominação em geral, têm primeiro de conquistar o poder político, para por sua vez representarem o seu interesse como interesse geral [...] (MARX; ENGELS, 1984, p. 37-8).

Nessas relações de poder e dominação é que se originam as relações de origem econômica e política, que conferem ao Estado o seu caráter opressivo. Segundo Lefebvre (1991), a atuação do Estado produz novas relações que vão além da base econômica, dando origem à “produção política”. Com o Capitalismo, a hegemonia burguesa se impôs, não apenas na produção material, mas também nas representações ideológicas e nas relações sociais específicas.

⁹ Com a divisão do trabalho, na qual estão dadas todas estas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a **repartição**, e precisamente a repartição **desigual** tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos, e portanto a propriedade, a qual já tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravatura latente na família, se bem que ainda muito rudimentar, é a primeira propriedade, que de resto já aqui corresponde perfeitamente à definição dos modernos economistas, segundo a qual ela é o dispor de força de trabalho (**arbetskraft**) alheia. De resto, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa enuncia-se em relação à atividade o mesmo que na outra se enuncia relativamente ao produto da atividade.

Além disso, com a divisão do trabalho está dada, ao mesmo tempo, a contradição entre o interesse de cada um dos indivíduos ou de cada uma das famílias e o interesse comunitário de todos os indivíduos que mantém intercâmbio (**verkeheren**) uns com os outros; e a verdade é que este interesse comunitário de modo nenhum existe meramente na representação, como (universal), mas antes de mais nada na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido (MARX; ENGELS, 1984).

O surgimento das instituições públicas, na sociedade moderna é fruto de uma necessidade social e econômica geradas pelo processo de acumulação de capital, que intensificam as desigualdades sociais, fazendo com que uma parcela empobrecida da população seja expropriada do acesso aos bens produzidos, socialmente.

Sendo assim, Marx e Engels (1984, p. 38) definem que ao Estado é dado o papel de gerir ou mediar, ilusoriamente, a relação contraditória entre o interesse particular e o interesse comunitário. Portanto,

precisamente porque os indivíduos procuram apenas os seus interesse particular, o qual para eles não coincide com o seu interesse comunitário – a verdade é que o geral é a forma ilusória da existência na comunidade – este é feito valer como um interesse que lhes é “alheio” e “independente” deles, como um interesse “geral” que é também ele, por seu turno, particular e peculiar, ou eles próprios têm de se mover nessa discórdia, como na democracia. Por outro lado, também a luta prática destes interesses particulares, que realmente se opõem constantemente aos interesses comunitários e aos interesses comunitários ilusórios, torna necessários a intervenção e o refreamento práticos pelo interesse “geral” ilusório como Estado.

O capital também faz das suas ações o meio de organização da sociedade, bem como se “apossa” do Estado para realizar os seus empreendimentos com mais rentabilidade (ALBA, 2002, p. 38).

A presença marcante do Estado, em diferentes ramos da economia, como na produção de fontes de energia, na infraestrutura para transporte e comunicação, abastecimento de água e luz, bem como na pesquisa e divulgação de novas formas de produção (no caso agrícola), refletiu-se diretamente nas atividades econômicas das empresas que se instalaram e se desenvolveram, posteriormente, em Chapecó.

Nos últimos anos, sobretudo nos anos 1990, observa-se uma transformação do papel do Estado, frente ao processo de globalização capitalista e à passagem do Estado Keynesiano para o Estado Neoliberal. Mesmo assim, a atuação do Estado permanece de fundamental importância para a acumulação de capital para realizar internamente as mudanças necessárias, a essa acumulação, readaptando a nação e o desenvolvimento econômico, conforme as necessidades das grandes oligarquias financeiras e industriais mundiais.

Segundo Alba (2002), a acumulação capitalista, em Chapecó, vem acompanhada por uma intervenção política e econômica dos grupos que aqui se instalaram. “Esta intervenção política, através das instituições, reuniu uma acumulação de riqueza e de saber” (ALBA, 2002, p. 42). O Estado, com o objetivo de pesquisar e desenvolver novas técnicas de produção – principalmente agrícola e melhorar a tecnologia para obtenção de melhores sementes, adubos, raças de animais (suínos e aves), cria um processo de centralização do saber, pois

estas pesquisas estiveram centralizadas nas diferentes instituições. Verifica-se um investimento na formação de profissionais com capacidade de desenvolver tal trabalho. Esta acumulação de saber, sem dúvida, está diretamente relacionada à acumulação da riqueza pelas agroindústrias, que se apropriam desse saber para incrementar a produção e a produtividade, aumentando, assim, o seu capital e o seu poder de concentração e centralização.

A sociedade civil também esteve diretamente envolvida neste processo, principalmente agricultores e operários, como mera expectadora e receptora das novas tecnologias. Os agricultores foram obrigados a adaptarem-se a essas novas técnicas de plantio, de criação de suínos e aves, a adotar sementes selecionadas, adubos e outros insumos de acordo com as orientações dos técnicos, através do trabalho de Extensão Rural desenvolvido pela ACARESC (ALBA, 2002, p. 43).

Constata-se, então, uma alienação do trabalho agrícola. Muitos agricultores adotaram as inovações agrícolas e as novas técnicas, seguindo as orientações dos produtores de saber. Os agricultores que não fizeram essa opção faliram no decorrer do processo ou migraram para a cidade. Todo esse processo esteve distante do saber dos agricultores, que foi ignorado e esquecido em benefício de um saber externo, objetivando melhorar os lucros das agroindústrias. Portanto, essas atividades eram estranhas ao agricultor, gerando a alienação do trabalho de que nos fala Marx (1993), ou estranhamento analisado por Lukács (1978).

Lefebvre (1976) analisa o Estado Moderno como o responsável por produzir as formas de produção e de reprodução. Ele garante, igualmente, a reprodução da força de trabalho (trabalhadores, camponeses e operários) e também os meios de produção (energia, maquinários, e matérias-primas). E, por fim, segundo o autor, o Estado Moderno é o responsável pelas relações de produção e de dependência entre as classes sociais..

Cabe ao Estado, na sociedade capitalista, garantir as condições materiais de produção e reprodução do sistema, juntamente com as condições legais que darão a sua sustentação.

Reporto-me à reflexão que Alba (2002, p. 46) faz em torno do papel do Estado para o desenvolvimento de Chapecó e da região:

As ações estatais na região Oeste de Santa Catarina foram fundamentais para a expansão capitalista no campo, pelo seguinte: a) possibilitaram a expansão do capital em mais um departamento econômico – a agricultura – ainda não adequadamente explorado, abrindo assim novos espaços para o capital. B) Através desta nova ação do capital no Oeste Catarinense, não ocorreu apenas a sua expansão, mas acima de tudo a reprodução do modo de produção capitalista, através de novas relações burguesas que se estabeleceram entre agricultores, empresa e Estado. Deste processo dá-se o que é mais importante para o capital: o seccionamento do processo produtivo, alterando, por conseguinte, a divisão social e espacial do trabalho em Chapecó e em toda região Oeste de Santa Catarina.

O Estado garante sua participação na elaboração de políticas para a formação da infraestrutura necessária para a reprodução do capital. Essas políticas diferenciam-se dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos e também de uma região para a outra do país.

No caso específico de Santa Catarina e do município de Chapecó – a participação do Estado na implantação de políticas para o desenvolvimento da agricultura se deu também no processo que iniciou com a chamada modernização agrícola. O Estado de Santa Catarina criou um conjunto de programas de incentivo para esse fim: Fundo de Desenvolvimento do estado de Santa Catarina (FUNDESC); Programa Especial de Apoio à Capitalização de Empresas (PROCAPE); Programa de Desenvolvimento da Indústria de Suínos de Santa Catarina (PROFASC). Os incentivos fiscais foram outro fator determinante no desenvolvimento das indústrias brasileiras e que beneficiou as empresas de Santa Catarina e no Oeste do Estado. Os recursos desses programas foram absorvidos de formas diferentes em cada empresa agroindustrial e também pelo setor cooperativista. Vários foram os programas de financiamento empresarial criados pelo Estado, objetivando a aplicação desses recursos na modernização e implantação de novas unidades industriais (ALBA, 2002, p. 49-50).

Várias foram as melhorias tecnológicas desenvolvidas para atender a demanda do mercado, contribuindo para o aumento da produtividade da suinocultura brasileira. Destaca-se, também, a criação da Secretaria dos Negócios do Oeste (1974), maneira de integrar a região Oeste como centro de decisões administrativas do Estado diante da precariedade e carência dos meios de comunicação e de transportes entre Oeste e litoral. Essa foi a primeira experiência estadual de descentralização administrativa, delegando ao órgão a execução dos empreendimentos setoriais programados para a região.

O investimento do Estado no ramo agroindustrial e a drenagem de recursos para este setor estão, também, ligados à participação dos empresários em cargos políticos no governo do Estado. Esses empresários sempre estiveram ligados a algum cargo político, ou então representados por um outro político de sua confiança. Desde cedo, observamos os nomes de Atílio Fontana¹⁰ e Plínio de Nês¹¹ ocupando cargos políticos. Para Alba (2002, p. 59):

¹⁰ Proprietário do grupo Sadia Concórdia.

¹¹ Organizações Chapecó – Frigorífico.

Essa participação estava ligada à estrutura interna da própria formação da região Oeste, que apenas em 1930 começou a participar da vida política do Estado, isso porque a própria região organizou-se politicamente muito tarde. E foi neste período que ocorreram as primeiras emancipações de municípios, surgindo os representantes municipais e regionais. Um segundo elemento é de ordem nacional, que está ligado ao velho “pacto de Poder” esboçado antes de 1930. Até então os políticos que controlavam o poder eram representados principalmente pelos comerciantes importadores-exportadores do litoral, em particular do Vale do Itajaí (a família Konder) e num segundo plano os latifundiários do Planalto Serrano (a família Ramos).

As políticas estatais, criadas para beneficiar principalmente as agroindústrias, no caso catarinense, têm, subjacente, o objetivo de fazer com que o capital encontre maneiras de explorar todos os espaços. E, ainda, através das políticas de educação e espírito comunitário – desenvolvido nas comunidades rurais –, consegue escamotear as contradições inerentes ao próprio sistema. Para a autora, “a exclusão e a proletarização dos demais agricultores, que não conseguem acompanhar as inovações, são explicadas como sendo decorrentes de fatores pessoais e técnicos”.

“Esta é uma maneira de neutralizar as lutas de classe, pois os problemas inerentes ao próprio modo de organização são passados aos agricultores como sendo problema de ordem pessoal dos próprios excluídos” (BELATO, 1985, p. 79 *apud* ALBA, 2002, p. 65).

Neste mundo de contradições, onde impera a lógica liberal de mercado, a globalização, é necessidade do imperialismo capitalista e de sua continuidade a existência de Estados com capacidade de implantar as reformas, possibilitando a penetração do capitalismo em todos os espaços do planeta.

A constituição de Chapecó, dentro desse modelo de desenvolvimento, é fruto da articulação entre Estado e empresariado. É neste sentido que percebemos as agroindústrias como agentes da estruturação do município, ao lado do Estado que também teve sua participação fundamental para possibilitar o desenvolvimento que as mesmas atingiram. Estabelece-se, assim, uma relação dialética e não uma relação de causa e efeito neste processo, em que as agroindústrias são agentes e também resultado do mesmo (ALBA, 2002, p. 66).

1.3 O POVOAMENTO DE CHAPECÓ: O TRABALHADOR, O HOMEM QUE CONSTRUIU ESTA CIDADE E QUE NELA VIVE

Para Antunes (2004, p. 8), o “trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social”. Portanto, caracterizar a formação da cidade, a partir

dos sujeitos que a constituem, e que são sem dúvida centrais em qualquer processo de organização social, significa trazer presente à história desses homens e mulheres. Homens e mulheres esses que trabalham e são dotados de consciência, capazes de conceber, previamente, e projetar a forma que pretendem dar ao trabalho a ser desenvolvido¹².

Se por um lado é possível considerar o trabalho como um processo que dá origem à vida humana, ponto de partida para o processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista transforma esse trabalho em trabalho assalariado, alienado, fetichizado.

Para Marx (2006, p. 50), “criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana”. Portanto, ao transformar a natureza, o meio em que vive, o homem vai também estar transformando sua condição humana, num processo de transformação recíproca, onde o trabalho torna-se central para o desenvolvimento da sociabilidade humana.

Sendo assim, caracterizar esses sujeitos históricos, homens e mulheres que constituíram o município de Chapecó, é necessário neste momento da contextualização, para que possamos entender quem são os sujeitos, seus contextos e seus processos de construção e de produção da vida e, conseqüentemente de formação desta cidade. São sujeitos históricos que se converteram em personagens principais do processo de construção de um governo voltado às necessidades da população.

Segundo Poli (1995, p. 73-74), em linhas gerais, no povoamento regional, podem ser visualizadas três fases de ocupação, cada uma com atividades econômicas características:

- Fase da ocupação indígena: até meados do século XIX, afora algumas incursões exploratórias portuguesas, a região era território tradicionalmente ocupado pelos índios Kaingang;

- Fase cabocla: a população que sucedeu à indígena e miscigenou-se com ela, foi a de luso-brasileiros, mais conhecidos como caboclos, cuja principal atividade era a agricultura de subsistência, o corte de erva-mate e o tropeirismo;

- Fase da colonização: caracterizada pela penetração de elementos de origem alemã e italiana, vindos, principalmente, do Rio Grande do Sul, pelo desenvolvimento dos projetos de colonização e da exploração de madeira. Esses colonos passam a adquirir terra das colonizadoras, formando a grande frente agrícola e pecuária que vai afastando aos poucos o caboclo.

¹² O “trabalho é um ato de pôr consciência e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios” (LUKÁCS, 1978).

A partir da apresentação desses elementos que compuseram a ocupação de Chapecó, cabe aqui um destaque em relação ao caboclo que, geralmente, foi relegado a um segundo plano, em função de sua pouca expressão econômica. Quase sempre pobres, raramente proprietários das terras¹³ que exploravam e desbravaram os sertões, embora, por via de regra, seja menosprezada a importância de sua contribuição, por terem uma filosofia de vida divergente da dominante.

Estudos realizados por Poli (1995), confirmam que o luso-brasileiro (caboclo) foi o verdadeiro pioneiro na penetração e desbravamento do sertão catarinense. O estudo da evolução demográfica do Oeste Catarinense permite deduzir que, na medida em que o caboclo formava suas comunidades, as empresas colonizadoras encontravam o caminho aberto para penetrar na região e vender as terras já desbravadas.

Esses poucos núcleos caboclos surgiram, basicamente, dos pousos ao longo da estrada de Palmas às missões e da exploração dos ervais no período de trânsito das tropas¹⁴.

É assim que surgem várias cidades catarinenses como Lages, Curitiba, Campos Novos e São Joaquim (nessa época todo o planalto e oeste catarinenses pertenciam à província de São Paulo), onde se localizavam as maiores fazendas de criação de gado do Planalto Catarinense.

Os campos de Guarapuava, ocupados pelos índios Kaingangs, era outra região que interessava aos portugueses, e com o envio de uma expedição começam a se formar as fazendas de criação de gado em Guarapuava e Palmas, com o objetivo de tomar posse das imensas áreas de terra formadas pelo Paraná e Oeste Catarinense. Os índios que haviam sido atraídos para uma aproximação com os brancos informavam a existência de outros campos, mais ao sul, que despertaram o interesse dos guarapuavanos.

Os pousos, ao longo das estradas transformaram-se em pontos de povoamento, ao mesmo tempo em que tornavam mais atrativas as terras que eram ricas em ervais e madeiras nobres, que era vendida aos argentinos utilizando-se o Rio Uruguai para seu transporte.

A atividade pecuária dava “status”. A agricultura era desenvolvida somente em regiões

¹³ Na região Oeste, no início do século, havia a “terra de ninguém”, “terra devoluta”, ocupada por um pequeno número de habitantes, que não possuíam a propriedade da terra que exploravam. Poucas áreas tinham proprietários e nem mesmo as grandes colonizadoras haviam tomado posse das terras. A região toda constituía o chamado “Velho Chapecó”. Da área originalmente formada do território chapecoense, em diferentes épocas, foram desmembrados em mais de 60 municípios, incluindo o próprio município de Chapecó (POLI, 1995, p. 74).

¹⁴ A região de Minas, no Estado de Minas Gerais, e dos cafezais, no Estado de São Paulo, necessitavam importar alimentos, principalmente carne, que eram produzidos ali. Como no Rio Grande do Sul foram descobertos grandes rebanhos de gado “xucro” [...]. Em 1728, foi aberta uma estrada ligando Viamão (RS) a São Paulo, passando através dos campos de Lages, por onde começou a ser transportado esse gado. Por muitos anos, foi o único caminho para o trânsito das tropas, e, no seu trajeto, foram se formando muitas fazendas e vilas, iniciadas, principalmente, nos locais de pousos que se espalharam ao longo de toda a estrada (POLI, 1995, p. 76).

onde se instalavam os excessos populacionais que se afastavam dos campos e produziam alimentos, normalmente fornecidos às fazendas.

O contingente populacional, na época, era formado, quase que exclusivamente, por caboclos (cuja atividade principal era a coleta de erva-mate e o plantio de pequenas roças para a produção de alimentos necessários à sobrevivência) e de índios, normalmente deslocados de seus grupos e já pouco arredios à presença de brancos.

Diante disso, pode-se destacar que esse processo de formação do território catarinense, que tem no caboclo seu principal agente, teve particularidades derivadas do modo de vida e cultura desse personagem. Segundo Quinteiro (1991, p. 88):

O caboclo vive uma cultura com valores próprios. Fundamentalmente ligado à natureza, esse homem habituou-se a não ter a consciência da propriedade individual da terra. Apesar das apropriações legais ou não por parte dos outros, como os fazendeiros ou migrantes estrangeiros, o caboclo sente a terra como se fosse sua, já que dela tira os recursos necessários à sua sobrevivência.

Na maioria das áreas de povoamento, no Oeste Catarinense, no início do século, e mesmo em ocupações anteriores, a melhor forma encontrada para conseguir acesso à terra era o intrusamento ou posse.

Com a instituição da propriedade privada e com as concessões de grandes áreas a quem tivesse prestígio político, os habitantes delas passaram a ser empurrados para terras mais distantes, onde não havia a colonização ou reclamação da terra pelos proprietários, ou, então, permaneciam em lugares onde as terras não se prestavam à exploração pecuária ou às atividades agrícolas mais racionalizadas (POLI, 1995, p. 89).

A concessão de áreas de terra foi feita aos que dominavam política e economicamente a região, e que tinham prestígio suficiente para influenciar essas concessões. Nunca foram feitas concessões de tamanho pequeno, mas de áreas, normalmente tão grandes, que atualmente perfazem o território de vários municípios.

Segundo a descrição de Breves (1985), a população era formada quase toda por caboclos, ou melhor, “velha estirpe”. No relato que faz, o autor, medidor de terras os considera descendentes de indígenas (embora bastante distantes), ao passo que os elementos de outras origens eram pouco presentes: alguns italianos, alemães e poucos sírios. Negros eram raríssimos.

Com a implantação dos primeiros projetos colonizadores, esse quadro modifica-se. Para Poli, poderíamos dizer que, na época da colonização, a população caracterizava-se da seguinte forma:

a) Indígenas: a área era tradicionalmente ocupada pelos índios Kaingangs que tinham seus núcleos em todo interior. As marcas de sua passagem são muitas. Desde a formação das colônias nos Campos de Palmas, até a construção da estrada para as Missões e Corrientes, esteve presente a mão-de-obra indígena, representada pelo índio Vitorino Condá, que comandava muitos Kaingangs. Estes índios desde que chegaram os portugueses, ou melhor, os brasileiros (paulistas, principalmente), para ocupar os Campos de Guarapuava, começaram a ser expulsos, quer pela ação violenta dos novos ocupantes das terras, quer pela aversão que os índios tinham aos recém-chegados, que possuíam princípios muito diferentes dos seus.

b) Os caboclos: formavam a grande maioria da população. Sua origem, é bastante confusa, não há um determinante básico que tenha fundamentado a vinda de todos os caboclos para a região. Supõe-se que esses primeiros habitantes chegaram à região através da busca da erva-mate, explorada desde o início do século XIX.

Segundo Santos (1977, p. 106):

A colonização do Oeste levou para a região o sistema de competição e de busca do lucro. Não interessava que os sertanejos haviam sido responsáveis pelo desbravamento inicial da região. A preocupação agora era explorar os recursos florestais: era cultivar o solo agressivamente.

Sendo obrigados a conviver nessas condições, os caboclos começaram a alimentar muita aversão aos colonizadores de origem européia, pelo fato de serem os que ocasionavam essa nova situação e por serem, normalmente, os que lhes impunham a condição de intrusamento.

Em linhas gerais, a população denominada luso-brasileira ou cabocla foi atraída à região a partir da ocupação dos campos de Palmas. Trabalhava na criação de gado e na extração de erva-mate, abundante na região. Essa população miscigenou-se com a população indígena.

Em alguns casos, os colonizadores tinham dificuldade de explorar suas terras, porque os caboclos os impediam de ter acesso a elas, conforme relata o medidor de terras (BREVES, 1985). Mas essas reações não chegaram a se constituir num movimento generalizado de revolta, porque a maioria dos caboclos respeitava muito esses colonizadores e madeireiros, por serem mais instruídos e por terem condições de lhes dar algum dinheiro em troca de seu trabalho.

O caboclo sempre teve sua condição de vida à margem da sociedade, servindo de força de trabalho aos fazendeiros, ervateiros e madeireiros. Embora representassem a maioria da

população, os caboclos sempre foram despossuídos. Raramente conseguiram obter a propriedade de uma pequena área de terra¹⁵ (POLI, 1995, p. 98).

Se melhorasse a sua condição de vida, tornando-se proprietário, comerciante ou pequeno industrial, deixava de ser chamado de caboclo. Quando os caboclos conseguiram alguma forma de enriquecimento passaram a denominar-se portugueses ou brasileiros, e não mais admitiam a denominação de caboclos.

O trabalho era desenvolvido pelo trabalhador para garantir a sua sobrevivência. Cuidava do gado, extraía a erva, cortava e transportava a madeira a troco de manufaturados, favores e um pequeno salário, que lhe assegurasse a condição mínima para sobreviver. Em todas as fases caracterizou-se como despossuído, posseiro de terras que não eram suas, analfabeto, explorado.

Essa condição de trabalho dos caboclos aproxima-se do que para Antunes (2004), significa a atividade humana sob o capital. “Sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2004, p. 9).

Ao dono do capital, da terra, das indústrias de erva e da madeira interessava maximizar os lucros e concentrar cada vez mais o seu poderio econômico, que se traduzia também em domínio político. Essa situação deveria ser mantida a qualquer custo, através de vendas lucrativas, minimização de custos, compensação de despesas.

Essa correlação de forças evidencia a passagem de uma estrutura coronelista, em que dominavam fazendeiros, para uma estrutura capitalista, que tem como dominadores os

¹⁵ Do ponto de vista, da posse e uso da terra, os caboclos dividem-se em:

Agregados: “Nas grandes propriedades havia os agregados que ali residiam com suas famílias. Arrebanhar os animais, criados soltos... consistia o dia-a-dia desses homens. As chances de ascensão eram praticamente nulas” (AURAS, 1984, p. 28). Nas fazendas de criação de gado, a função do agregado era arrebanhar o gado criado solto, mas no Oeste catarinense o agregado mudou sua conceituação básica. Passou a ser um agricultor que trabalha terras de terceiros, por arrendamento ou parceria, que, normalmente, mora em algum canto da propriedade, e que paga ao dono da propriedade parte de sua produção, que pode chegar de 30% a 50%. Atualmente, esses agregados são considerados perigosos em função da possibilidade de utilizarem-se do direito de usucapião.

Posseiros: “homens sem terra construíram suas toscas moradias em áreas devolutas e tinham na coleta da erva-mate seu principal ganha-pão” (POLI, 1995, p. 101-102).

Os peões: “eram... homens da inteira confiança do Coronel, estando sempre à sua disposição, como uma espécie de força paramilitar, prontos para agir, nas ocasiões em que a situação exigia defesa” (AURAS, 1984, p. 28). Na medida em que o capitalismo evoluiu e que a exploração madeireira começa a se expandir, o peão passou a ser aquele que desempenhava os trabalhos de cortador, arrastador e serrador de madeira, além de ser o balseiro a conduzi-la pelo rio Uruguai. Esses peões poderiam ser temporários ou fixos, ou mesmo de funções avulsas, para trabalhos eventuais.

Os caboclos colonos: Muitos colonos possuíam, além de suas lavouras, um trabalho eventual como peão de alguma madeireira ou cortador de erva de algum ervateiro. No tempo da erva-mate, a propriedade privada da terra era um privilégio de poucos, e, muitos posseiros, durante o período em que não tinham atividade na sua roça, iam cortar erva para os ervateiros e grandes comerciantes (POLI, 1995, p. 103-105).

empresários, desde os donos de barbaquás¹⁶, até os donos de grandes áreas de terras que exploravam por conta da madeira ou adquiriam dos proprietários das terras para serrá-las ou conduzi-las em torras para a Argentina, através das balsas do Rio Uruguai.

Essa nova classe dominante provoca a mudança das antigas relações entre agregados, posseiros, peões e fazendeiros e faz surgir uma nova ordem de relações de trabalho, que traz em seu bojo a formação de um proletariado trabalhando a baixos salários para a produção de lucros aos donos da erva-mate ou da madeira.

Com o crescimento e a expansão das agroindústrias, a agricultura não é mais um espaço responsável exclusivamente pelo fornecimento de produtos para a sobrevivência da humanidade. O que se observa é que ela “[...] é cada vez mais transformada em simples ramo da indústria e é dominada completamente pelo capital” (MARX, 1996, p. 18). Com o crescimento das agroindústrias em Chapecó, esta afirmação fica mais evidente. A agricultura, nos primeiros anos da colonização, tinha como objetivo atender as necessidades imediatas do próprio agricultor e do comércio local. Esta agricultura passa, posteriormente, a atender os interesses das agroindústrias. A produção agrícola é controlada por elas, selecionando produtos e produtores, de acordo com suas necessidades (ALBA, 2002, p. 122).

Para a autora, a política de recursos humanos dessas empresas tem procurado dar prioridade ao aproveitamento interno. O treinamento é, então, uma das principais atividades para qualificar, desenvolver, aperfeiçoar e especializar os recursos humanos, buscando maior capacidade profissional e industrial, maximizando, no dizer da empresa, a eficácia dos indivíduos e da organização.

A força de trabalho, na maior parte, é proveniente da própria região. Algumas empresas dão preferência aos migrantes das áreas rurais, pois estes estão adaptados aos trabalhos pesados da agricultura, não apresentando resistência ao trabalho dos frigoríficos (ALBA, 2002, p. 119).

O crescimento populacional urbano da década de 1970 em Chapecó está relacionado

¹⁶ FASE BARBAQUÁ: Secagem – os ramos são estendidos sobre o barbaquá, uma espécie de estrado armado numa área coberta. Uma tubulação subterrânea, em geral forrada com tijolos, traz o calor do fogo mantido acesso numa área externa ao barbaquá.

Cancheamento – a trituração das folhas é feita em canchas cilíndricas, usando um pesado cilindro de madeira, o malhador, dotado de pinos movidos a tração animal ou mecânica. As canchas são dotadas de piso de madeira, com orifícios que funcionam como uma peneira seletiva. A erva já triturada passa para um recinto assoalhado, sob a cancha furada, pronta para ser ensacada e transportada para o engenho.

O barbaquá tradicional ainda pode ser encontrado nas pequenas propriedades rurais do sul do Paraná. Entretanto, algumas modificações introduzidas nas diferentes fases do processo de preparo da erva mate indicam maior preocupação com a produtividade. Nas propriedades maiores, já existem barbaquás mecânicos, onde até mesmo a operação de sapeco, sem dúvida a mais penosa para os preparadores da erva-mate, é feita com o uso de máquinas simples (www.baldo.com.br/br/produção.htm).

com a expansão das agroindústrias, principalmente com a implantação da Sadia Avícola S.A. e a formação da Coopercentral (Frigorífico Aurora). Isto fez de Chapecó um pólo atrativo de força de trabalho, a qual não deriva apenas do meio rural do próprio município, mas de toda a região Oeste e também dos estados vizinhos, Paraná e, principalmente, o Rio Grande do Sul.

Observa-se, assim, que, em função da mudança dos meios de produção e da composição técnica do capital, criou-se oferta de força de trabalho em diferentes ramos da produção, do comércio e dos serviços, ampliando, assim, o número de empregos e de trabalhadores em Chapecó (ALBA, 2002, p. 132).

1.4 O CENÁRIO POLÍTICO

1.4.1 As disputas políticas em Chapecó originam-se a partir da disputa pela terra

Com o processo de colonização, o caboclo, e o índio¹⁷, que até então ocupavam as terras da região Oeste de Santa Catarina, passam a ser expropriados dos seus direitos de uso da terra. Esse processo de expropriação dá origem, também, a um sentimento de revolta e descontentamento pelos antigos ocupantes.

Werlang (2006, p. 13-14), retrata essas disputas:

[...] Esta região esteve por longo tempo em disputa entre Portugal e Espanha no período colonial; depois, no período das “independências”, a disputa continuou entre Brasil e Argentina. Em 1895, sob a arbitragem do Presidente Cleveland dos Estados Unidos, a região passou a pertencer definitivamente ao Brasil. Começou, então, a disputa entre os estados do Paraná e Santa Catarina, questão resolvida em 1916 com a intermediação do governo federal, resultando na divisão do território contestado. A posse da terra, durante este período, era disputada entre índios, caboclos, fazendeiros e empresas colonizadoras. O maior conflito é conhecido como a Guerra do Contestado, que envolveu, de um lado, os posseiros, e de outro lado a polícia particular da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande e o exército brasileiro. Esta guerra terminou em 1915, depois que grande parte dos posseiros haviam sido eliminados. A Guerra do Contestado, no entanto, não foi o único foco de resistência ao avanço das empresas colonizadoras. No decorrer do avanço da colonização, resistências ocorriam em diversos lugares.

Pode-se dizer que a disputa das terras do oeste catarinense pode ser considerada como uma das mais complexas do Brasil, pois além da disputa entre países e estados, a posse das terras do oeste catarinense foi disputada entre indígenas, luso-brasileiros e colonos.

Cabe destacar que a propriedade privada foi reforçada pela lei de terras, que se

¹⁷ Desde que chegaram os portugueses, ou melhor, os brasileiros (paulistas, principalmente), para ocupar os Campos de Guarapuava, começaram a ser expulsos, quer pela ação violenta dos novos ocupantes das terras, quer pela aversão que os índios tinham aos recém-chegados, que possuíam princípios muito diferentes dos seus.

constitui na transformação da terra em valor de troca, ou seja, a terra deixa de ser um valor de uso. Essa lei de 1850, segundo Quinteiro (1991, p. 91), fortaleceu os proprietários nos conflitos fundiários:

A instituição da “lei da Terra”, em 1850, extinguindo o princípio de doação e assegurando o de compra, e da lei federal de 1893, que fortaleceu os proprietários de terras nos conflitos fundiários, veio dificultar ainda mais o acesso à terra para caboclos, cujo próprio meio de vida e visão de mundo já eram um obstáculo a que tornassem pequenos e médios proprietários rurais. Estimulados e fortalecidos pelo governo federal, fazendeiros e latifundiários irão forçar estes trabalhadores a vender sua força de trabalho nas fazendas de criação de gado.

Nesse sentido, o processo de exclusão foi o que mais se observou em relação aos posseiros residentes nas terras da Cia. Sul Brasil¹⁸. Poucos tinham condições econômicas de adquirir um lote, por menor que fosse. O posseiro geralmente vendia seu rancho e a pequena roça ao colono gaúcho, que comprava a terra da colonizadora. Esta, temendo que o posseiro voltasse a se instalar em suas terras, obrigava-o a assinar um termo no qual se comprometia a deixar definitivamente as terras da Cia. Sul Brasil.

Aos posseiros que relutavam em deixar seu lote foi possibilitada a compra do mesmo. Esta oportunidade era, no entanto, apenas uma estratégia para eliminar o luso-brasileiro, sem maiores conflitos, pois sabiam que o mesmo devolveria o lote tão logo vencesse a primeira prestação. Tanto é que, no caso do posseiro, o contrato de compra e venda era redigido mediante o pagamento do lote da maior parte dele. Poucos eram os posseiros que tinham condições econômicas para pagar o lote comprado (WERLANG, 2006, p. 76).

Monteiro (1974, p. 45 *apud* QUINTEIRO, 1991, p. 93-94), ao tratar da Guerra do Contestado, analisa a situação dessa população expropriada:

Esses homens já tão espoliados pela vida afora, cansados de buscar outras terras e talvez até conscientes de que estas já não existiam na região, vão experimentar, no início deste século, mais um desafio à sua sobrevivência, ameaçada concretamente pela ferrovia São Paulo-Rio Grande. Essa abrangia 15 Km de terras de cada lado da linha ao longo de sua extensão, desalojando os que ocupavam essas terras, sem evidentemente nenhuma indenização. O estabelecimento das empresas construtoras na área “deu origem a uma massa marginalizada, criando um clima de incerteza, inclusive entre pequenos proprietários e fazendeiros médios”. Este clima foi o responsável por um dos mais célebres conflitos sertanejos, conhecido como a guerra do Contestado (1912/1916). O próprio capitão Matos Costa, do Exército Nacional, preocupado com o conflito que ali se estabelecia, afirmou: “A revolta do Contestado é apenas uma insurreição de sertanejos espoliados nas suas terras, nos seus direitos e na sua segurança”.

¹⁸ A Companhia Territorial Sul Brasil, sociedade anônima, com sede em Porto Alegre – RS, constituída em 23 de maio de 1925, era formada por 14 acionistas. A Cia. Sul Brasil adquiriu a Empresa Construtora Colonizadora Oeste Catarinense Ltda., que possuía 2.467.074.800 Km de terras, nos quais haviam sido demarcados 510 lotes urbanos, 685 lotes coloniais e 80 chácaras (Contrato de venda das terras da Empresa Construtora e Colonizadora Oeste Catarinense para Companhia Territorial Sul Brasil. Porto Alegre, 26 ago. 1925, pasta 6, arquivo da Cia. Sul Brasil, Porto Alegre – RS) (WERLANG, 2006, p. 51).

Os conflitos presentes no processo de povoamento e ocupação da região Oeste de Santa Catarina originam-se, principalmente, pela disputa de terras, cujos posseiros, sertanejos, e caboclos buscavam o bem-estar de suas famílias e sua segurança.

1.4.2 A constituição do poder local

O poder chapecoense, desde a criação do município, em 1917, até por volta da metade da década de 1950, caracterizou-se por um forte mandonismo local, que se identifica com aspectos do coronelismo brasileiro. Para Hass (2003a, p. 27) “o poder político do município, durante esse período, esteve a maior parte do tempo nas mãos dos coronéis ou de pessoas ligadas a eles”.

A dominação tinha por base o poder econômico e a relação de dependência. A estrutura de dominação e as formas de controle social faziam parte de toda uma cultura social e política, resultante das relações de poder da época, em que o público e o privado eram complementares.

Para analisar a constituição do poder em Chapecó, torna-se necessário refletir sobre os conflitos violentos em torno da conquista e/ou manutenção do poder local, durante a Primeira República¹⁹, que ajudam a compreender a radicalidade dos conflitos partidários, principalmente nos primeiros anos do período multipartidário (1945 a 1965).

Como já foi anteriormente caracterizado, a forma como se deu a ocupação do Oeste Catarinense envolveu um casamento de interesses entre o governo do estado e as empresas colonizadoras, que estimularam a vinda de imigrantes, dando início ao processo de ocupação capitalista na região. Uma aliança que, reforçada pelos compromissos resultantes do “sistema coronelista”, gerou alterações políticas importantes na correlação de forças existentes.

Nesse sentido, entende-se que a ocupação do Oeste, por empresas colonizadoras, estabeleceu um padrão de ocupação que enfraqueceu o antigo mandonismo local, cuja base de dominação era o extrativismo florestal, fortalecendo política e economicamente esse novo grupo (as empresas colonizadoras) que se dedicava ao comércio da terra.

A sede da comarca e do município mudou de local várias vezes em função dessas disputas e atritos políticos entre as lideranças pelo poder político local.

O “caudilhismo” presente no Oeste, nesse período, projetou de forma negativa a região

¹⁹ Os conflitos ocorreram entre a própria fração extrativista florestal, representada por antigos moradores da região e entre essa fração e os grupos ligados às empresas colonizadoras, que chegaram no Oeste por volta da década de 20 (HASS, 2003, p. 28).

para o restante do Estado. A área era considerada violenta, habitada por “caudilhos” e foras-da-lei. A disputa entre os coronéis locais e a ausência de vigilância policial permitiu a penetração dessas pessoas na região, contribuindo para a formação desse imaginário (BATISTELA, 1997, p. 27).

Para Hass (2003a, p. 30), a violência política que se expressava na intimidação de lideranças oposicionistas, eleitores, principalmente em época eleitoral, como no sitiamento aos aparatos físicos do poder local institucionalizado, que está relacionado à sua legitimação, através do exercício de cargos públicos, destacando-se principalmente o papel do delegado.

Para qualificar melhor a existência do mandonismo no Oeste Catarinense, tomo por base o conceito de coronelismo de Lima Sobrinho²⁰ (*apud* HASS, 2003a, p. 31-32): “No sistema de coronelismo o que se traduzia era uma hegemonia econômica, social e política, que acarretava, por sua vez, o filhotismo, expresso num regime de favores aos amigos e perseguições aos adversários”.

Não resta dúvida que o domínio político era exercido por quem detinha o poder econômico, sendo que uma das características principais do mandonismo chapecoense envolvia a proteção aos amigos e a perseguição aos adversários políticos, seja através de ataques via imprensa, transferência de cargos, coações em geral, e até mesmo assassinatos.

Para manter a sua hegemonia no poder local, o coronel institucionalizava seu domínio nas figuras do prefeito, do juiz, do delegado, nomes que ele indicava e que deveriam se submeter ao seu comando.

Com o interesse do Estado em querer dominar, politicamente, também esta região do Oeste Catarinense, a partir da década de 1920 passam a atuar na região várias empresas colonizadoras que detêm o poder econômico e, conseqüentemente, político. Destacam-se nesse sentido algumas companhias: a Colonizadora Bertaso, Maia e Cia., Chapecó-Peperi Ltda, Companhia Territorial Sul Brasil.

A existência dos caboclos favorecia a instalação dos primeiros colonos, pois esses já haviam feito a derrubada de parte das matas. Além disso, o caboclo era utilizado como força de trabalho na extração de erva-mate, madeiras, formação de balsas, abertura de caminhos para a demarcação de lotes e abertura de estradas. Outra parcela acabava indo mato adentro. Segundo Renk (1991, p. 9), era efetivada a “limpeza da área”, prevalecendo o direito de propriedade ao de ocupação.

Quando os colonizadores chegaram ao Oeste do Estado, o ambiente estava tenso por

²⁰ Conceito utilizado por Barbosa Lima Sobrinho na introdução do livro “Coronelismo, Enxada e Voto”, de Victor Nunes Leal (1986, p. XV).

causa da luta política entre os coronéis Manoel dos Santos Marinho, de Passo Bormann, e Fidêncio Mello, de Xanxerê, que disputavam o poder político local, o domínio sobre o comércio da erva-mate e sobre os moradores da região.

Preocupado com a consolidação do projeto de ocupação da região, o Governo do Estado nomeou o Coronel Manoel dos Santos Maia, sócio da colonizadora Bertaso, Maia e Cia., delegado de polícia de Chapecó, em 1919. Coube a ele cuidar da “ordem” pública, uma vez que era responsabilidade dos colonizadores²¹ trazer a ordem e conseqüentemente o progresso para a região, seguindo os princípios da ideologia positivista que orientava a República (HASS, 2003a).

Outra forma de amenizar os violentos conflitos encontrados pelo governo, foi a introdução de elementos estranhos aos quadros políticos locais, através da nomeação de interventores. Isso demonstra o fortalecimento do Estado (no caso, através do poder judiciário, representado pelo juiz Antônio Selistre de Campos), no período, modificando em parte o poder pela força, que caracterizou a estrutura política até então dominante.

Em 1944, o filho do Coronel Bertaso, Serafin Enoss Bertaso, foi nomeado prefeito de Chapecó e a família Bertaso, que já dominava economicamente a região, passa a exercer também o poder político. Dessa forma, reestabelece-se a participação do grupo vinculado às empresas colonizadoras, que na ocasião já tinham diversificado ainda mais seus interesses econômicos. Além do comércio da terra, dedicavam-se à exploração da madeira e industrialização em geral (HASS, 2003a).

Outra constatação que é possível fazer, a partir de Hass (2003a, p. 35), é como os coronéis, além de deter o poder econômico e político, também dominavam a população através da imagem que para eles passavam:

²¹ O segmento dos colonizadores teve sua força política reduzida no Governo Vargas, de 1931 a 1944, com os representantes das empresas colonizadoras perdendo espaço no poder local. Durante a maior parte do Governo Vargas, as nomeações para o executivo municipal incluíram uma burocracia militar de altas patentes e elementos que nem sempre possuíam identificação com o lugar (eram do Rio Grande do Sul ou litoral catarinense). Nesses 14 anos, o município de Chapecó teve dez prefeitos nomeados e um eleito (que não tomou posse). O Governo de 30 amenizou as disputas políticas locais, instalando a sede do município e da comarca, em 1931, em território neutro – em Passo dos Índios, onde ficava a sede da empresa Bertaso, responsável pela colonização dessa área. Evidencia-se o interesse do governo em atrair aqueles que representavam o poder econômico local (HASS, 2003, p. 33-34).

No imaginário dos moradores mais antigos de Chapecó, o “velho” Bertaso é lembrado como um coronel²² “bonzinho” – “gente boa, um santo homem”. Paternalista, doador de coisas e patrocinador de causas, organizava festas de integração comunitária, além de facilitar o pagamento e doar lotes de terra. A maioria dos terrenos dos estabelecimentos públicos, religiosos e de entidades com fins recreativos e esportivos foi doada pela Colonizadora preocupava-se com a infraestrutura das localidades, como ruas traçadas, lotes urbanos demarcados e serviços indispensáveis – casa comercial, igreja, escola e hotel – como forma de garantir o progresso dos núcleos de povoação.

A dominação política dos Bertaso tinha como base o prestígio que possuíam junto ao governo estadual e a população local, bem como o seu poder econômico.

Nesse período, o projeto de colonização pôde contar, também, com a contribuição da Igreja, aliada aos donos do poder local, para o seu projeto de desenvolvimento regional. Inicialmente, a Igreja Católica de Chapecó pertencia à Prelazia de Palmas, sendo que a Paróquia Santo Antonio de Chapecó foi criada em 13 de junho de 1931. Entregue aos Padres Franciscanos, quando se deu início ao Catolicismo Romanizado na região, dentro do padrão da “neo-cristandade populista”.

Hass (2003b), em sua análise, demonstra a defesa da sociedade capitalista por parte da igreja local. “A Igreja Católica combatia a modernização, a laicização, a secularização, mas não era contra a sociedade capitalista” (HASS, 2003b, p. 37), percebendo-se assim, de forma clara uma postura eclesial em favor dos imigrantes e da elite local, impregnados da ideologia do progresso.

No Brasil, do início dos anos 1950 até o golpe militar de 1964, setores da Igreja Católica (ligados à direção da CNBB e a grupos da Ação Católica) assumiram posições ao lado das lutas populares. Entretanto, dentro da instituição as posições conservadoras eram majoritárias. Esse posicionamento conservador também estava presente na igreja do Oeste Catarinense e foi responsável por sua influência no assassinato da “quadrilha de incendiários” que se supunha estar atuando, nos anos 1950, em Chapecó²³ (HASS, 2003b).

O linchamento do grupo, supostamente tido como autor da queima da igreja, ocorre numa época em que o município é conhecido pela exploração da erva-mate e da madeira, estava passando por grandes mudanças em sua estrutura demográfica, econômica, social e

²² Segundo informações de seu genro Ernesto Pasquali, Bertaso comprou o título militar – Coronel da Guarda Nacional: Diploma do Clube Militar de Oficiais da Guarda Nacional, mas não lembra da data (HASS, 2003).

²³ Getúlio Vargas acabava de retornar ao poder, com a ajuda das massas populares, em outubro de 1950, quando aconteceram quatro assassinatos que marcaram definitivamente a história de uma pequena cidade madeireira, chamada Chapecó, que vinha se destacando no sertão do Oeste Catarinense. Profundas transformações econômicas, políticas e sociais estavam ocorrendo neste lugar, sede da Empresa Colonizadora que veio trazer o progresso para a região. Tais transformações se acentuam após o crime e justificam o fato da história desse município não poder separar-se da noite trágica de 17 e 18 de outubro de 1950, quando aproximadamente duzentos homens invadiram a cadeia pública do povoado e lincharam quatro presos. Depois de trucidados por tiros, facadas e pauladas, os corpos foram arrastados para o pátio, empilhados e incinerados (HASS, 2003, p. 15).

política. Passava por um processo de crescimento populacional, pela vinda, principalmente, de profissionais urbano-liberais, que chegou a 117,34% na área urbana e 116,09% na rural. Eles começaram a disputar o poder local com a fração política ligada ao comércio da terra e à extração florestal.

No entanto, não foram só os fatores econômicos e populacionais os responsáveis pelas transformações na configuração do poder político de Chapecó. O novo contexto político, que surgiu a partir de 1945, com a queda de Getúlio Vargas e a criação de novos partidos, teve significativa contribuição para essa mudança. Inaugurou-se, nessa época, um período mais pluralista de poder, com a expansão da representação política entre várias facções partidárias. No período de 1945 a 1965 foram criados sete partidos, no município: Partido Social Democrático (PSD), União Democrática Nacional (UDN), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido de Representação Popular (PRP), Partido Social Progressista (PSP), Partido Libertador (PL) e Partido Democrático Cristão (PDC) (HASS, 2003a).

No entanto, aspectos da política coronelista ainda persistem nesse período de mudanças, como o domínio de famílias tradicionais (colonizadores e madeireiros), que moviam a perseguição a adversários políticos e a proteção de amigos e aliados constituindo-se nas principais práticas de dominação.

Os grupos tradicionais prosseguiram dominando a política municipal, pós-45, em torno do Partido Social Democrático (PSD), liderado por Serafim Enoss Bertaso, filho do Coronel Ernesto Francisco Bertaso, do grupo que dominava a política municipal, desde 1944.

A ruptura do domínio dos colonizadores e madeireiros ocorreu em 1950, quando o PSD foi derrotado nas eleições municipais pela coligação opositora, formada pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), União Democrática Nacional (UDN), e pelo Partido Social Progressista (PSP), agremiações lideradas por políticos vinculados a atividades urbanas, de cunho industrial/comercial e profissões liberais.

A vitória da oposição demonstra a resistência em torno dos que se consideravam os donos do poder local. Para Hass (2003a, p. 42), no entanto, “ressalta-se o caráter oposicionista local em detrimento do caráter ideológico, na formação dessas agremiações partidárias, que foram criadas ‘contra os Bertaso’”²⁴.

²⁴ O declínio político do segmento ligado ao Coronel Bertaso provocou o esfacelamento do poder instituído, bem como atritos e lutas políticas mais acirradas, diante dos diferentes interesses de grupos em choque na luta pela afirmação do espaço de dominação local. Quer dizer, a quebra da hegemonia política municipal nas eleições de 3 de outubro de 1950, proporcionada pelos trabalhistas, veio acompanhada de fatos que mudariam totalmente a vida da comunidade chapecoense.

No campo político, a fase de redemocratização do país datada a conjuntura de 1945²⁵, no que consiste o contexto desse período nos estudos realizados por Hass (2001, p. 144):

o enfoque se deu com o caráter de “continuidade” no que diz respeito aos aspectos político-institucionais que marcaram a redemocratização, permanecendo as máquinas das interventorias estaduais, o arcabouço do sindicalismo corporativista, as raízes da burocracia estatal, as mesmas fontes de uma ideologia autoritária e as condições estruturais existentes no Estado Novo.

Percebe-se, no decorrer do processo de desenvolvimento do município uma grande concentração de poder, nas mãos dos grupos econômicos que ali se instalavam. Esse caráter oposicionista muda quando no âmbito estadual e local, em Chapecó, o PSD e PTB formam a Aliança Social Trabalhista. O perfil conservador dos dois maiores partidos chapecoenses PSD e UDN objetivam manter a continuidade do sistema de dominação vigente.

O conservadorismo também está presente na própria estrutura organizacional dos partidos chapecoenses, onde há indícios de uma tendência a oligarquização, uma vez que constata-se, através da análise da relação da nominata dos diretórios políticos municipais e das entrevistas que o comando partidário sempre estava concentrado nos mesmos nomes. Não houve ao longo do período, uma renovação na estrutura partidária, sendo que a prática chapecoense também evidencia a exclusividade no trato das questões políticas (HASS, 2001, p. 157-158).

As agremiações partidárias chapecoenses se organizam estrategicamente em torno da conquista e manutenção do poder local. O PSD chapecoense foi controlado durante sua existência 1945 a 1965 pela família Bertaso²⁶, tendo na presidência o filho do Cel. Bertaso, Serafim Enoss Bertaso. A composição desse partido revela forte vinculação socioeconômica das empresas colonizadoras e dos madeireiros, setores que predominavam na economia local na época. Havia também a participação de: comerciantes, dentistas, jornalistas e funcionários

²⁵ Segundo Hass (2001, p. 143-144) o processo de desmantelamento do Estado Novo inicia-se a partir de princípios de 1945. A democratização acelera-se sob a combinação de fatores externos e internos. Os primeiros derivam da conjuntura internacional aberta com a derrota do nazi-facismo, que torna cada vez mais inviável a sobrevivência de um regime ditatorial no Brasil. Internamente, o “manifesto dos mineiros”, de 24 de outubro de 1943, foi a primeira demonstração coletiva de protesto contra o Estado Novo e a favor da implantação de um governo liberal-democrático no país. [...] “Lei Agamenon” que marca as eleições para o dia 2 de dezembro e regulamenta o novo Código Eleitoral e os requisitos para a formação de partidos. A inovação dessa lei pela primeira vez na história brasileira a formação de partidos de caráter nacional”.

²⁶ A aproximação dos Bertaso com o governo de Getúlio Vargas, ocorre em 24 de maio de 1944, com a nomeação de Serafim Bertaso para prefeito de Chapecó, firmando-se a partir daí um representante da Colonizadora Bertaso como liderança política da região [...] o fortalecimento econômico da Empresa Colonizadora Bertaso ocorre por volta de 1940, quando há um sensível aumento do fluxo de migrantes, para o oeste catarinense, favorecendo a influência política da família. [...] constata-se que prossegue a política baseada nos laços de dependências, nos bens de fortuna e alicerçado, agora, numa prática clientelista e dentro de uma estrutura empresarial de organização baseada no comércio da terra e na diversidade da atividade industrial e não mais somente na exploração extrativista florestal, como no princípio (p. 76).

públicos na agremiação política.

Em Hass (2003b, p. 174):

Resgatando a prática político-partidária do período de 1945-1965, em Chapecó, constatou-se que a máquina administrativa, tanto do Estado, como de âmbito local, era duramente acionada pelo partido que estava no comando do executivo municipal. Essa forma de *policy-making* era exercida por todos os partidos – PSD, PTB, UDN e outros. Os partidos que venciam as eleições ocupavam todos os cargos estratégicos da sociedade, utilizavam-se da máquina administrativa municipal, possuíam meios de comunicação para promover as ações de seu governo e perseguiram os políticos das facções contrárias. Demitiam, denunciavam a corrupção e os desmandos administrativos.

Ao longo dessa trajetória, os percursos políticos se evidenciam na prática de governar o município de Chapecó, onde prevaleceram os interesses, principalmente particulares, construídos através de manobras e arranjos, para garantir a dominação econômica e também política que, através de alianças e confrontos, perpassavam um discurso voltado para o social, para o bem estar da população, o engrandecimento e o desenvolvimento da região. Nos confrontos e disputas do poder político através da presença de elementos econômicos da região perceptíveis a partir de Alba (2002, p. 23):

[...] A partir da década de 30, diminuiu o “mandonismo local”, a política comandada pela atividade colonizadora foi conquistando espaços, [...]. É neste contexto que os personagens ligados ao comércio e à indústria local – donos de casas comerciais, madeireiras, ou agroindústrias – começaram a se destacar no cenário político da região Oeste de Santa Catarina. É o caso de Atílio Fontana, de Concórdia, Saul Brandalise, de Videira, e Plínio Arlindo de Nês em Chapecó que assumiram cargos políticos nos municípios e, posteriormente, na esfera estadual e também federal, barganhando melhorias na infra-estrutura da região e que, diretamente, beneficiaram os seus negócios.

Historicamente, o campo político do município de Chapecó, sempre fora palco de acirradas e até mesmo violentas lutas entre diferentes grupos políticos que buscavam ascensão do poder e/ou a manutenção desse espaço, e tiveram interesse e estreita relação política, mas também econômica, social e cultural.

1.4.3 As lutas sociais que constituíram a cidade

Para entender como um Governo Popular foi tomando corpo e forma no município de Chapecó, é preciso compreender como as forças sociais foram se aglutinando e desencadeando essa estrutura popular. De acordo com o estudo e interpretação de Schneider (2006, p. 15):

A Educação Popular dos Movimentos Sociais do Oeste catarinense contribuíram para o desenvolvimento da vontade coletiva, que buscava romper com todas as formas de autoritarismo e opressão, pela adesão a discursos que apelam ao compromisso político e ao objetivo de transformação social.

Chapecó tem sua história marcada pela atuação de vários Movimentos sociais²⁷, que influenciaram as relações de poder no município, segundo Poli (1995 *apud* SCHNEIDER, 2006, p. 16):

Reconhece existir associação entre sua origem e a crise provocada na produção agrícola tradicional da região pelo processo de modernização da agricultura, bem como ao trabalho desenvolvido pelos setores da Igreja Católica Progressista, especialmente pela Diocese de Chapecó, iniciado na década de 1970.

A atuação de Dom José Gomes foi fundamental para constituição desse cenário favorável aos movimentos sociais. Dom José Gomes, Bispo Diocesano que assumiu a Diocese de Chapecó, fundamentado na Teologia da Libertação, cuja inserção junto às classes populares passou a estimular a organização e difundir uma visão de mundo alicerçada nas igualdades sociais e comunitárias e na participação popular. As estratégias de ação tinham como princípio básico a formação de lideranças via Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Serviço de Assessoria e Informação (SAI). Segundo Uczi (2002, p. 148), “propunha-se levar a comunidade a descobrir seus problemas, valores e situações vividas; e o de possibilitar que os membros da comunidade assimilassem as situações concretas e procurassem os meios de resolvê-las”.

Através dos grupos de reflexão, com uma metodologia de trabalho embasada no pensamento de Paulo Freire, as orientações e condução dos diálogos e debates dos trabalhos das pastorais da diocese de Chapecó organizavam as discussões dos grupos. Entrevista realizada com liderança que participou desse processo, demonstra a presença do pensamento desse educador brasileiro.

É em cima das experiências que a gente aprende. Então essa metodologia de Paulo Freire que dizia que o saber vai se construindo com a prática, olhando a prática é que a gente vai avançando. Então nosso objetivo era esse: troca de experiência. Em cima de troca de experiência, aí se avalia o que era positivo, o que tinha sido falho. E, aí, em cima disso, se construíam novas teorias pra poder avançar no processo de educação popular (entrevista com Mercedes Blaquer a Zimmer, Tedesco *apud* SCHNEIDER, 2006, p. 19).

²⁷ Movimentos dos Sem Terra (MST); Movimentos das Mulheres Agricultoras (MMA) hoje Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC); Movimentos dos Atingindo pelas Barragens do Rio Uruguai (MAB); e Movimento de Oposição Sindicais.

Esses estudos e reflexões davam-se nas casas das famílias e tiveram maior abrangência, principalmente, na área rural, na década de 1970 a 1980, momento em que ocorria a industrialização e a modernização nos diversos setores da economia do país. Os estudos repercutiam no Oeste Catarinense, que sofreu profundas transformações econômicas e sociais, influenciadas e determinadas pela crise na produção agrícola tradicional.

A organização e mobilização dos trabalhadores rurais e urbanos giravam em torno das questões do preço dos produtos e da política agrícola. Ao mesmo tempo, compartilhavam da ideologia do antiautoritarismo e da luta pela descentralização do poder, culminando na criação de movimentos sociais, inclusive de um movimento de renovação sindical, nos primeiros anos da década de 1980²⁸. Com efeito, essa organização tem se constituído como força e oposição, “partindo destes pressupostos, através de suas lutas pela redefinição da cidadania, muitos destes novos movimentos sociais negam o modelo político existente e apontam para novas formas de relações societárias” (SHERER-WARREN, 1993, p. 54 *apud* SCHNEIDER, 2006, p. 23).

Refletindo acerca da formação de lideranças, processo metodológico de organização do povo presente no trabalho dos grupos de reflexão, torna-se pertinente destacar o que Schneider (2006, p. 23) analisa: “No início dos anos 80, bem como reflexões e questionamentos quanto às suas condições de vida que ano a ano se agravavam, realizadas pela Igreja, possibilitaram aos agricultores uma compreensão crítica da sua realidade, visando à superação da mesma”.

De acordo com a Ação Social Diocesana (ASDI), os planos de trabalho das pastorais²⁹, através dos grupos de reflexão, passam do assistencialismo para a promoção humana e conscientização, contribuindo para a formação de lideranças, sempre incluindo o aspecto social e político. A esse momento soma-se o apoio ao surgimento de sindicatos combativos e outras organizações e a preocupação com a pastoral operária.

A pastoral operária visava a discutir uma nova alternativa sindical para superar o

²⁸ Um deles, o movimento de oposição sindical ocorreu durante as comemorações do dia do colono, em 25 de julho de 1981 promovida pela CPT e CEBEs com a intenção de construir a autonomia do Movimento também em relação a Igreja (SCHNEIDER, 2006, p. 24). Nos registros pesquisados a atuação da Igreja Católica no meio urbano (1970) influenciou na organização do Movimento Comunitário na qual se deu em função de se contrapor ao Estado que queria controle sobre a Igreja (SCHNEIDER, 2006, p. 24-41).

²⁹ Segundo planos das pastorais no arquivo do Secretariado Diocesano de Chapecó o primeiro Plano (1967) objetivou organizar o funcionamento interno da diocese (liturgia e evangelização, saúde), o plano de 1971 apresenta uma mudança quanto desenvolver um trabalho de pastoral. Em 1974 são elaborados os primeiros materiais de grupos de reflexão, em 1975 com o segundo plano de Pastoral da Diocese, apontam para uma Igreja-CEBs (Plano Pastoral da Diocese de Chapecó *apud* SCHNEIDER, 2006, p. 35).

quadro no qual se encontravam os operários e seus sindicatos³⁰, que, a partir do terceiro plano de Pastoral da Diocese, elaborado nas assembleias, teve assumido o método “Ver, Julgar, e Agir, confirmando a opção pelas pastorais. É uma Igreja-CEBs, comprometida com a libertação”.

Uczai (2002, p. 159), destaca a importância dos grupos de reflexão no processo de conscientização e crítica ao poder local:

[...] após 12 anos de funcionamento dos grupos de reflexão, a avaliação feita é que essa experiência possibilitou o surgimento de lideranças populares; uma vida cristã mais consciente; comunidades mais democráticas; engajadas nas lutas, releituras bíblicas a partir dos oprimidos; consciência crítica e poder de organização.

O efeito das pastorais no meio urbano, como trabalho de base, contribuiu com a promoção de instituições, como o atual Sindicato das Empregadas Domésticas (SITRADON) (1970) idealizado pelo Grupo Fontes³¹. Esse trabalho se dá quando religiosas passam a discutir com as mulheres de alguns bairros problemas vividos, juntamente com a promoção de culto religioso. Esse momento foi se aglutinando em torno das reivindicações por escolas, creches, segurança, pavimentação, necessidades presentes no cotidiano dessas mulheres.

A pesquisa de Schneider (2006, p. 43) demonstra a “evidente desconsideração por parte do poder público, em relação à organização comunitária, na linha do compromisso popular que por vezes ignorava reivindicações pautadas por abaixo-assinados e não compareciam as assembleias, depois de confirmada a presença”. Um outro fator levantado pela mesma pesquisa apontou que a organização dos trabalhadores em forma de sindicato contribuiu com o cenário político de Chapecó, referindo-se aos sindicatos combativos³², que são produtos do engajamento da militância de esquerda e das lutas organizadas (greves de categorias, passeatas, etc.) que surgiram nas últimas décadas em Chapecó. No entanto, essas mobilizações e organizações ainda tinham uma influência junto aos trabalhadores muito

³⁰ Segundo Schneider (2006) em sua pesquisa a pastoral passou por uma crise e praticamente paralisou em meados de 1982, após organizar uma chapa de oposição sindical no sindicato da alimentação. A experiência incluiu visita do Departamento de Ordem política e Social (DOPs) de Curitiba, oferta de dinheiro a componentes da chapa, no dia das eleições as mulheres foram obrigadas a votar diante do chefe de setor etc., depois da tal experiência da eleição, a Igreja depara-se com uma nova realidade, o Padre representante da Igreja havia sido transferido, contando apenas com apoio do Bispo Diocesano e a Igreja também encontra seus limites institucionais que são impostos, mas essa primeira experiência não abalou o projeto como um todo das pastorais (SCHNEIDER, 2006, p. 38).

³¹ Schneider (2006, p. 41) registra que os trabalhos de base foram ampliando para diversos bairros de Chapecó onde se passou a realizar reuniões interbairros para uma maior integração, formaram uma comissão municipal chamada “Grupos Fontes” (1981), como espaço de formação e informação das lideranças.

³² Entre eles: Sindicato dos Bancários; Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE); Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SINTESPM) e SINTAE da CASAN (SCHNEIDER, 2006, p. 47).

pequena.

Praticamente todas as oposições sindicais organizadas até meados da década de 1980 junto aos trabalhadores do meio urbano ocorreram por iniciativa ou contribuição da militância política e sindical da Pastoral Operária e de militantes do então Movimento Democrático Brasileiro. Embora os empresários da agroindústria tivessem, e de certo modo conseguiram, o controle do sindicato, dificultando e inviabilizando, assim, a organização em torno de um sindicato que reivindicasse melhores condições salariais e de trabalho.

Essas reivindicações podem se caracterizar, como movimentos reivindicatórios organizados, o que para Sherer-Warren (1993), se constitui na existência de um movimento social. “Quando os grupos se organizam na busca de libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão a para atuar na produção de uma sociedade modificada, podemos falar na existência de um movimento social” (SHERER-WARREN, 1993, p. 9).

Esse cenário, onde diversos setores da sociedade civil passam a se organizar e refletir acerca de sua condição de vida, ligados aos grupos de reflexão, a organização e luta dos trabalhadores, na região Oeste de Santa Catarina, foi impulsionado pelo Bispo Dom José Gomes, sendo uma alavanca propulsora da criação de vários movimentos sociais, principalmente ligados a Terra como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimentos das Mulheres Agricultoras (MMA), hoje Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Ao analisar as condições eleitorais pré-eleições 1996, pode-se concluir que esses fatores não seriam suficientes para vencer as eleições, mas as discordâncias políticas locais de grupos vinculados às tradições conservadoras encontram-se insatisfeitos com o mando político e acabam se dividindo em diferentes frações de classe³³ e levaram à tomada de decisões contrárias às encaminhadas pelo contexto político mais amplo, contribuindo assim, para o enfraquecimento de agremiações partidárias que, historicamente, representaram as elites do país, além dos trabalhos de base da Igreja que “contaminaram” os então migrantes da área urbana, tornando-os receptivos à proposta popular e à crise interna da direita. Outro fator que contribuiu para a vitória do Governo Popular foi a participação dos movimentos sociais especificamente das lideranças, apoio de sindicatos, movimento estudantil e da Igreja, além da influência, na política Chapecoense, da pesquisa de opinião.

O Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINTESPM), sempre teve claro a luta pela inclusão, a luta pela qualidade nos serviços públicos, melhores condições de trabalho

³³ Sobre as discordâncias o trabalho de Boht (2004).

para os trabalhadores do serviço público e a formação política desses trabalhadores. A luta desse sindicato se dá em vários espaços de atuação, debates e reflexões com os servidores e também com a sociedade como um todo, isso contribuiu para que as pessoas visualizassem uma perspectiva de governo popular.

Na evidência de ações dos diferentes movimentos sociais urbanos e rurais, desencadeados no decorrer dos anos de emancipação política de Chapecó, como desenvolvimento de lideranças e seus papéis de resistência, viabilizaram a construção de um novo projeto com participação popular na administração pública de Chapecó durante 8 anos.

No comando do governo municipal foi implantado um projeto popular que se pautava pela participação popular (1997)³⁴, por intermédio do Orçamento Participativo (OP)³⁵, que inverte a lógica do pensamento, na qual não bastava participar e ser uma liderança, era preciso disputar propostas em plenárias e fazer disputas de projetos, por essa razão seu caráter democrático. O OP se constitui num espaço de conscientização da população, pois não bastava discutir o que estava faltando no bairro e na cidade, era preciso discutir a serviço de que projeto de sociedade estavam colocado os governos. Segundo Schneider (2006, p. 44):

[...] momento em que o poder público passou a ser representado pelo projeto popular, caracterizando-se pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo (OP) vivenciaram uma nova relação de decisão de tomada de conhecimento do percurso de uso do dinheiro público, bem como a oportunidade de refletir sobre as razões dos problemas sociais para serem percebidos além de seu grupo, do bairro, do município.

Esse momento inaugura, segundo Lajus e Cunha (*apud* SCHNEIDER, 2006, p. 44), “uma identidade coletiva de garantia e ampliação de direitos, de busca de afirmação da cidadania”.

1.4.4 As lutas relacionadas à educação da cidade – movimentos reivindicatórios

A partir dos anos 1990, os educadores da cidade, que atuavam nas redes públicas de

³⁴ Muitos fatores segundo a pesquisa de Schneider (2006) influenciaram para as eleições de 1997: as oposições sindicais, o trabalho de politização da Igreja, o enfraquecimento das agremiações partidárias que historicamente representam as elites, atuação de lideranças de Movimentos Sociais, a introdução na política chapecoense da pesquisa de opinião Programa de Pesquisa de Opinião Pública (PPOP) criada pela UNOESC (atual UNOCHAPECÓ), atuação do sindicato de oposição criado na década de 80.

³⁵ Orçamento participativo é um instrumento de participação direta da população que tem democratizado a gestão pública no qual se decide onde e como gastar os recursos públicos. No OP a população se organiza para decidir e indicar a partir de suas necessidades, as obras, serviços mais importantes para cada bairro, comunidade e para o município. A organização é feita através de Assembléias Regionais de Prestação de Contas; de Plenárias Comunitárias; de Plenárias Temáticas; Fórum de Delegados; Assembléias Regionais de Definição de Prioridades (CHAPECÓ, 2002).

ensino, mobilizados por seus respectivos sindicatos, principalmente a partir das greves dos professores estaduais no período compreendido entre 1991 a 1993, em que estavam presentes várias reivindicações relacionadas às melhorias salariais, melhores condições de trabalho, qualidade de ensino, etc, contribuíram, significativamente, com reflexões para melhorar as condições de vida desses trabalhadores, e da sociedade como um todo. Esse debate, no entanto, teve continuidade após as mobilizações, pois se entendia que não bastava dialogar com a sociedade escolar somente em períodos de greve, criando-se, assim, um fórum permanente em defesa da escola pública. Muitas discussões já vinham sendo feitas em diferentes espaços políticos, sendo que o FOMDEP³⁶ que se constituiu num movimento com debates anteriores a 1997, e que envolvia a rede municipal e estadual de educação já vinha discutindo amplamente perspectivas para melhorias de ensino e por melhores condições de vida e de trabalho.

Este movimento culminou com a constituição do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FOMDEP), com o propósito de estimular e mobilizar a população frente às constatações e situação em que se encontrava a educação de forma geral. Apesar do grande aumento do número de vagas oferecidas, sobretudo desde 1960, o que poderia, segundo a coordenação do FOMDEP (POLI, 1994), significar uma democratização do acesso ao saber e uma equalização social. No entanto, a baixa qualidade do ensino oferecido, a precária qualificação dos professores, deficiência de estrutura física, pobreza de recursos materiais, altos índices de reprovação e evasão escolar, permeavam o cotidiano escolar no qual, segundo Poli (1994):

[...] determinam um ensino de baixa qualidade, mantendo intacta a estrutura social excludente. As camadas mais pobres da população mesmo freqüentando a escola por alguns anos, continuaram impossibilitadas de participar, tanto econômica como politicamente da vida do país [...] o sistema produtivo, na verdade, não precisava que a grande maioria das pessoas fosse muito qualificada, mesmo assim de baixa qualidade a escola preparou a mão-de-obra necessária ao sistema produtivo. Porém, não preparou os brasileiros para o exercício da cidadania e para reivindicar melhores condições de vida e uma maior participação nos resultados do crescimento econômico. Mais de uma década os professores tentaram a melhoria das condições de trabalho e de salário, o desânimo e a descrença [...] resulta no abandono da profissão por muitos bons professores, os que ficam se sobrecarregam com jornada de 60 horas por semana. A decadência da escola pública não atinge só os professores. [...] Sem que haja uma ação conjunta entre categoria dificilmente será possível qualquer conquista mais significativa [...] se a população não deu até o momento, um apoio mais efetivo é porque esse apoio nunca foi efetivamente

³⁶ FOMDEP foi criado no dia 17 de novembro de 1993, contou com a participação de várias entidades da sociedade civil e dos representantes de pais, professores, estudantes da maioria das escolas estaduais e municipais de Chapecó, discutido e criado o fórum e aprovação da Carta de Princípios e o Regimento interno. Consolidando o fórum naquele momento um instrumento que une as entidades e a comunidade escolar na luta permanente em defesa da escola com qualidade pública e gratuita.

solicitado. Nunca se fez um trabalho sistemático de informação e discussão com a sociedade em relação a problemática da escola. Dificilmente conseguir-se-á qualquer sucesso no sentido de mobilizar a população em torno da questão da escola pública, sem que ela tenha elementos consistentes para interpretar, por si própria, tal experiência [...]. Há vários setores defendendo que a solução se dê pela via do subsídio à escola particular. Essa saída, no entanto é discriminatória e poderá aumentar ainda mais as desigualdades sociais. É preciso capacitar toda a população quanto à própria categoria para participar desse debate e analisar alternativas que estão sendo propostas.

Sob este prisma, o fórum coloca-se como uma ação articulada de várias entidades, que visa a atingir a sociedade com informações e discussões a respeito da problemática da escola pública, visando mobilizá-la, organizá-la e defendê-la. A nível municipal os pontos centrais da luta por uma escola pública, e de qualidade, enfatizava a valorização do profissional de educação (política salarial, capacitação e aperfeiçoamento, profissionais habilitados); Criação do Conselho Municipal de Educação (atribuições controle de aplicações de recursos, exigência de democratização na escola, eleições de diretores); condições físicas e materiais didático-pedagógicos; valorização do magistério.

Quanto ao Conselho Municipal de Educação no período de 1994, o mesmo foi escolhido e nomeado pelo prefeito, instância que deveria se efetuar como espaço de participação, segundo a direção do FOMDEP, “A nível de atribuições tem sido meramente um órgão consultivo que durante um ano recebeu apenas a consulta sobre o calendário escolar da Rede Municipal de Ensino e a nível de composição, cabe ao Prefeito escolher e nomear todos os membros (MAZZIONI, 1995, p. 3).

As diferentes situações que expressam a intensa necessidade das demandas populares a respeito da educação municipal, resultou num alargamento dos debates e até proposta de uma Lei Complementar para redefinir o Conselho Municipal de Educação e de outras providências em relação à educação no município de Chapecó: carta de princípios com o objetivo de estimular o debate e mobilização, pesquisa sobre a realidade da educação em Chapecó para encaminhar reivindicações, núcleo de formação nas escolas, textos para estudo, seminários. Despontando caminhos e concretizando objetivos, este fórum desencadeou a mobilização e participação da comunidade escolar, elevando o nível de contribuições para o exercício da democracia e problematizações a respeito da situação da educação, tanto a nível local como nacional.

Outro fator importante nesse contexto, no que se refere ao desdobramento por uma educação popular, deve-se à prática e nível de atuação política dos diferentes movimentos sociais que de forma direta apontam para uma educação pública gratuita e de qualidade, e acreditam que a escola possa ser um elemento importante na ação transformadora da

sociedade.

1.5 A constituição do Ensino Fundamental em Chapecó

A política de recursos humanos das empresas instaladas em Chapecó é proveniente de treinamento, buscando maior capacidade profissional. A força de trabalho, é da própria região, algumas empresas dão preferência aos imigrantes das áreas rurais, pois estão adaptados ao trabalho pesado da agricultura. Devido ao baixo nível de escolaridade dos operários, as empresas investem na formação escolar, algumas empresas, como a Sadia e a Aurora, mantêm escolas dentro das empresas que têm como função capacitar os funcionários com escolaridade mínima para exercer a função que a eles cabia. A participação do poder público realiza-se através de convênio feito com a Secretaria da Educação do Município, ou do Estado, os professores são pagos pelos respectivos órgãos públicos e a estrutura da escola é mantida pela empresa. Também há convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Universidade, com o papel de formação de profissionais.

O ensino superior se instalou na região Oeste em 1970, através da fundação educacional que deu origem a UNOESC, com caráter comunitário (hoje UNOCHAPECÓ), em Chapecó, as atividades iniciaram em 1972 com o curso de Pedagogia. Em 1973, foram criados os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Mantêm-se, hoje, vários cursos para atender as demandas locais e regionais, sendo que hoje constitui-se no maior centro de ensino superior da região.

Portanto, na constituição e formação do espaço urbano de Chapecó, tendo como agentes o desenvolvimento agroindustrial com a participação do estado, a grande transformação do mundo da produção (década de 1990) e do trabalho, para a educação em curso, foram determinadas novas mudanças. É nesse contexto do espaço urbano, conforme a realidade que se desenvolvia, é que a educação veio sendo construída, trazendo elementos históricos pertinentes para compreendermos as mudanças, manutenções e transformações das diferentes propostas educacionais desenvolvidas no município.

Com o objetivo de apreender e compreender o sentido de como a educação se processa neste município, busco fazer uma análise das diferentes situações e acontecimentos que foram configurando o cenário educacional e os fatores que contribuíram para a formulação do modelo educacional neste município.

A partir da análise dos modelos educacionais, presentes na proposta curricular do Estado de Santa Catarina, 1998, pode-se perceber que no período do Estado Novo

(compreendido entre 1937 e 1945), a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional, também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam e a introdução de uma dualidade de ensino. Foram criadas as escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias para o ensino superior. As introduções dos princípios da assim chamada escola novas, nesse período, contribuíram para a expansão da oferta educacional, para a mudança do ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na inter-relação pessoal, na valorização do aluno enquanto indivíduo e no enfraquecimento do conteúdo curricular.

Pode-se dizer que, devido ao crescimento populacional, decorrente de uma política colonizadora, a região oeste, principalmente Chapecó, depara-se com uma situação “renovadora”, em que a educação era um dos pontos “relevantes” para uma maior organização da cidade e também enquanto demanda para a industrialização que aqui se instalava, trazendo, portanto, a demanda de formação de força de trabalho.

O sistema de ensino não se diferenciou da política imposta em todo o Brasil, na década de 1950. A pedagogia tradicional vigorava nas escolas, o ensino público também era diferenciado para a classe média e alta e para a classe baixa. A educação baseava-se nas leis federais – Leis Orgânicas de Ensino, que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial e agrícola. Na lei, o ensino primário acenava com o tríplice objetivo: o desenvolvimento da personalidade; a preparação para a vida, a família e a defesa da saúde e de iniciação para o trabalho. Dividia-se a escola em fundamental e supletiva. A fundamental para as crianças de 7 a 14 anos e supletiva para o adolescente, adultos maiores de 13 anos. O curso secundário era enciclopédico com sistema de provas, ideologia aliada ao regime. Meninos e meninas tinham ensino diferenciado, instituía educação militar para os meninos fixada pelo Ministério da Guerra.

O ensino profissional era paralelo ao ensino público. O governo criou um sistema de ensino profissionalizante (SENAI, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias e do Comércio), e a população de baixa renda encontrava nesses cursos a condição ideal. A classe média tinha interesse apenas no ensino superior como meio de ascensão social, preferindo cursos de formação.

Ainda segundo a análise presente na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), podemos destacar um outro período na história da educação brasileira e sua respectiva

influência no modelo de ensino de Chapecó. Foi o período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir, no continente, os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas, desenvolvidas do Norte, e que marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio e um patrulhamento ideológico feroz sobre a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia.

Podemos dizer que a educação em Chapecó estava dividida em: educação para a elite e para os pobres. A instalação do “Colégio Bom Pastor”³⁷, na década de 50, dirigida pela congregação das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora, ilustra essa passagem:

Para as meninas da elite, serem internadas e serem educada em um colégio confessional, orientado em princípios filosóficos e religiosos de uma congregação católica, dava status para a moça e para a família, um lugar onde as meninas poderiam ficar e ter uma boa educação, bons princípios (PEDERSETTI, 2003, p. 32).

Essa mesma congregação católica foi convidada a dirigir as então chamadas “Escolas Reunidas”, pois as autoridades locais expunham que queriam elevar o nível de ensino.

Com a redemocratização política do país, a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação, no que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social, no meio educacional, introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma nova discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1998).

A tradição educacional brasileira, no que se refere ao currículo e aos planos educacionais, é organizada, na sua grande maioria, pela lógica do controle técnico. A tradição curricular era inspirada e tratada segundo o paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades curriculares que definem as disciplinas, os conteúdos, a carga horária, ênfase nos métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Sob a pretensão de transmitir um saber

³⁷ O Grupo Escolar Particular “Bom Pastor” foi registrado em 1947 na cidade de Chapecó.

universalmente válido para todos, portanto falsamente neutro, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais existentes na sociedade e no interior dela própria, contribuindo para a manutenção do “*status quo*”. A aquisição dos conteúdos está baseada em processos de memorização mecânica, a partir de exercícios de fixação, muitas vezes com informações desconexas, artificialmente, relacionadas a situações de uma realidade considerada “próxima”, que serve de ilustração para o mundo metafísico, criado e apresentado como “ideal” pelos livros didáticos e planos de ensino.

Dessa compreensão, muitas vezes, a construção e reformulação de currículos e propostas educacionais têm-se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras” que são definidas em nível de escolas de 1º e 2º graus, em gabinetes e secretarias municipais e estaduais de educação, baseando-se na legislação vigente, de acordo com as regulamentações dos conselhos federais e estaduais de educação. De acordo com Saul (*apud* APPLE; NÓVOA, 1998, p. 27), “tais decisões passam a constituir a ‘pedagogia dos diários oficiais’ e as respectivas publicações complementares do tipo: ‘guias curriculares’, ‘propostas curriculares’, ‘subsídios para implementação do currículo’ e outras, chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula”.

Sendo assim, busca-se um conjunto de explicações para justificar tal perspectiva, que vão desde as condições materiais, à formação do professor, passando pelo caráter elitista, centralizador e autoritário da educação brasileira. O currículo, na grande maioria das vezes, passa a ser a transmissão do conhecimento que as editoras produzem e vendem através dos livros didáticos.

Em Chapecó, mais precisamente durante a década de 1990, período anterior ao governo democrático e popular, vivemos sob esse paradigma educacional, cujos técnicos da secretaria de educação pensavam e definiam, de forma centralizada, a proposta educacional para as escolas, obedecendo aos ditames dos Planos Nacional e Estadual de Educação e, de certa forma, a algumas diretrizes da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, buscando enquadrar tais parâmetros ao projeto de governo. A partir dessas diretrizes, eram elaborados os *planos integrados*³⁸ cujos conteúdos de cada série, de cada disciplina estavam selecionados, organizados e distribuídos cronologicamente para cada período do ano letivo. Juntamente com os conteúdos das disciplinas estavam organizadas as atividades e definida a metodologia de trabalho, cabendo ao professor, desta forma, apenas executar e desenvolver o que havia sido organizado pela Secretaria de Educação.

³⁸ Apostilas elaboradas pela equipe da Secretaria de Educação que orientavam o trabalho do professor em sala de aula, contendo inclusive as atividades a serem desenvolvidas em cada tema trabalhado.

A partir de dados oficiais, é possível perceber que a política educacional desenvolvida em nosso país tem contribuído para o processo de dominação e exclusão social. Os índices de escolaridade demonstram uma segregação da nação brasileira; a escola constituiu-se num instrumento de seleção e exclusão, elevando uma pequena parcela da população aos níveis educacionais e condenando boa parte da população ao analfabetismo, ao semi-analfabetismo ou ao abandono precoce dos estudos.

No entanto, em meio a esse cenário, surgem possibilidades de mudanças que alteram significativamente as perspectivas de organização da vida de uma cidade. Em 1976, Dirceu Carneiro é eleito prefeito de Lages – SC, onde ele e “sua equipe atuam procurando conscientizar o povo da força que tem e não conhece” (ALVES, 1980, p. 7). É um governo que se caracteriza pela participação popular. Para Tragtemberg (*apud* ALVES, 1980, p. 8), a democracia deixa de ser um discurso vazio, usado “por politiquinhos ávidos de poder, que falam de povo, mas badalam e elite”.

Em Lages a democracia deixou de ser um ritual com convivência popular, uma frase oca onde políticos profissionais procuram suporte para suas ambições pessoais e de classe.

Lages realiza uma prática democrática fundada num estilo administrativo em que a mobilização popular e a participação direta do povo, dos diretamente interessados nas decisões, constituem a característica fundamental (TRAGTEMBERG *apud* ALVES, 1980, p. 8).

Influenciado pelo processo de redemocratização do país, essas novas alternativas passam a compor o cenário educacional em que o pensamento histórico-cultural na educação entra pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica. Esta perspectiva educacional está fortemente marcada pela compreensão da ligação que existe entre a educação e a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses.

Por meio do trabalho de Reorientação Curricular, realizado em Chapecó, no período compreendido entre 1997 e 2004, foi possível conhecer outras experiências³⁹, algumas de forma mais particular, outras através de sistematizações realizadas pelas Secretarias de Educação. Foram contatos através de visitas e de publicações das referidas experiências.

³⁹ Cf. Silva (2004, p. 53-54): Secretarias de Educação de Angra dos Reis – RJ (1994-2000), Porto Alegre – RS (1995-2000), Chapecó – SC (1998-2004), Caxias do Sul – RS (1998-2003), Gravataí – RS (1997-1999), Vitória da Conquista – BA (1996-2000), Esteio – RS (1999-2003), Belém – PA (2000-2002), Maceió – AL (2000-2003), Dourados – MS (2001-2003), Goiânia – GO (2001-2003), Criciúma – SC (2001-2004), bem como ao processo Constituinte no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) à implementação da proposta curricular por ciclos de formação no Estado de Alagoas (2001-2003).

Também na linha de trabalhos que analisam inovações curriculares, Arroyo (2003, p. 131) trás como “[...] referenciais de propostas inovadoras a Escola Plural, em Belo Horizonte, e a Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Candanga em Brasília, a Escola Sem Fronteiras em Blumenau [...]”. Sendo que essas experiências foram referência para o trabalho desenvolvido em Chapecó.

Evidentemente, o processo não se resume aos trabalhos aqui citados. Esses são apenas alguns publicados que se referem a trabalhos de reorientações curriculares. Muitas destas propostas não passaram pelo crivo de pesquisas pela característica da realização recente, mas certamente se enquadram na observação de Moreira (2000, p. 110):

Dominantemente têm sido estudadas as reformulações curriculares oficiais que se realizam segundo a ótica neoliberal. As que procuram caminhar em direção contrária ao discurso hegemônico ainda têm sido pouco focalizadas, ao menos no Brasil. Em outro estudo [...] argumento que análises dessas propostas alternativas, que a meu ver se fazem bastante necessárias, podem contribuir tanto para o avanço do conhecimento no campo do currículo como para estimular outras reações. A intenção não é a busca da alternativa, mas a divulgação de alternativas que se fazem viáveis em determinados espaços em determinados momentos históricos [...].

Nestas avaliações o que se percebe é que propostas de reorientação curriculares próprias têm se expandido, entretanto, “fora da academia, [...] a vasta produção na área do currículo, realizada no âmbito das secretarias de educação e de seus órgãos gestores, tende a ser relegada ao esquecimento, ou mesmo a ser totalmente destruída nas transições de governo” (BARRETO, 1998, p. 2).

Outra experiência importante que serviu como referência para o processo de reorientação curricular em Chapecó, foi a experiência de São Paulo, em 1992, no Governo de Luiza Erundina, quando Paulo Freire atuou como secretário de Educação.

As demandas da educação como, o acesso, a permanência a qualidade de ensino das classes populares, definição da função social da educação e sua sustentação financeira estiveram desde o desenvolvimento do período agrário-exportador à consolidação do projeto de modernidade brasileira no debate, orientada pela dimensão industrial modernizadora, na qual a inclusão social qualificada e efetiva das classes subalternas se apresenta como ponto de tensão.

No Brasil os períodos econômicos e políticos trouxeram mudanças para o cotidiano das pessoas e para as relações sociais. As opções de um jeito diferente de fazer e pensar a educação, realizada nestes contextos, também fizeram parte dos debates. No Brasil observam-se, na trajetória de lutas políticas, momentos de efervescência e fruição das classes

subalternas, contidas pela coerção implícitas na relação e direção da mudança no desenvolvimento econômico e no reordenamento político do país. As políticas públicas, na área da educação, as reorientações político-pedagógicas e didático-pedagógicas que orientam o cotidiano da escola, firmam o papel da educação como fundamental na medida em que realiza a mediação consciência-mundo para a solidificação no tecido social da concepção e propostas hegemônicas. O movimento da educação, como prática social e como espaço de construção contra-hegemônica, foi se constituindo na luta e disputa contrária, das forças políticas que negociam entre si os caminhos a serem dados no desenvolvimento nacional.

Em Chapecó, a reorganização da prática educativa e a opção por um jeito diferente de fazer e pensar, a educação realizada exigiu do governo municipal a reconstrução da concepção que fundamenta o processo educacional. No Brasil, observa-se na trajetória de lutas políticas, mais especificamente no que diz respeito aos sistemas educacionais, a busca por uma perspectiva democrática e participativa em que a comunidade escolar possa efetivamente tornar-se sujeito do processo educativo. Nesse sentido, o próximo capítulo tratará da democracia enquanto concepção, que buscou organizar a prática das diferentes políticas construídas no governo popular no período de 1997 a 2004.

CAPÍTULO II GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1 A CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA QUE EMERGIU DESSAS LUTAS

Na perspectiva de compreender como um conjunto de forças sociais foi modificando as relações de poder, a ponto de uma frente popular, composta por partidos de esquerda, vencer as forças políticas que dirigiram o município de Chapecó – SC, durante seus 80 anos de história, faz-se necessário destacar as ações e os discursos que influenciaram, desafiaram e aglutinaram pessoas, construindo uma “vontade coletiva”⁴⁰, influenciando, de certa forma, na organização dos Movimentos Sociais de Chapecó e região, elegendo uma administração pública municipal aberta à participação popular.

O município de Chapecó com sua economia centrada na agroindústria, teve sua história político-econômico-social marcada pela atuação de vários Movimentos Sociais, que se constituíram como tais, no período de 1978-1987, que assumiram, enquanto princípio, uma lógica de Educação Popular, lógica essa que demanda explicitação, pois segundo Pinto (1984, p. 87-88), “não existe nem pode existir um significado universal para a expressão ‘educação popular’, sua significação deve ser precisada a partir de suas implicações e determinações políticas”.

É importante destacar que na região Oeste de Santa Catarina originaram-se vários movimentos sociais populares, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA), hoje Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos atingidos pelas Barragens (MAB); Movimento das Oposições Sindicais; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); movimentos indígenas, entre outros. De certo modo, todos articulados com as características econômicas da região e também articulados com instituições vinculadas e comprometidas com políticas de esquerda no país e fora dele. Além disso, na origem desses movimentos está a prática da Teologia da Libertação, movimento comandado pela Igreja Católica e também por outras religiões, de modo especial a Luterana, que, ao longo do bispado de Dom José Gomes (hoje falecido), esteve à frente da organização desses movimentos através de uma pedagogia veiculada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e por outras pastorais.

⁴⁰ A expressão é de Antônio Gramsci (1974, p. 252-253).

A partir desse entendimento e em consonância com a interpretação dos estudos de Poli (1995) e de Uczai (2002), compreendemos que a Educação Popular dos Movimentos Sociais do Oeste catarinense, definido como “novos movimentos sociais”⁴¹, constituem-se “a partir do presente, pelo redimensionamento das experiências cotidianas, além de uma ligação com um movimento cultural mais amplo que busca romper com todas as formas de autoritarismo e opressão” (POLI, 1995, p. 94-95) e pela adesão a discursos que apelam ao “[...] compromisso político e ao objetivo de transformação social” (TORRES, 1988, p. 12). Esta é uma educação que tem como característica ser uma prática social que se propõe a contribuir para que a sociedade se construa, por meio do princípio da coletividade, caracterizado pela participação e trabalho com os diferentes saberes de um ponto de vista dialético e que “ao mesmo tempo em que contribui ao fortalecimento de estratégias organizativas, também serve para questioná-las, enriquecê-las, realimentar-se em um processo muito dinâmico” (PONTUAL, 2002, p. 1).

De acordo com Poli (1995, p. 2), algumas características chamam atenção no processo de surgimento e estruturação destes Movimentos:

O fato de surgirem quase simultaneamente, num espaço muito curto de tempo, envolvendo a mesma base social: pequenos produtores rurais⁴², cujo modo de vida e de produção guardava muitas características (recriadas) do modelo original camponês. Também chama atenção, a sua grande capacidade de organização interna e de articulação com outros segmentos da sociedade abrangente.

Para Schneider (2006), esses movimentos extrapolam os limites da realidade local, os Movimentos difundiam sua influência por meio de lideranças projetadas para outros estados, inclusive em nível nacional. A maioria dos estudos dedicados à compreensão destes Movimentos⁴³ reconhece existirem associações entre sua origem e a crise provocada na

⁴¹ Ao fazer referência a “novos movimentos sociais” (NMS) que utilizo nesta pesquisa, o faço referenciando-me especialmente nos escritos de Scherer-Warren (1993). Para a autora, é significativo estudar o poder transformador destes Movimentos, embora tenham surgido no país e fora dele, em pequeno número. Os NMS apresentam “suas especificidades dependendo das situações estruturais e conjunturais onde se organizam” (p. 51). Estes Movimentos têm como utopia a corrosão das práticas autoritárias ocorrentes tanto no Estado quanto na sociedade civil. Ainda, segundo a autora, os cientistas sociais, estudiosos dos NMS, dizem que estes “compartilham da ideologia do antiautoritarismo e são pela descentralização do poder” (1993, p. 51). Os NMS têm como parte de sua ideologia (projeto) que a “ação transformadora da sociedade civil sobre si mesma é pelo menos tão fundamental quanto aquelas empreendidas a partir do aparelho do Estado” (p. 53), o que indicaria o processo de criação de um novo modelo cultural. Nesse sentido, lutam pela redefinição da cidadania, e apontam para novas formas de relações societárias, definidas como: “reapropriação política do sentido das relações comunitárias. Estes movimentos creem no poder da força comunitária para a constituição histórica do grupo” (p. 55). Porém, Scherer-Warren (1993, p. 60) avalia que a redefinição da cidadania, num sentido amplo, envolve: “a deslegitimação de decisões tomadas autoritariamente pelo Estado, o fortalecimento das relações comunitárias em seu sentido político, a forma de agir pela resistência ativa não-violenta, a tentativa de democratização das práticas cotidianas e a busca de autonomias relativas”.

⁴² Expressão utilizada pelo autor. Para expressar os mesmos atores, no decorrer deste estudo, utilizaremos a expressão “agricultura familiar de pequena propriedade”, uma vez que a produção familiar assumiu características próprias de Sul a Norte do país.

⁴³ (POLI, 1995; UCZAI, 1992; ALONSO, 1994).

produção agrícola tradicional da região pelo processo de modernização da agricultura⁴⁴, bem como ao trabalho desenvolvido pelos setores da Igreja Católica Progressista, especialmente pela Diocese de Chapecó, iniciado na década de 70.

Com a Conferência de Medellín, já citada anteriormente, “[...] houve um avanço das idéias de renovação do Vaticano II no sentido de a Igreja Latino-americana assumir o compromisso em dar voz e vez aos oprimidos” (UCZAI, 2002, p. 141), configurando o que ficou conhecido na América Latina como Teologia da Libertação, cuja inserção junto às classes populares passou a estimular a organização e também a difundir uma visão de mundo baseada no igualitarismo comunitário e na ênfase à participação popular. Segundo Schneider (2006), este movimento de renovação da concepção e da prática da Igreja criou novas estratégias de ação, adotando a *criatividade comunitária*, uma metodologia que tinha como princípio básico a formação de lideranças, via Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), grupos de reflexão, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Serviço de Assessoria e Informação (SAI) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Um processo de formação que avançou para desburocratizar e desierarquizar a Igreja, chamando todos os leigos à participação. Para Uczai (2002, p. 148), a tônica da formação centra-se na organização de pequenos grupos, de forma que a paróquia “[...] deixa de ser uma comunidade para se transformar em uma confederação de comunidades. A Igreja reconheceu a importância da mulher e dos leigos na comunidade”.

Isso é possível de ser percebido a partir do depoimento de Padre Tedesco, citado por Uczai (2002, p. 159):

O grande passo da igreja de Chapecó foi de colocar nas mãos do povo simples, das comunidades, um livrinho de reflexão sobre os fatos da vida à luz da Palavra de Deus, sem professores, ou seja, os grupos de reflexão, como exercício concreto de educação popular. Foi esse instrumental que abriu os olhos do povo para um novo modo de ser igreja e para a possibilidade de um novo modo de sociedade.

Acreditamos que a atitude de Dom José para com o povo⁴⁵ tenha significado uma influência real para mobilizar e aglutinar pessoas. Sua atitude era a de estar presente entre o povo como um bom ouvinte de seus problemas cotidianos, bem como nas orações rotineiras

⁴⁴ A modernização da agricultura proposta pela agroindústria implicou abertura de linhas de crédito bancário tornadas acessíveis aos pequenos produtores rurais, uso mais intensivo de sementes selecionadas, utilização de insumos de origem industrial, mecanização agrícola e instalações de novos e modernos equipamentos, bem como na exigência de qualidade dos produtos e das expectativas de produtividade, inviabilizando a continuidade das formas tradicionais de produção. Com o aumento dos custos da produção via industrialização, ao mesmo tempo em que os preços da venda dos suínos experimentava uma tendência de queda, na lógica da modernização, diminuía os ganhos unitários do produto, que deveriam ser compensados pelos ganhos de produtividade maior, segundo as agroindústrias.

⁴⁵ Povo ou cidadãos do município.

em que conciliava evangelho com uma visão crítica da vida do povo.

Poder-se-ia dizer que, uma corrente não majoritária, da igreja católica possuía, nesse período, uma grande preocupação com a participação do povo. Para Bordenave (1994, p. 12), “no mundo inteiro nota-se hoje uma tendência para a intensificação dos processos participativos”. Não nos resta dúvidas de que a participação é algo presente na vida das pessoas em diferentes situações. As pessoas participam em sua família, em sua comunidade, no trabalho, na luta política. “Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado [...] as formas históricas que a vida social foi tomando” (BORDENAVE, 1994, p. 12).

Nessa perspectiva, é possível perceber a preocupação de D. José para que todos os que participavam dos encontros organizados entre os leigos, pelos agentes das pastorais, e que eram desenvolvidos nas casas de quem abrisse suas portas para isso, participassem ativamente das reuniões. Como pode ser lido, segundo registros de Uczai (2002, p. 148), “[...] não devem ter pressa em passar logo todas as perguntas. Quando uma pergunta desperta muito debate e diálogo, não tenham pressa de ir para frente. Cuidem que todos participem das conversas. Todos são gente, todos devem falar e dizer alguma coisa”. A forma deste líder religioso, para organizar o povo em torno de ações sociais da Igreja, esteve sempre sintonizada com os encaminhamentos deliberados, a partir dos encontros de Puebla e Medellin. Mas esta nova metodologia, que propunha superar a dicotomia entre rezar e agir dos fiéis cristãos, não passou despercebida pelos participantes dos grupos de reflexão nem pela sociedade em geral, não habituados a juntar fé e ação. Dom José, assim, respondia aos contrariados com o discurso político da Igreja:

Meus amigos, eu vou falar bem claro! Vocês têm 28 dias por mês onde podem rezar o quanto quiserem. Ninguém proíbe. É o dever de vocês. Vocês têm 2 dias da reunião dos grupos. No meio do estudo todo, vocês têm também um pouco de oração para fazer. Então, minha gente, rezem à vontade, até a noite toda, nos 28 dias do mês, em que vocês não têm reunião do grupo. Mas nas duas noites que se reúnem para estudar, então, vamos estudar de fato, sem esquecer a oração (UCZAI, 2002, p. 158).

E quando questionado pela imprensa escrita local sobre as “novas” ações da Igreja, dessa forma se posicionou:

As Comunidades Eclesiais de Base nascem e crescem resolvendo problemas da comunidade, orientadas pela palavra de Deus e na busca de soluções relacionadas à escola, preços, sindicatos, obrigam-se a envolver-se com a política, tanto na área agrícola quanto salarial e outras. [...] As CEBs estão dando consciência ao povo dos problemas e este por sua vez está começando a contestar. Daí elas são taxadas de subversivas, quando na verdade estão apenas pedindo justiça (UCZAI, 2002, p. 148).

Para Schneider (2006), estas ações se mostraram sintonizadas com o contexto, nas circunstâncias em que se encontrava a agricultura nas décadas de 70 a 80, quando ocorria a industrialização e a modernização nos diversos setores da economia do país, e durante o qual o Oeste Catarinense sofreu profundas transformações econômicas e sociais. O avanço do processo de industrialização, proposto pela agroindústria, juntamente com o esgotamento da fronteira agrícola, e somados à “suposta peste suína Africana”⁴⁶ determinaram uma profunda crise na produção agrícola tradicional.

No período de 1977 a 1979, a referida peste provocou uma grande preocupação no meio rural e os agricultores acabavam dialogando num dos poucos lugares onde se sentiam acolhidos. Neste caso, a Igreja, representada pelos agentes pastorais, que já desenvolviam trabalhos de conscientização, orientando os agricultores a protestar e resistir contra os atos do poder público sobre os rebanhos locais. Durante o percurso do conflito, a Igreja acompanhou os agricultores envolvidos *in loco*, destacando dois agentes, um do CIMI e outro da CPT, para que, ao detectar um foco da doença, se deslocassem ao local para levantar informações sobre o caso e ajudar no que fosse possível. Estes agentes, por vezes, tiveram materiais apreendidos e prisão decretada.

Em outubro de 1979, ainda na vigência do regime militar, aconteceu em Chapecó a primeira grande manifestação de protesto contra a “Farsa da Peste Suína Africana”⁴⁷ e sobre a questão dos preços dos produtos. Essa manifestação, apoiada pela Igreja e alguns sindicatos de trabalhadores rurais, coordenada pela Fundação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina (FETAESC), reuniu mais de 20 mil produtores rurais no Estádio Índio Condá, seguida de uma grande passeata pelas ruas da cidade. Mesmo que as manifestações não tivessem obtido sucesso quanto ao retorno econômico, porque o preço do suíno continuou baixo, houve interrupção de sua comercialização; muitos abandonaram a produção autônoma de suínos; o sistema integrado tornou-se hegemônico entre os que continuaram a produzir suínos na região – as manifestações suscitadas pela crise foram importantes.

Após essa mobilização, pouco ainda se ouvia falar da peste suína. Houve indícios bastante evidentes, segundo entendimento dos agentes pastorais, de que esta tenha sido uma

⁴⁶ POLI, O. **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: processo de mobilização dos movimentos sociais do Oeste catarinense. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

⁴⁷ A então peste suína africana teria iniciado com a morte de suínos que se alimentavam de restos alimentares vindos do aeroporto do Galeão do Rio de Janeiro sendo divulgada, nos principais noticiários, que poderia alastrar-se por todo o país. Na região Oeste, teve o seguinte desfecho, segundo Poli (1995, p. 22), “diante da suspeita da existência da peste, a propriedade era interdita e os suínos eram exterminados a tiros de fuzil por pelotões do exército e depois queimados em valas abertas por retro-escavadeiras. Também exterminavam os suínos das propriedades vizinhas”.

estratégia utilizada para a eliminação definitiva da produção autônoma de suínos da região.

Esse movimento desencadeou um processo com várias frentes de mobilização e organização que culminaram na criação dos vários Movimentos Sociais nos primeiros anos da década de 80.

A criação de um Movimento de renovação sindical no país correspondeu a uma reação à repressão promovida pelo golpe militar de 1964, a todo e qualquer Movimento popular. Repressão que se utilizava da prisão, perseguição e até da morte de lideranças de sindicatos mais combativos da zona urbana e rural, inclusive instaurando na população um clima de medo e insegurança. Por sua vez, o governo militar, por intermédio da lei de Valorização da Ação Sindical (1970) e do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (1971), estimulou o desenvolvimento de um sindicalismo assistencialista e dele dependente, reservando-se o direito de destituir diretorias, quando estas trabalhassem em sentido diferente às suas orientações.

Em Santa Catarina, o sindicalismo rural foi implantado segundo orientação oficial vigente durante o governo militar. Somente a partir do final da década de 70 e durante a década de 80, com o surgimento do MST, MAB e das mobilizações em torno das questões do preço dos produtos e da política agrícola, é que surge o Movimento de Renovação do Sindicalismo Rural. Tais Movimentos compartilham da “ideologia do antiautoritarismo” e lutam “pela descentralização do poder”.

Na região Oeste, as bandeiras de luta dos Sindicatos de Oposição foram: a reforma agrária, melhores preços dos produtos, mudança da política agrícola e democratização na distribuição do crédito para agricultura. A partir de então, os sindicatos dos trabalhadores rurais começam a se dividir, segundo a denominação corrente no meio sindical, entre os “pelegos” e os autênticos ou “combativos”. Do contato com interpretações críticas a respeito da ação dos sindicatos, os agricultores buscam, também, capacitar-se por meio de grupos de reflexão promovidos pela CPT, e provocam manifestações públicas, celebrações e romarias, ocorridas em conjunto com os Movimentos e a Igreja. Tais manifestações privilegiaram a crítica e a denúncia das diretorias inoperantes e pouco comprometidas com as causas dos trabalhadores do campo.

A formação de lideranças entre os agricultores, no início dos anos 80, a partir de todo esse processo, tanto dos grupos de reflexão, quanto das mobilizações, bem como reflexões e questionamentos quanto às suas condições de vida que ano a ano se agravavam, realizadas pela Igreja, possibilitaram aos agricultores uma compreensão crítica da sua realidade, visando à superação da mesma.

Neste contexto, em Chapecó, a tomada de decisão para organizar uma chapa de oposição sindical ocorre durante as comemorações do dia do colono, em 25 de julho de 1981, promovida pela CPT e CEBs, com a intenção de construir a autonomia do Movimento também em relação à Igreja, uma vez que força as lideranças a assumirem sempre mais a coordenação à frente do processo (SCHNEIDER, 2006).

Após a vitória da chapa de oposição, os agentes religiosos foram, pouco a pouco, se afastando da direção do Movimento, pois o papel até então desempenhado estava superado, e os agricultores assumiam por si próprios a condução dos trabalhos.

O MST, movimento que se origina a partir desse contexto, se constitui num Movimento de trabalhadores do campo que luta para conquistar a posse da terra aos que dela não tiveram acesso, ou foram expropriados no processo de colonização e instauração das relações capitalistas de produção na agricultura. E, ainda, aos proprietários com terra insuficiente para sua família e descendentes da agricultura familiar de pequena propriedade que não conseguiram obter uma área de terra para montar sua própria unidade produtiva⁴⁸.

O Oeste Catarinense foi um dos espaços importantes para o surgimento deste Movimento. Bem antes de surgir o MST, os sem terra do Oeste já lutavam por terra com o apoio da CPT da Diocese de Chapecó.

A forma como foi sendo organizada a criação desse movimento poderia ser relacionado ao que Gramsci (1974, p. 335) propõe, quando da análise de situações concretas de relações de forças, para que sejam significativas:

O elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e predisposta desde há muito, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e é favorável apenas enquanto uma tal força existir e estiver cheia de ardor combativo); por isso a tarefa essencial é a de esperar sistematicamente e pacientemente para formar, desenvolver, tornar cada vez mais homogênea, compacta e consciente de si mesma esta força.

O Movimento desenvolveu, também, um processo de elaboração teórica, que foi fruto de discussões organizadas e realizadas junto às bases com a contribuição de intelectuais envolvidos com suas lutas. “Destacam-se aí a presença de múltiplos agentes, muitos dos quais oriundos da Igreja, que passaram a se dedicar, exclusivamente, ao movimento” (POLI, 1995,

⁴⁸ Esse Movimento surge da unificação de diversas lutas e conflitos em torno da questão da posse da terra ocorrida na região Sul do país, no final dos anos 70, início da década de 80, agravados pelo processo de modernização da agricultura e esgotamento da fronteira agrícola. É possível perceber novamente a presença da Igreja por meio da atuação da CPT “como elemento estimulador e aglutinador da organização em diferentes locais, o que, sem dúvida, forneceu e mesmo viabilizou a organização do Movimento de forma unificada” (POLI, 1995, p. 42).

p. 62). A atuação destes agentes nos reporta à definição de mediadores⁴⁹, por Scherer-Warren (1993), que escreve sobre os Novos Movimentos Sociais na construção da cidadania.

No entanto, o diferencial que o MST representa está no fato de os próprios agricultores se capacitarem a assumir diretamente a condução de sua organização e de suas lutas, não de uma forma espontaneísta, com caráter emocional ou fanatismo religioso, mas de forma refletida e planejada, a partir de uma certa compreensão da realidade social, econômica e política e, sobretudo, fundiária brasileira.

O MMA outro movimento que surge na década de 80, vem das mulheres agricultoras. O surgimento deste Movimento também se dá no contexto da modernização da agricultura e pelas reflexões da Igreja Católica progressista e do novo sindicalismo. A identidade do Movimento das Mulheres Agricultoras foi sendo construída a partir das discussões sobre a realidade de dominação vivida pelas mulheres, tanto na unidade familiar como na sociedade, enquanto agricultoras. A partir da sua constituição, o Movimento foi direcionando seu foco: nos direitos previdenciários, auxílio-acidente de trabalho, aposentadoria aos 55 anos, pensão para as viúvas, reconhecimento da profissão de agricultora (não mais do lar), auxílio natalidade e sindicalização da mulher agricultora.

O primeiro passo para o surgimento do MMA em Santa Catarina teve início no dia 25 de julho de 1981, data das comemorações alusivas ao dia do colono, realizadas em Itaberaba, então distrito de Chapecó. A atividade foi, então, organizada pela CPT e outros setores do Movimento popular que começavam a surgir, a partir de atividades pastorais desenvolvidas dentro da própria Igreja.

As primeiras ações do MMA⁵⁰, segundo Poli (1995, p. 66), “[...] explicam-se, assim, pela própria tradição cultural que restringia as possibilidades de participação ativa da mulher no espaço público, tendo sua participação sempre em caráter auxiliar e secundário em relação à participação masculina, a quem cabia o papel de liderança”.

Para a conquista de seus direitos, as mulheres agricultoras perceberam que precisavam ter representantes na política, nas câmaras municipais, na assembléia legislativa, pois não

⁴⁹ A utilização do termo “mediadores” refere-se, aqui, aos intelectuais, agentes de pastoral, religiosos, educadores, líderes políticos etc., portadores de experiências política e conhecimento formal trazidos “de fora” para atuar junto ao grupo-base do Movimento (SCHERER-WARREN, 1993, p. 49).

⁵⁰ Os estudos, discussões e reflexões realizados pelos setores da Igreja envolvidos neste Movimento possibilitaram às mulheres entender a construção histórica da sua condição social de membro de classe subalterna e submissa no interior da unidade familiar e na sociedade, bem como de apontar a necessidade de transformação da relação homem/mulher, para torná-la mais igualitária. Paralelamente a esta denúncia, apontavam para a percepção de que a capacidade da mulher em planejar, organizar e agir em torno dos afazeres domésticos podia ser estendida para a sociedade, o que promovia a disposição de mobilização e superação da desigualdade de gênero e com as questões de classe (SCHNEIDER 2006, p. 42).

tinham respaldo político para suas reivindicações. Desafiaram-se a ocupar espaços dentro da sociedade em direções de sindicatos, diretorias da Igreja, da escola e partidos. Em 1986, Luci Choinaski, uma das dirigentes do Movimento, é eleita deputada estadual.

Em Chapecó, a Igreja ainda continuou presente na articulação e expansão do Movimento em âmbito regional, até as mulheres constituírem a coordenação estadual e assumirem os rumos de sua organização.

O MAB, movimento dos Atingidos por Barragens, é mais um movimento que evidencia a luta dos agricultores pela terra, a qual, neste caso, seria invadida pelas águas represadas pela construção de barragens hidrelétricas. Movimentos desta natureza foram registrados em diversas partes do país, porém, este situado no Oeste catarinense e Alto Uruguai Gaúcho, pela organização popular existente na região, já surgiu forte. O Movimento se constituiu como reação ao *Projeto Uruguai* que previa a construção de 25 barragens na bacia do rio Uruguai pela Eletrosul, subsidiária da Eletrobrás, que inundariam em torno de 40 mil propriedades, em sua maioria de famílias da área rural⁵¹. O projeto iniciou em meados da década de 70, e no final da mesma década teve início a mobilização popular em torno da questão (SCHNEIDER, 2006).

A comissão das barragens começou a utilizar-se de estratégias diversas para a ampla mobilização, como: dividir-se em grupos menores, e visitar projetos de reassentamentos, nos moldes da ELETROSUL – neste caso, agricultores atingidos pela barragem de Itaipu – e, ao retornarem, fazer a divulgação do percebido. Estas iniciativas aconteciam em cada comunidade a ser atingida, bem como na imprensa local.

Várias dificuldades foram enfrentadas durante as primeiras lutas do Movimento, como o não reconhecimento da Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB), como uma representação legítima dos atingidos para as necessárias negociações com o Governo e ELETROSUL. A situação mudou a partir da Romaria da Terra na cidade de Itá em 1985 “[...]”

⁵¹ As informações sobre o projeto da Eletrosul foram encontradas no CIMI e na FAPES, a universidade de Erechim. De posse das informações, foram convocados representantes dos três estados do Sul para encontro em Chapecó, quando compareceram sindicalistas, evangélicos, padres, agentes da Pastoral da Terra e a FAPES. Deste encontro saiu uma comissão provisória intitulada “coordenação das barragens”, que não contava com a participação da população atingida. Foi a partir do trabalho dessa comissão que a população passou a se mobilizar efetivamente para o processo organizativo.

Começou a se desenvolver um trabalho de conscientização das comunidades na tentativa de mobilizar a população e organizar um movimento que reivindicasse a justa indenização das terras e benfeitorias. Após sucessivas reuniões com as lideranças ligadas às igrejas católica e luterana e sindicatos de trabalhadores rurais do Oeste Catarinense e Noroeste do Rio grande do Sul (Alto Uruguai), em 1979, foi criada a Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB) que passou a mobilizar os camponeses atingidos e coordenar suas ações. [...] a partir da CRAB, a iniciativa e a coordenação das ações do movimento passaram cada vez mais para a responsabilidade e controle dos próprios camponeses e a igreja e outras entidades passaram a atuar mais efetivamente como apoio e assessoria (POLI, 1995, p. 85).

que reuniu em torno de 5 mil pessoas, grande parte de fora do município e causou um grande impacto na cidade. Desde então, praticamente cessaram as resistências locais e o estado passou a reconhecer a CRAB como representante legítima dos atingidos” (POLI, 1995, p. 89).

2.1.1 Pastorais e movimento comunitário urbano em Chapecó – SC

Aqui, torna-se importante perceber e identificar as ações da pastoral e o Movimento no meio urbano, ocorridas nas décadas de 80 a 90.

Segundo planos de Pastorais constantes no Arquivo do Secretariado Diocesano de Chapecó, o primeiro plano é datado de 1967, que, a nosso entender, objetivou organizar o funcionamento interno da Diocese (liturgia, evangelização, saúde). O plano de 1971 apresenta uma visível mudança no sentido de desenvolver um trabalho de pastoral no conjunto da Diocese, o que nos permite dizer tratar-se de interferência do Bispo D. José (que havia chegado em Chapecó em 1968). A partir de 1972, os planos abrangeram períodos mais longos, não definidos anualmente. “A partir de 1974, são elaborados os primeiros materiais de grupos de reflexão e, em 1975, com o segundo Plano de Pastoral da Diocese, apontam para uma Igreja-CEBs” (Plano Pastoral da Diocese de Chapecó e Região, 1997-2000, p. 6).

Desde então (1975), são apresentadas diferentes estratégias de planejamento em relação às pastorais anteriores. Passaram a ser planejadas a partir do resultado das assembléias das pequenas comunidades das paróquias da Diocese⁵². De acordo com o Plano de 1997-2000 (p. 6),

A Ação Social Diocesana (ASDI), muda sua orientação, passando do assistencialismo para a promoção humana e conscientização. Em 1978 nasceu a Pastoral da Terra. Graças à formação bíblica, surgiu entre os agentes uma nova mentalidade. O documento de Puebla (1979) foi muito estudado e debatido. A Vida Religiosa partiu para inserção em pequenas comunidades.

A partir de então, a Igreja Diocesana se fez presente nos conflitos e tensões da sociedade: A luta por melhores preços dos suínos, aves e produtos agrícolas; *peste suína africana*, e a luta por indenização justa aos atingidos por barragens.

O papel da Pastoral Operária foi, sem dúvida, um grande diferencial na organização urbana dos trabalhadores do município. Segundo escritos de Ortiz e Ortiz (1993, p. 6) “as primeiras tentativas de organização popular surgiram no seio da Igreja, a partir das

⁵² A Diocese de Chapecó foi instalada em 26/04/1959, sua abrangência geográfica é de 15.663,07 km², atendendo cerca de 80 municípios. A Diocese tem 41 paróquias, organizada em 10 regiões pastorais, atendendo uma população aproximada de 700 mil habitantes.

comunidades de base”, por intermédio do mesmo estudo, percebemos que em 1981 alguns chapecoenses participaram do primeiro encontro da Pastoral Operária na cidade de Lages – SC. De acordo com Ortiz e Ortiz (1993, p. 7), posteriormente eleito coordenador da P.O. de Chapecó, “a pastoral estava bem organizada nas Dioceses de Criciúma, Florianópolis, Lages e Chapecó”.

Nesse primeiro encontro, ocorrido em Lages, os participantes enviados pelas Dioceses de Santa Catarina definiram vários encaminhamentos, como: cada Diocese organizaria sua pastoral com um operário na coordenação, o qual trabalharia em conjunto com o padre ou irmã religiosa, indicados pela Igreja. A pastoral da Diocese de Chapecó foi então organizada com vários operários, especialmente da categoria da Alimentação. Seu trabalho consistia:

Em reunir pequenos grupos de operários nos distintos bairros para refletir sobre a realidade a falta de perspectivas econômicas, a exploração no trabalho, a instabilidade no emprego, os baixos salários a situação social (cada vez mais decadente) para discutir os direitos trabalhistas, o sindicato e sua função ao serviço do trabalhador, as diferenças entre sindicato burocrático e um combativo, a relação sindicato x política etc. (Registros Documentos da Diocese, 1997-2000, p. 7).

Enfim, a Pastoral Operária visava a discutir uma nova alternativa sindical para superar o quadro no qual se encontravam os operários e seus sindicatos.

A pastoral passou por uma crise e praticamente paralisou em meados de 82, após terem organizado uma chapa de oposição sindical no sindicato da Alimentação. A experiência incluiu: visita do DOPs de Curitiba, oferta de dinheiro a componentes da chapa, falsas informações lançadas pela rádio AM local e, no dia da eleição, as mulheres foram pressionadas a votarem diante do chefe de setor, segundo sua orientação. Constatadas as irregularidades, não encontraram nenhum advogado que aceitasse entrar com mandado de segurança para anular as eleições. Todos os componentes da chapa de oposição, inclusive o que fora subornado para não compô-la, foram demitidos, e mais tarde migraram para cidades vizinhas.

Passada a experiência da eleição e procurados os representantes da PO da parte da Igreja, deparam-se com uma nova realidade, o Padre representante da Igreja havia sido transferido para o município vizinho de Guaraciaba, contando somente com apoio do Bispo diocesano. No entanto, nas palavras do então coordenador “nas circunstâncias em que se encontrava nossa luta, seu aprofundamento político era inevitável. Quando os conflitos começam a se acirrar, os militantes têm que avançar sós, expondo-se por sua conta e risco, pois a Igreja vai até os limites que a própria instituição se impõe” (Registros Documentos da

Diocese, 1997-2000, p. 17). A partir de março de 1980, tiveram início às assembleias diocesanas de pastoral que, diferentemente dos encaminhamentos das pastorais realizados até então, naquele momento, realizavam-se com a participação majoritária de leigos⁵³.

Os trabalhos de base, desenvolvidos até então, pelas pastorais da igreja católica, tiveram, também, sua contribuição na promoção de instituições como o atual Sindicato das Empregadas Domésticas (SITRADON), que iniciou seu processo de organização na década de 70, coordenado por um grupo de religiosas que passaram a discutir com mulheres de alguns bairros de Chapecó os problemas por elas vivenciados, e também realizando cultos religiosos. Em 1980, chegaram a fundar o clube de mães, onde fabricavam e vendiam chinelos; porém, segundo Tansini (2003, p. 31), de acordo com o entendimento de uma religiosa que coordenava o grupo “o objetivo não era ter lucro e sim promover encontros e a organização das mulheres para discussão das problemáticas existentes na região”.

A atuação deste grupo, ocorrida no loteamento Quedas do Palmital, na cidade de Chapecó. as mulheres que o integravam definiram como primeiro problema lutarem para conseguir Escola. Tansini (2003, p. 32) informa que “esse movimento de organização de

⁵³ No terceiro plano de pastoral da diocese, elaborado a partir dessas assembleias, foi assumido o método “Ver, Julgar, e Agir e confirmada a opção pelas pastorais. É uma Igreja-CEBs, comprometida com a libertação” (p. 7). Segundo registros, a partir de 1985, com a redemocratização do país, a Igreja contribuiu na organização dos Movimentos Sociais urbanos anteriormente descritos, “explodiu a participação dos cristãos na política partidária. Investiu-se em formação bíblica e em pequenas comunidades. Fundou-se, em Chapecó, não sem tensões, o Centro de Estudos de Teologia e Pastoral (CETEP)” (p. 5). Desde então, o Secretariado Diocesano de Pastoral foi reestruturado com coordenações para orientar as diversas pastorais. Sua atribuição é de articular, animar e prestar assessoria às paróquias e agentes (SCHNEIDER, 2006).

A segunda Assembleia Diocesana de Pastoral, realizada em agosto de 1987, com o lema “Fidelidade a Deus e compromisso com o povo”, firmou a opção e compromisso com os pobres e trabalhadores. Em agosto 1989, realiza-se a terceira assembleia com o lema “Comunidade Cristã: Missão e Organização”, confirmou a implantação e o investimento na promoção dos Conselhos de Pastoral em todos os níveis, enfatizou descentralização do poder e maior participação do leigo nas decisões da Igreja.

[...] após 12 anos de funcionamento dos grupos de reflexão, a avaliação feita é que essa experiência possibilitou o surgimento de lideranças populares; uma vida cristã mais consciente; comunidades mais democráticas; engajamento nas lutas; releitura bíblica a partir dos oprimidos; consciência crítica e poder de organização (UCZAI, 2002, p. 159).

A avaliação dos trabalhos pastorais: da CPT, CEBs e Grupos de Reflexão teve o seguinte desfecho: “Em 1989, foi realizado um seminário de Educação Popular que abordou a metodologia de formação de lideranças. Foi neste contexto que emergiram as discussões sobre a necessidade de um processo mais sistemático de formação. Nesse contexto foi criado o Curso de Teologia de Leigos” (p. 159-161), que permanece em pleno desenvolvimento em toda a Diocese.

A partir dos anos 90, com o advento da chamada cultura pós-moderna, caracterizada pela nova conjuntura mundial da globalização da economia neoliberal e da crise de paradigmas, fez-se necessário redimensionar a caminhada da Pastoral Diocesana. Em agosto de 1992 aconteceu a quarta Assembleia diocesana de Pastoral, com o lema Caminhada para a Verdadeira Evangelização (Plano Pastoral da Diocese de Chapecó e Região, 1997-2000, p. 8).

Na quinta Assembleia Diocesana (de 1996), a Igreja redimensionou as *metas e dimensões* do plano anterior e informa que ampliará sua ação além da dimensão social, até então priorizada. Com ausência de Dom José (1999) e a chegada do novo Bispo Diocesano Dom Manoel, a caminhada da Diocese de Chapecó continua. Embora “pelas análises de muitos teólogos atuais, que as opções da Igreja Latino-americana da Libertação não estão mais tanto nos interesses da Igreja Universal” (Plano Diocesano de Pastoral, Diocese de Chapecó, 2002-2005, p. 7).

mulheres ampliou-se para diversos outros bairros do Município de Chapecó, onde se passou a realizar reuniões interbairros, para uma melhor integração”. Em 1981, representantes desses grupos formaram uma comissão municipal chamada Grupo Fontes, o qual representava um espaço para as lideranças dos bairros buscarem formação e informação.

Embora esses Movimentos urbanos, criados em meados da década de 1980, se organizassem para obter escolas, creches, segurança e pavimentação, com exceção dos servidores públicos federais e da rede estadual, que ultrapassavam essas reivindicações, a organização do Grupo Fontes, que contava, também, com formação, desenvolveu lideranças de mulheres, atualmente atuantes nas comunidades e sindicatos; a exemplo, do Grupo Fontes, foi idealizador do SITRADON.

Ainda, conforme registros do referido estudo, percebemos a atuação da Igreja Católica no meio urbano, no final da década de 70, na intenção de influenciar a organização do Movimento comunitário, embora, segundo a autora, “o envolvimento da Igreja Católica com o movimento comunitário, em Chapecó, se tenha dado como forma de se contrapor ao Estado, que queria controle sobre a Igreja” (TANSINI, 2003, p. 32).

Ao nosso entender, o Estado criara associações, os chamados Conselhos Comunitários, os quais compunham suas diretorias com membros filiados a então ARENA.

A Igreja considerava que o Estado queria despolitizar a organização dos moradores que tinham uma perspectiva crítica, mais política e participativa. Afirma que a direção dos Conselhos era indicada para impedir que se organizassem e reivindicassem. O trabalho de conscientização da população gerou tensão entre a Igreja e o Estado (LAJUS, 2003, p. 37).

Os conselhos comunitários, naquele momento, tiveram sua origem atrelada ao poder público municipal e estadual. E,

no final da década de 1980, um novo processo de organização surge com novas lideranças formadas nas pastorais da Igreja Católica. Passam a coexistir Conselhos, Associações nos bairros, com diferentes perspectivas, umas voltadas para os interesses populares, outras esvaziadas e outras ainda ativas, porém nos moldes clientelistas e assistenciais (LAJUS, 2003, p. 38).

A interpretação do referido estudo demonstra a completa desconsideração por parte do poder público em relação à organização comunitária, na linha do compromisso popular.

Esta análise nos permite concordar com as afirmações de Bordenave (1994, p. 12):

A participação está na ordem do dia devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos. [...] aliás, algo surpreendente está ocorrendo com a participação: estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares.

A razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode ser implantada tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns.

Do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade.

Sendo assim, é possível concluir que a participação não é somente um instrumento para solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade humana, dada sua característica de fazer “coisas” com o seu grupo. Ainda segundo o mesmo autor: “a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje” (p. 17).

Se analisarmos do ponto de vista político, não nos restam dúvidas, de que essa trajetória da igreja católica e de suas respectivas pastorais, em Chapecó, desempenharam um trabalho significativo no sentido de que a população conseguisse perceber as diferentes formas de organização de um governo: com maior ou menor participação nas decisões coletivas.

Assim, percebemos, por este breve histórico, que o Movimento comunitário urbano de Chapecó teve seu início atrelado aos poderes: inicialmente estadual e depois municipal. Com o surgimento das lideranças, criadas a partir das reflexões encaminhadas pela Igreja, passaram a atuar nas comunidades, mas foram ignorados pelo poder público.

2.1.2 A democracia sendo construída pela participação

De 1997 a 2004, momento em que o poder público é representado pelo projeto popular, caracterizado pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo, vivencia-se uma nova relação com o Estado, através da qual podem decidir, tomar conhecimento do percurso de uso do dinheiro público, bem como é oportunizado a reflexão sobre as razões dos problemas, sociais para serem percebidos além de seu grupo, do bairro e do município. Assim, a nova relação vivida com o Estado, levou à sociedade civil à reflexão sobre seus problemas, historicamente resolvidos, no caso do Movimento Urbano de Chapecó, desde que atrelados aos poderes vigentes. Segundo nosso entendimento, o Orçamento Participativo viabilizou às comunidades transcender, geograficamente, a percepção dos

problemas, possibilitando a construção de “uma identidade coletiva de garantia e ampliação de direitos, de busca de afirmação da cidadania” (LAJUS, 2003, p. 40).

Diante disso, podemos trabalhar o conceito de gestão democrática a partir do aspecto teórico, ou a partir da prática de gestão democrática, na qual a participação das pessoas acontece em diferentes espaços de organização, reflexão e decisão. Paro (2008, p. 16), destaca que a “gestão democrática deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade”. Para isso, no entanto, torna-se necessário precisar melhor o conceito de participação. A esse respeito precisamos refletir sob o limite da participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação, propriamente dita, que, segundo o autor, consiste: “na partilha de poder, a participação na tomada de decisões”.

Para Pontual (2005), vivemos hoje numa crescente necessidade de ampliar a participação popular. Tais reflexões, presentes nos movimentos sociais, nas ONGs, em governos democráticos e em parcela da intelectualidade em que, “a proliferação de práticas participativas nos espaços públicos vem provocando uma necessária redefinição das relações entre Estado e Sociedade Civil” (p. 95).

Nesse sentido, ainda, o autor destaca que:

A participação cidadã é elemento substantivo para possibilitar efetivamente uma ampliação da base democrática de controle social sobre as ações do Estado. Estas práticas participativas geradas tanto a partir das organizações da sociedade civil como da ação indutora do Estado criam uma sinergia capaz de alterar substantivamente a relação entre ambos os atores. Neste processo amplia-se, aprofunda-se a prática da democracia e constrói-se uma cidadania ativa (PONTUAL, 2005, p. 95).

As práticas de participação cidadã têm dado uma significativa contribuição na constituição de novas esferas públicas e democráticas e na promoção de um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade. Essas práticas que, na sua grande maioria, vêm sendo desenvolvidas, sobretudo no âmbito dos espaços de poder local, buscam a superação de uma visão da relação Estado e Sociedade Civil como polaridades absolutas, em favor de uma compreensão mais dinâmica de relações de interdependência, combinadas com o reconhecimento da especificidade e da autonomia de cada ator.

Nesta direção, acredita-se que é preciso criar condições e capacitar os diferentes atores que vão criar e exercer essas novas formas de poder.

Quanto à participação no processo de construção da proposta de Educação Popular é

possível perceber, a partir do depoimento de uma professora, que esta participação possui diferentes significados. Aqui a mesma retrata a participação enquanto uma possibilidade das pessoas se sentirem sujeitos na construção da proposta.

Particpei da construção da proposta pedagógica, juntamente com os demais educadores da rede, onde tinha-se encontros mensais, com objetivo de pensarmos os rumos da educação da educação do município, onde todos tinham a oportunidade de expor e contribuir com suas idéias, buscando construir uma educação voltada a classe trabalhadora, para a realidade dos alunos e suas necessidades. Nas escolas também era feito o debate priorizando a problemática de cada espaço e diante desses dados levantados construiu-se a rede temática (Professora “E”).

As experiências em curso, ou já desenvolvidas, têm mostrado que não basta a criação dos espaços e canais de participação, sendo necessário criar as condições para que esta participação ocorra de fato, para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática.

Lombera (2005), destaca duas perspectivas de democracia, já colocadas por Herbert de Souza e reafirmadas por Alforja (1997). A primeira seria a Democracia como regime político: democracia formal representativa, cuja democracia se constitui num conjunto de regras, normas e procedimentos para que os cidadãos decidam sobre os assuntos públicos, elejam governantes e adotem decisões políticas, baseadas em certos princípios: Separação: Estado-Sociedade, transparência eleitoral, princípio de representação, um conjunto de instituições de governo, a separação dos poderes, o reconhecimento dos direitos, garantias e liberdades civis, decisões de maiorias com respeito às minorias e aos ideais democráticos (p. 108).

A segunda perspectiva aborda a Democracia como projeto de sociedade: democracia integral participativa. Nessa outra perspectiva, a democracia é algo mais profundo que afeta todas as relações da sociedade (econômicas, sociais, culturais e cotidianas), não sendo possível, portanto, a existência dessa forma de democracia nas sociedades capitalistas; é o modo de convivência político-social organizado pela sociedade com base na vontade geral e no bem-estar para a maioria; igualdade e justiça social em todos os âmbitos. A democracia integral representativa inclui a democracia formal representativa, mas não há recíproca (Lombera, 2005)

Boff e Arruda (2009, p. 109), trabalham o seguinte conceito de democracia:

A democracia do capital é seletiva e excludente no que se refere aos que podem usufruí-la; é restrita quanto aos diferentes aspectos e dimensões da existência humana e social que abrange. A **Democracia Integral** seria o sistema Político que garantisse a cada um e a todos os cidadãos a participação ativa e criativa, enquanto sujeitos em todas as esferas do poder e do saber da sociedade. O sistema que

garantisse a cada um e a todos o direito de ser co-autores do mundo... para isso, cada um e todos os cidadãos da sociedade são chamados à participar, enquanto sujeitos, ao mesmo tempo singulares e plurais, do desenvolvimento e de todas as instituições com as quais ele se relaciona: a família, a cidade, o bairro e as unidades produtivas, até o Estado.

Saes (1987, p. 7), propõe o debate acerca do conceito de democracia, de um ponto de vista científico, do ângulo da história das idéias políticas, transformando o termo democracia num instrumento de análise da vida política das sociedades humanas concretas.

Para ele, ao lançar à tarefa de propor um conceito de democracia, é preciso tomar como ponto de partida uma dentre as várias teorias da política, ou seja, “aquela que nos parece ser mais eficaz no que concerne à explicação da história: é a teoria marxiana da política, cujo eixo principal é a teoria do Estado proposta por Marx e Engels no conjunto de seus trabalhos” (SAES, 1987, p. 9).

O empreendimento do qual me ocupo, neste trabalho requer explicitar de forma mais efetiva o papel do Estado, para que possamos perceber, em que medida a participação se constituiu de fato num processo democrático durante a experiência desenvolvida no governo popular.

Nesse sentido, ao serem questionadas se o processo de construção da proposta de educação popular foi democrático, algumas professoras pesquisadas trazem as seguintes percepções:

Sim, pois a meu ver todos tinham vez e voz, todas as propostas eram construídas no coletivo ou em assembléias, ou grupos de estudos. A única coisa que eu penso que não foi democrático, foi a opção da escola trabalhar ou não dentro dessa proposta. Com o tempo todas foram induzidas a trabalhar na proposta. É claro que, todavia, nem sempre percebem, de forma crítica que aí estava em jogo a visão conservadora ou não dos educadores de cada unidade (Professora “E”).

Sim. Porque foi escutado os profissionais, foi desenvolvido estudos, cursos e principalmente, não foi uma farsa e sim algo que veio para melhorar o ensino de Chapecó. Nos seminários lembro como se fosse hoje tinha profissionais de todos os municípios queriam participar para ver como era o nosso trabalho. Todas as escolas queriam mostrar o trabalho que estavam desenvolvendo, suas experiências (Professora “A”).

Penso que se procurou desenvolver um processo democrático, envolvendo o máximo possível toda a comunidade escolar, porém ainda não foi suficiente, muitos pais, alunos não conseguiram compreender e perceber a diferença entre ambas as propostas (Professora “B”).

Para Marx e Engels (*apud* SAES, 1987, p. 11), em suas obras trazem presente o papel do Estado, que, pode propiciar o entendimento, do porque, de alguns conflitos vivenciados

durante a experiência do governo popular de Chapecó.

Para Marx e Engels, nas coletividades em que uma parte dos homens controla os meios de produção (terras, ferramentas, máquinas, matérias-primas) e, ao invés de usá-los, *dirige* a sua utilização pela outra parte dos homens (isto é, os que não controlam os meios de produção), deve existir *correlatamente* o estado. Esta expressão designa, para os dois autores, o grupo de homens que, nessas coletividades, dedicam todo o seu tempo ou uma parte dele ao desempenho de atividades necessárias à conservação dessa relação entre homens controladores dos meios de produção e homens utilizadores dos meios de produção. [...] Se uma coletividade se acha dividida em classes sociais antagônicas (explorada e exploradora), deve ali existir um complexo de atividades, distintas das atividades de produção, destinadas a preservar esse estado de coisas; vale dizer, a assegurar a continuidade da divisão da coletividade em classe social exploradora e classe social explorada. A esse complexo de atividades Marx e Engels chamam Estado (SAES, 1987, p. 11).

A partir da construção conceitual, de Marx e Engels, diversos estudiosos do século XX (Gramsci, Althusser), desenvolveram considerações fundamentais, contribuindo para que possamos compreender o papel do Estado. Nesses importantes trabalhos, *Estado* equivale ao conjunto de todas as atividades voltadas pra a conservação da exploração do trabalho, conservando as relações de exploração.

Para o autor, a partir das contribuições de Marx e Engels, o Estado desempenha sua função, na grande maioria das vezes, de forma oculta, latente, encoberta. Assim, as tarefas administrativas, militares, desempenhadas por um corpo de funcionários, se destinam, na verdade, a amortecer o conflito entre as classes sociais antagônicas. Mas, essas atividades, aparecem, para a coletividade, como “atividades voltadas para a defesa de uma etnia, a realização dos desígnios de Deus no mundo dos homens ou a concretização das aspirações do povo-nação” (SAES, 1987, p. 15). Buscando preservar a unidade coletiva.

Há, ainda na obra desse autor, uma outra análise feita por Marx e Engels a tipos diversos de Estado, correspondentes aos diferentes tipos de relação de produção: Estado antigo, Estado asiático, Estado feudal, Estado burguês moderno. Aqui o autor, adota a expressão, *formas de Estado*, utilizada por Poulantzas, através do qual indicado que qualquer tipo histórico de Estado pode ou não organizar-se e abrigar ou não as representações da classe exploradora. A ação da classe exploradora, com vistas a participar, juntamente com os funcionários do estado, do processo de implementação da política de Estado. Observa-se, então, a relação entre o corpo de funcionários e os membros da classe exploradora no âmbito específico do processo de definição/execução da política de estado. A essa definição está sendo aqui, chamado de regime político (SAES, 1987, p. 21).

Portanto, as considerações aqui destacadas, em relação ao Estado, e/ou papel do

Estado, tornam-se necessárias nesse contexto, por estarmos tratando de uma experiência que buscou inverter essa lógica na definição das relações de poder conferidas ao Estado, ou seja, a busca da democracia enquanto perspectiva política de organização do Estado.

Para que haja democracia, em qualquer tipo histórico de Estado, é preciso que exista intervenção de fato, no processo de definição/execução da política de Estado. Não basta que o Estado abrigue uma Assembléia, como algum órgão de representação direta da classe. Se tal Assembléia não for capaz de intervir efetivamente no processo decisório, e se estiver reduzida ao desempenho de um papel decorativo, a forma assumida pelo estado não é a democrática.

Cabe, agora, esclarecer que, dentro dos limites da forma de Estado, podem variar tanto o grau de abrangência do órgão de representação direta da classe exploradora, quanto o seu modo de intervir no processo de definição/execução da política de estado. A Assembléia pode conceder assento a todos os membros da classe exploradora, democracia direta da classe exploradora, ou limitar-se a abrigar alguns delegados ou representantes, configurando-se, nesse caso, o caráter representativo.

No sentido completamente inverso à democracia, está colocada a ditadura. Sendo o Estado um órgão opressor, capaz de aplicar, até mesmo, a violência material para garantir a continuidade da exploração do trabalho (SAES, 1987, p. 24).

Sendo assim, a não participação de qualquer órgão de representação direta da classe exploradora, no processo de implementação da política de Estado, constitui-se na forma antidemocrática de organização deste. Diante disso, Saes (1987, p. 24), diz que,

Mas a democracia é, também, um regime político, como tal consiste na configuração da *cena política* correlata à forma democrática de Estado. Ou seja, para que um Estado de qualquer tipo, assuma a forma democrática efetiva do órgão de representação direta da classe exploradora no processo de implementação da política de Estado.

Nessa perspectiva, é necessário que os membros da classe exploradora possam exprimir sua intenção: participar, imprimir uma certa direção, devendo gozar de liberdades políticas, como a expressão do pensamento, reuniões, debates.

Assim, os cientistas políticos marxistas intentam recuperar a expressão *democracia* para a análise dos Estados concretos. Portanto, democracia encontra-se intrinsecamente ligada à participação ativa na vida social.

Pautar suas ações tendo a democracia enquanto princípio organizativo tornou-se, de certo modo, um desafio para o governo no período de 1997 a 2004, que precisou trabalhar com as contradições geradas pela lógica do sistema capitalista e pelo modelo autocrático de

Estado que acompanhou no Brasil o processo de desenvolvimento capitalista. Essa lógica tensionava a política governamental e emergia de modo contraditório nas propostas de governo que buscavam a ampla participação nas decisões relativas às questões sociais da região e visavam trazer a vontade popular para o centro das decisões.

Para refletir acerca do conceito de participação e, conseqüentemente, a gestão democrática, pode-se buscar nas experiências concretas, na prática de um determinado grupo de pessoas, como foi o caso do governo popular de Chapecó, no período de 1997-2004.

2.2 O GOVERNO POPULAR EM CHAPECÓ: A CIDADE ONDE A PARTICIPAÇÃO POPULAR CONSTRÓI A DEMOCRACIA

Poderíamos nos deter em fazer um simples relato do trabalho desenvolvido em Chapecó, no período de 1997 a 2004, mas isso em nada acrescentaria para uma avaliação crítica da política implementada nesse período. Avaliações fazem-se necessárias, pois contribuem para qualificar, redimensionar e melhorar o processo de construção de políticas públicas, principalmente por se tratar de um governo popular que busca, através das políticas públicas, responder às necessidades sociais e formativas da população.

Nesse sentido, alguns questionamentos podem orientar essa discussão: Que concepção político-ideológica fundamentou a experiência? Em que contexto social ela se desenvolveu? Quais mudanças ocorreram de fato? Quais mudanças tornaram-se irreversíveis? Quais os limites e possibilidades tornaram-se evidentes, a partir dessa experiência?

No capítulo anterior, destacamos o papel que o Estado pode exercer ao voltar suas ações para os interesses do capital, em detrimento da construção de políticas públicas voltadas para a melhoria de vida da população, em grande medida excluídas do acesso aos bens sociais. Diante disso, o governo popular desenvolveu muitas políticas públicas, com o objetivo central de trazer dignidade a milhares de chapecoenses. Para Uczai (2004, p. 8):

Quando a atual administração assumiu a Prefeitura Municipal, acreditou numa nova maneira de administrar Chapecó, invertendo prioridades e tomando decisões em conjunto com a população através do Orçamento Participativo e de diversos meios de participação da população e de planejamento do município [...].

Toda a história das lutas sociais que, direta ou indiretamente, envolveram a população deste município, culminando com a criação de vários movimentos sociais, organização de sindicatos, a busca por melhores condições de vida, que de certa forma podem ter contribuído para a eleição de uma administração municipal que viabilizasse essa perspectiva.

A correlação de forças, portanto, presentes no contexto da cidade, a partir da eleição de um governo popular, desencadeou uma demanda pela implantação de uma outra forma de governar o município. Existem formas diferentes de se fazer administração pública. A construção de um governo pauta-se por um projeto de sociedade. Portanto, acreditar e investir na democracia, na participação e na transparência, constituem princípios de um governo, que concebe o Estado como instrumento de distribuição de poder, dos bens sociais, culturais e como possibilidade de melhorar a vida das pessoas. Outra forma de conceber o papel do Estado, em que o Estado é visto como instrumento de concentração de poder, opta pela forma tradicional de fazer política pública decidindo os investimentos públicos dentro dos gabinetes, sem estabelecer um diálogo com os principais interessados, que é a população da cidade.

É importante destacar que a democracia não é o mesmo que Estado. A democracia é uma organização do Estado, é um regime político. Há Estados capitalistas que são democracias e há Estados capitalistas que são ditaduras.

Para Marx e Engels (1978), os processos políticos são processos históricos, portanto, condicionados, e o processo político geral é um processo que deve culminar na sua própria abolição, isto é, eliminando o caráter de poder da organização da sociedade.

Quando uma administração pública se pauta em princípios transparentes e busca governar com a participação do povo, demonstra estar desenvolvendo políticas públicas que atendam as necessidades das comunidades e melhore a vida desses cidadãos. Essa possibilidade passa a existir com a vitória do governo popular, que tinha como princípio a transparência e a democratização do poder público. Por se pautar nessa concepção ideológica, é que no primeiro ano de administração foi implantado o Orçamento Participativo (OP).⁵⁴

Quando o governo organiza suas ações, a partir de um projeto popular, que por meio do orçamento participativo propõe a participação da população para a tomada de decisões sobre a destinação do recurso público, segundo o entendimento das associações e conselhos,

⁵⁴ Este programa permite a decisão e fiscalização da população sobre as ações da Prefeitura Municipal. Através dele, a população pode decidir suas prioridades, e a administração realizar as obras que realmente são necessárias em cada comunidade, mais de dez mil pessoas participam anualmente da construção do OP, o que representa 7,5% da população. As decisões são tomadas em Assembléias Regionais e Plenárias temáticas abertas a toda a população. Os delegados eleitos têm a tarefa de acompanhar a execução do orçamento anual, rompendo com a política do clientelismo e dando espaço a uma nova cultura que é a da participação, onde os cidadãos mobilizam-se em torno do OP, objetivando uma melhor qualidade de vida. Com isso o Orçamento Participativo tornou-se o principal instrumento de participação popular no município de Chapecó e norteador das decisões da Administração Municipal. Todos os anos eram eleitos mais de 500 delegados e 50 conselheiros, que acompanhavam regularmente toda execução do orçamento definido pelas comunidades e regiões do OP e encaminhado à Câmara de vereadores. Além da definição dos investimentos, delegados e conselheiros, passavam por um processo de formação, tanto pela experiência de acompanhar o orçamento, como pelo trabalho de formação construído, através do debate de temas como o papel do Estado, a gestão pública, a distribuição dos impostos no Brasil (SIGNORY, 2004, p. 14-15).

esses, “acharam que automaticamente estariam representando os moradores, mas a lógica é outra, os delegados e conselheiros são escolhidos em assembléia em que todos os moradores são convidados a participar” (LAJUS, 2003, p. 39). Perceberam então, que não bastava serem lideranças das associações, precisavam disputar propostas em plenárias.

O processo do orçamento participativo demonstrou que a relação do morador com a população não acontece e que muitas destas entidades não são representativas. Identificaram-se a partir deste processo novas lideranças que participam na comunidade discutindo e decidindo com relação às propostas a serem apresentadas (LAJUS, 2003, p. 39-40).

O Partido dos Trabalhadores, em algumas de suas experiências de governo prioriza uma ampliação no processo de participação e busca aprimorar a democracia, com a implantação do Orçamento Participativo, abrindo a possibilidade a qualquer cidadão, independentemente da sua posição social, de participar e ajudar a definir, a partir das suas necessidades e concepções, os investimentos que a prefeitura deveria fazer, construindo, dessa forma, uma nova relação de democracia entre o poder público e a população.

A organização do OP passava por toda uma metodologia em que num primeiro momento, realizavam-se assembléias regionais de prestação de contas para apresentar a situação financeira da prefeitura e apresentação das prioridades levantadas e atendidas no ano anterior. Na segunda fase, ocorriam as assembléias comunitárias, nos bairros, loteamentos urbanos e comunidades do interior⁵⁵. Nessas reuniões trabalhava-se com a seguinte metodologia: A) Formação política, com leitura de textos e debates sobre o orçamento público, distribuição de impostos, responsabilidades das esferas de governos, etc.; B) Avaliação do governo popular tendo o OP como instrumento; C) Indicação de três áreas de investimento prioritárias para a comunidade; D) Eleição dos delegados (os delegados eram eleitos na proporção de um para cada 10 participantes da reunião). Em outra etapa dessa organização aconteciam as Assembléias Regionais e as Plenárias Temáticas de definição de prioridades e eleição dos conselheiros.⁵⁶

A experiência do OP em Chapecó mostrou que quanto maior forem os problemas das comunidades, maior é a participação nas reuniões, consolidando-se cada vez mais como um espaço de participação efetiva dos cidadãos, em que eles conseguem avaliar, criticar e apontar

⁵⁵ Em média foram realizadas 120 reuniões comunitárias a cada ano (SIGNORY, 2004, p. 17).

⁵⁶ As plenárias temáticas eram abertas a toda população do município, para discutir questões referentes às principais políticas públicas e apontar prioridades gerais em todas as áreas. Cada assembléia temática elegia quatro conselheiros, eram nove áreas temáticas: 1. Saúde; 2. Educação; 3. Pavimentação e drenagem; 4. Agricultura e abastecimento; 5. Esporte, Cultura e Lazer; 6. Assistência social; 7. Habitação e regularização fundiária; 8. Transporte e trânsito; 9. Meio ambiente e embelezamento da cidade (SIGNORY, 2004, p. 17-18).

soluções para os problemas da administração pública. O OP caminha na universalização das políticas públicas, pois a participação possibilita a distribuição mais justa dos recursos.⁵⁷

Com o processo de democratização do poder e participação popular, o OP foi criando outras possibilidades de participação. Em 2001 o Governo Democrático e popular realizou uma das mais ricas e democráticas experiências de participação de toda a história de Chapecó. Para Uczai (2004, p. 25):

A realização do Congresso da Cidade foi um marco para todos os chapecoenses, porque a partir de uma construção coletiva, entidades, lideranças, órgãos de classe, universidade, igrejas e prefeitura trabalharam com um só objetivo: pensar a cidade para os próximos 20 anos. Chapecó foi pioneira em uma experiência inédita em Santa Catarina reunindo representantes da população e entidades em uma tarefa de planejar o Município de forma coletiva.

Para o então prefeito Pedro Uczai, esse processo foi organizado porque haviam muitos desafios, entre eles: “Planejarmos uma cidade socialmente justa, economicamente viável, culturalmente diversificada e democrática, e ambientalmente equilibrada para a atual e futuras gerações” (2004, p. 26).

O OP, já dava conta de planejar e definir as prioridades de um ano para outro. Agora era preciso um instrumento paralelo e complementar que planejasse a cidade a médio e longo prazo:

A realidade do município também apontava para essa necessidade. Afinal, não podíamos continuar tendo um crescimento desordenado e desigual da cidade, não podíamos mais conviver com um trânsito alucinado, com centenas de acidentes a cada ano, um trânsito pensado somente para os automóveis. Não podíamos deixar secundarizadas no desenvolvimento de Chapecó as questões do meio ambiente⁵⁸ (UCZAI, 2004, p. 26).

O Congresso da Cidade definiu diretrizes e ações para a organização da cidade,

⁵⁷ Devido à falta de investimentos dos últimos governos e pelo modelo social em que vivemos o primeiro mandato da administração popular, foram realizadas grandes obras e, principalmente, atendidas as reivindicações da população na área social: saúde, educação, habitação, assistência social. No segundo mandato (2002-2004), como as maiores demandas sociais já haviam sido atendidas, surgem prioridades de desenvolvimento econômico, o esporte e lazer. As áreas de saúde, educação e habitação continuam sendo apontadas, mas em segundo e terceiro lugares, solicitando ampliações dos serviços. No desenvolvimento econômico, as demandas apontaram para investimentos na agricultura e na geração de emprego e renda, principalmente através da formação de cooperativas e do microcrédito, o que deu origem ao banco do povo. A área de Esporte e Lazer, que ficou em primeiro lugar nos últimos dois anos melhorou muito a qualidade de vida das comunidades (UCZAI, 2004, p. 21).

⁵⁸ O Congresso da cidade desencadeou uma participação efetiva, maciça e plural, foram feitos debates, emitidas opiniões, ouvido técnicos e especialistas convidados de todo país, chegando a três eixos centrais: Meio Ambiente, Transporte e Trânsito e Uso do Solo Urbano. A partir disso, foram criados Grupos de Trabalho que elencaram mais de 200 diretrizes e ações prioritárias para apreciação e votação na Assembléia Geral final do Congresso da Cidade (UCZAI, 2004, p. 26).

buscando viabilizar os desafios que estavam colocados. A partir das discussões dos grupos, dentro de cada eixo temático, foram definidas diretrizes e ações prioritárias. Cabe destacar que a metodologia para esse processo de discussão buscou nos princípios da educação popular a sua forma de organização, ou seja, partindo sempre da análise dos problemas existentes dentro de cada tema, para, posteriormente, direcionar o que fazer para melhorar.

Cabe aqui destacar que um traço presente nas reivindicações sociais de determinados setores explorados, não se constitui, muitas vezes, como uma manifestação da luta pela emancipação da exploração capitalista, mas como manifestação dos direitos civis.

Para Altamira (1997), aí se percebe que a cidadania, sendo um conceito político, uma categoria política, não pode ser explorada. Para o autor:

A cidadania diz respeito a uma determinada organização de Estado. Se o direito à cidadania não dá ao povo a possibilidade de se desenvolver é um outro problema. Mas as reivindicações sociais, a luta contra o capitalismo não são direitos dos cidadãos. Não é possível fazê-los entrar forçosamente nas categorias do Estado Burguês. Nesse sentido, diria que, como consideração filosófica, é uma idéia kantiana, ou seja, anterior a Hegel e que consiste em atribuir subjetivamente significados morais – imperativos morais – à ação dos homens. Todavia, atualmente é muito comum indicar, no mundo moderno, o direito à cidadania, algo que foi realizado há muito tempo pela democracia burguesa, com um grau de desenvolvimento diferente, segundo os países, evidentemente. E até com a necessidade de conquistar o direito à cidadania em alguns países que não conheceram aquele período de desenvolvimento democrático, mas que não deixa de ser uma forma determinada da existência do indivíduo na esfera do Estado capitalista.

Portanto, a reivindicação pela democracia precisa estar associada à reavaliação da democracia dentro do período histórico no qual esta colocada, as condições materiais que caracterizam cada período histórico, para que, de certo modo, não esteja associada à paternidade daquele que, em certa época, a conduziu.

O próximo tópico irá tratar das diferentes políticas públicas construídas no governo popular, no qual se buscou a participação, enquanto conceito, que direcionasse as ações de governo e a definição das prioridades em cada área, considerando a democracia como princípio orientador.

2.2.1 Saúde pública em Chapecó e o processo participativo

A extensa e complexa rede de relações que se estabelecem dentro de um sistema de saúde, de certa maneira, reflete a extensão e a complexidade do comportamento humano, com todas as suas idiossincrasias. Para Silveira (2004), é necessário definir, dentro desse universo,

quais as atitudes que poderão se expressar numa política que possa representar a preservação de um direito básico. “Ao mesmo tempo, que despertem no conjunto da sociedade a consciência de que, nesse particular, estamos todos sujeitos a, num dado momento de nossas existências, experimentar os benefícios ou, ao contrário, as dificuldades e os obstáculos do sistema de saúde que construímos” (SILVEIRA, 2004, p. 137).

Quando em 1997, o governo popular assume a Secretaria Municipal de Saúde, passa a enfrentar grandes desafios em relação ao atendimento público de saúde: quadro de pessoal insuficiente para atender a demanda da população usuária do SUS; atendimento precário, caracterizado por imensas filas na madrugada; laboratório público municipal sem conseguir atender a demanda e desacreditado; assistência farmacêutica centralizada e caracterizada por práticas clientelistas; inexistência de normatização dos programas assistenciais ou de trabalho com indicadores; assistência à saúde centrada no trabalho do médico e hospital público apropriado pelo sistema privado (SILVEIRA, 2004, p. 138).

Para Silveira (2004, p. 140):

À medida que se descortinava a realidade assistencial prestada aos usuários do Sistema Único de Saúde e se buscavam alternativas no sentido de ampliar o atendimento às necessidades da população, também se percebia claramente a existência de uma distorção na visão que se tinha dos serviços públicos de saúde. Identificava-se a concepção, fortemente enraizada nos trabalhadores de saúde, mas também na própria população, de que os serviços públicos prestados eram gratuitos e que, portanto, como “a cavalo dado não se olha os dentes”, o que quer que fosse feito e do modo que fosse feito ainda assim estaria adequado. Quase uma “cultura” a permear o sistema público de saúde.

Partiu-se então, para a criação de espaços para discussões sobre a saúde e, assim, se pudesse alcançar condições para modificar a concepção presente em relação à saúde no município, exigiu-se estabelecer contatos diretos com as comunidades assistidas pelas equipes de saúde convencendo-as a criar os seus Conselhos Locais de Saúde⁵⁹.

Diante disso, as equipes de saúde, que tinham, por um lado, o Conselho Local, como órgão de efetivo controle social, por outro lado, passou a ser enriquecido por uma série de sugestões e iniciativas da comunidade. Muitas equipes e respectivos conselhos locais de saúde passaram a desenvolver um trabalho conjunto com a comunidade, contribuindo na organização dos serviços e, em algumas situações, passando a considerar a unidade de saúde

⁵⁹ O êxito desta iniciativa foi surpreendente, uma vez que o número de Conselhos Locais de Saúde aumentou de 02 (dois) para mais de 34 (trinta e quatro) e estes passaram a desempenhar a função de canal de expressão das “vontades” da comunidade. Ao longo do tempo, muito mais do que exercer um papel meramente reivindicatório, tais conselhos acabaram por exercer atitudes propositivas e fiscalizadoras da política de saúde (SILVEIRA, 2004, p. 141).

como algo pelo qual também pudessem intervir e se responsabilizar.

Para o médico Plínio Augusto F. Silveira (2004, p. 141), diretor técnico da Secretaria Municipal de Saúde, isso é possível de ser percebido a partir da seguinte situação:

Note-se que a partir de um dado momento, quando se atingiu esse nível de exercício da cidadania, a natureza das preocupações e das reivindicações mudou totalmente. Num determinado momento, em que uma das unidades de saúde estava a receber ampliação, algumas lideranças fizeram o contato com a Secretaria Municipal de Saúde a fim de manifestar preocupação com o fato de que os tijolos que estavam sendo prestes a serem utilizados na reforma da unidade não apresentariam a qualidade desejável. O fato foi comunicado ao setor responsável que, de imediato foi verificar “in loco” o objeto da preocupação e o problema foi solucionado.

Muitos problemas em torno do atendimento público e da qualidade da saúde haviam sido identificados no primeiro período do governo e que precisavam ser solucionados. O trabalho de algumas equipes de saúde, possuía uma lógica extremamente perversa que atropelava qualquer sentido ético inerente à própria atividade. A busca pela construção de um atendimento mais humanizado, representou uma proposta de reorientação do processo de trabalho, no qual todos os profissionais de saúde são igualmente importantes e têm sua contribuição a dar para a satisfação da necessidade de saúde da população.

Era possível perceber uma convivência quase parasitária da atividade assistencial privada diante do Sistema Único de Saúde. Grande parte do interesse dos prestadores com relação ao SUS estava baseado na possibilidade de o sistema público ser o grande alimentador da verdadeira cadeia produtiva de procedimentos, especialmente os diagnósticos, e estes incentivados, em muitos casos, por um absurdo processo de autogeração de exames, avaliações cada vez mais especializadas e novos procedimentos, criando-se um círculo vicioso, no qual o que menos importava era o usuário (SILVEIRA, 2004).

Qualquer política de saúde que pretenda fortalecer o SUS precisa, obrigatoriamente, ser uma política de contraposição à lógica mercantilista na saúde e em defesa da vida. Defender a vida pressupõe conscientizar e mobilizar todos os recursos da sociedade para a defesa de um sistema de saúde que só poderá avançar, se não perder de vista o fato de que ele é determinado por um processo dialético, em que duas concepções antagônicas de mundo estarão em constante embate: saúde como mercadoria, versus saúde como direito. É preciso destacar que a ampliação do quadro de trabalhadores da saúde e dos serviços, o Laboratório Público, o Hospital Materno-Infantil, a UTI Neonatal, a enorme expansão das equipes de Saúde da Família, a Política de Assistência Farmacêutica, o Programa de Saúde Mental, o Programa de Saúde Bucal e o “Acolher Chapecó”, a organização dos Conselhos Locais de Saúde, formam um conjunto de ações e serviços que pertencem ao povo de Chapecó.

Ao final dos 8 (oito) anos de governo, certamente muitos desafios não haviam, ainda, sido superados e poderíamos atribuir as mais variadas razões possíveis para o não avanço em alguns setores do atendimento público de saúde no município: A burocracia, o sistema caótico de saúde em nível nacional, a prática clientelista dos profissionais de saúde do município, etc.. porém, cabe ressaltar que o processo é permeado por vários elementos e não deve ser considerado como uma etapa finalizada, e sim como um processo que deve ser constantemente avaliado e reprogramado, a fim de atingir um outro nível de assistência à saúde capaz de se concretizar, no cotidiano de toda população, ou seja, saúde como direito de todos, dever do Estado, com universalidade do acesso, integralidade da assistência, equidade na distribuição dos recursos, descentralização e hierarquização da assistência e das decisões com controle social efetivo.

2.2.2 Meio ambiente – Preservação e a inclusão social

A cidade de Chapecó, a exemplo das grandes concentrações urbanas no Brasil, o crescimento rápido e desordenado, aliado ao modelo de colonização e produção implantado, gerou graves impactos no meio ambiente. Devido à concentração de agroindústrias de grande porte no abate de aves e suínos, destaca-se o acúmulo de dejetos (aves, suínos, e bovinos), bem como a intensa utilização de agroquímicos; a deficiência de saneamento, considerando que parte dos efluentes não tratados são diretamente excretados nas sangas e córregos que cortam a cidade.⁶⁰

Os recursos hídricos, o solo, a vegetação, a flora e a fauna estão ameaçados pela agroindústria que gera dejetos suínos e concentração da suinocultura, pela agricultura (familiar ou tradicional), que gera o uso indiscriminado de agrotóxicos; pela falta de matas ciliares nos rios, riachos e córregos; pelo destino inadequado dos resíduos industriais e pelo destino inadequado dos resíduos sólidos recicláveis.⁶¹

Identificados os principais desafios ambientais, o departamento de meio ambiente do Município construiu ações e políticas ambientais referentes à educação ambiental, mutirões de limpeza realizados nos bairros, com a participação da comunidade, cursos de qualificação

⁶⁰ Dados: Diagnóstico da Exclusão Social em Santa Catarina, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social, Urbano e Meio Ambiente, 2003.

⁶¹ A poluição da microbacia do lajeado São José, que é a principal fonte de captação de água para a população urbana, apresenta metais pesados, dejetos cloacais, acúmulo de lixos, resíduos industriais, agrotóxicos e dejetos suínos. A falta de áreas verdes, arborização e áreas de proteção ambiental, unidades de conservação, a existência de áreas irregulares, a desarticulação da estrutura e dos instrumentos de gestão ambiental e a falta de consciência para a preservação e recuperação do meio ambiente são problemas que exigem ações imediatas, participativas e articuladas com os programas existentes (ANTUNES, 2004, p. 171).

ambiental e separação de lixo para trabalhadoras domésticas, formação de grupos ambientais, gincanas, visitas domiciliares para conscientização e separação do lixo, Semana do meio ambiente, Dia da árvore, Eco Museu, Aterro Sanitário, Rota Ecológica, plantio de árvores nativas e flores nos espaços públicos, projeto de Recuperação do Lajeado da Bacia São José, entre outras ações. O Programa de Educação Ambiental Participativo (PREA), da Rede Municipal de Ensino, objetiva criar e fortalecer práticas de Educação ambiental nas Escolas, de forma interdisciplinar, abrangendo os diferentes níveis de ensino, envolvendo alunos, professores e comunidade.

A gestão municipal pautou-se na experiência da participação popular. Foi realizado o planejamento de ações emergenciais e futuras, envolvendo todos os setores da comunidade, no sentido de assegurar o bem-estar e o compromisso de todos na preservação dos recursos naturais.

A política ambiental ideal seria aquela que incorporasse as diversas dimensões da vida humana em sociedade, o que inclui as suas dimensões sociais, ambientais, políticas e econômicas. O planejamento deve orientar-se em torno do princípio de sustentabilidade, entendido aqui como o princípio que fornece as bases sólidas para um estilo de desenvolvimento humano, que preserve a qualidade de vida da espécie, no planeta. A dimensão ambiental deve, por isso, integrar, de forma relevante, a política de desenvolvimento geral. A adoção dessa perspectiva ambiental significa reconhecer que todos os processos de ajuste setorial e de crescimento estão condicionados pelo entorno biofísico local, nacional e global. Deve, portanto, ser combinada com outras perspectivas críticas, baseadas na preocupação com os direitos humanos, com os valores da autonomia nacional e da identidade cultural dos povos a que se referirem.

2.2.3 O esporte e o lazer no governo popular

Vários são os argumentos em defesa do esporte e do lazer, enquanto políticas públicas e também enormes são as diferenças entre projetos, propostas, intencionalidade e interesse de grupos sociais e políticos sobre a questão.

Para Ademir Luiz Bazzoti, Secretário Municipal de Juventude Esporte e Lazer (2001-2004):

As posições políticas construídas a respeito de esporte e lazer aparentemente demonstram que não existem disputas, contradições e conflitos, uma vez que os grupos políticos tradicionais e corporativistas sempre camuflaram seus interesses na máxima do “tudo em prol do esporte” e que “o esporte não possui partido”. A questão está centrada na importância das diferentes concepções políticas discutirem abertamente o que pensam e defendem como política pública para o setor. [...] O esporte, especialmente em Chapecó, tem levado uma vantagem muito grande em relação ao lazer, isto porque existem históricos sociais, culturais e políticos que levaram a um fortalecimento maior. Normalmente, o esporte não é pensado enquanto lazer, pois é forte a leitura do esporte enquanto espetáculo de rendimento. [...] O investimento público foi historicamente voltado para o esporte e, em especial, para rendimento de equipes. [...] A disputa de projetos de poder se reproduz nas políticas públicas setorializadas. Os interesses que se confrontam em processos eleitorais baseiam-se na visão de sociedade e do modo de fazer a política (2004, p. 182).

O governo popular de Chapecó construiu linhas de atuação no e com o poder que estimulou o exercício da democracia e da participação, da transparência, da seriedade, da valorização do serviço e do patrimônio público, da busca de qualidade de vida e de um município melhor para todos. Um governo popular significa que a maioria da população deseja mudança e uma política inovadora que se contraponha às práticas da política tradicional, centralizadora do poder e que se destina à reprodução da própria estrutura política e social.⁶²

O marco de referência para as ações do esporte e do lazer da administração popular foi estabelecer diretrizes para o setor, basicamente, em três direções: a primeira foi construir novas relações com as organizações sociais e comunitárias ao fazer os investimentos para as estruturas públicas e de apoio ao esporte, historicamente marcado pelo paternalismo e o clientelismo, gerando dependência política do poder público. Muitos equipamentos esportivos e espaços de convivência comunitária que receberam o suporte de recursos públicos das administrações anteriores eram e muitos ainda continuam sendo, utilizados por grupos fechados que não ampliavam o seu uso para a comunidade. O debate para superar esta situação foi promovido a partir dos espaços que já existiam e principalmente com os investimentos realizados durante o governo.

A segunda diretriz para as ações de esporte e lazer no município, foi construir uma estrutura pública forte para o esporte de rendimento e representação do município em eventos esportivos oficiais incentivando a formação e preparação de atletas do próprio município.

⁶² No governo democrático e popular, o esporte e o lazer têm como característica principal centrar-se no desenvolvimento humano, buscando possibilitar o acesso e a garantia do direito, forma de promover a inclusão social. As denúncias sobre as injustiças e a desigualdade social por parte dos movimentos sociais, bem como os partidos populares têm ganho força. Até as forças políticas que historicamente contribuíram no espaço público para que se aprofundassem adotam a inclusão social e a promoção da cidadania como necessidade para a gestão pública, procurando igualar os discursos. Ocorre que os conceitos, o histórico e as práticas das correntes políticas divergem (BAZOTTI, 2004, p. 183).

Como terceira diretriz, buscou-se construir ações inovadoras de lazer e proporcionar a participação da população na prática do esporte comunitário de iniciação. As ações nestas manifestações eram tímidas e com equívocos, se considerarmos o que se propõe na administração popular que é o desenvolvimento humano e a qualidade de vida a partir da inclusão nas políticas públicas (BAZZOTTI, 2004).

Muitos avanços foram construídos nessa área, mas muito ainda precisa avançar, principalmente no que tange ao conceito de esporte e lazer, para um conceito amplo, com visão de realidade social, dos princípios da gestão pública, e com olhar para a integração das demais políticas, que podem promover a cidadania, a justiça social e a inclusão.

No entanto, compreender a forma como o lazer está colocado pela lógica do capital, talvez possa nos dar maiores elementos para compreender por que razão, mesmo num governo popular, os avanços construídos nessa área foram pequenos, e até mesmo pela não imposição da sociedade, como sendo essa uma demanda importante para o investimento público.

Propor políticas públicas de esporte e lazer na sociedade capitalista, na qual a lógica societal do capital gerado pelo sistema criou o trabalho assalariado fetichizado é tarefa de enorme complexidade.

Para De Sá (2003), neste regime de trabalho, não é possível compatibilizar trabalho alienado com tempo verdadeiramente livre para o lazer. Em alguma medida a esfera fora do trabalho está comprometida pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa (ANTUNES, 2006, p. 175). Portanto não se pode perder de vista para que tipo de mundo este lazer está sendo colocado.

É preciso, portanto, abordar o lazer como direito social. O sistema global do capital abrange a vida dentro e fora do trabalho.

Para esta discussão De Sá (2003), destaca que milhões de pessoas encontram-se desempregadas, o trabalho apresenta-se precarizado, a exploração da mais-valia relativa e absoluta é maximizada, o capital exploratório aniquila nações.

Nessa perspectiva, o lazer se constitui em elemento facilmente manipulável pelo capitalismo, com toda a possibilidade do arsenal mercadológico e de manipulação das necessidades de consumo do trabalhador que a sociedade capitalista impõe. Observa-se por parte do trabalhador, a impossibilidade de estabelecer sua realização plena no lazer, ou mesmo sentindo-se culpado, não colocando o lazer. Ao mesmo tempo, o lazer não se põe para ele como uma necessidade da vida cotidiana ou enquanto direito social. Mergulhado na busca pela sobrevivência, o trabalhador não percebe o lazer enquanto necessidade e direito.

2.2.4 A política de habitação como estratégia de enfrentamento à pobreza

Para compreendermos o papel que esta política pública desempenhou na vida de muitos cidadãos chapecoenses, é preciso, num primeiro momento, compreender, de forma breve, o processo de urbanização e suas contradições. Para Negri (2004, p. 198), “as cidades brasileiras, com suas complexidades, representam o processo de exclusão e o aprofundamento das desigualdades, a partir de uma política urbana que valoriza a propriedade, o individualismo e o consumismo”.

Crescentes discussões têm sido feitas acerca da exclusão social e do enfrentamento à pobreza, pois trata-se dos desafios colocados para milhões de famílias na atual fase do capitalismo globalizado.

A urbanização intensiva, o processo de industrialização e as novas tecnologias produziram imensos contingentes de mão-de-obra não-qualificada e subempregada, concentrando cinturões de pobreza nas periferias das cidades, expondo a face cruel do sistema capitalista, em que a mercadoria e o lucro são o objetivo central da sociedade.

O abismo que separa as classes no espaço da cidade é visível, basta observar sua estrutura urbanística, para se ver que uma parte possui condições de urbanidade, ou seja, pavimentação, rede de luz, água e esgoto, infraestrutura completa; e na outra parte, a infraestrutura é incompleta ou inexistente.

As áreas ocupadas por famílias de baixa renda, normalmente, são áreas inadequadas à moradia, áreas insalubres, de preservação ambiental ou de risco. Isto se dá devido ao fato de que os espaços vazios da cidade são extremamente valorizados, ou seja, a cidade nunca “cresce para dentro” e em geral a população de baixa renda só tem a possibilidade de morar nas terras periféricas, mais baratas e sem infra-estrutura.

O processo de urbanização brasileiro, vivido nas últimas décadas, produziu um padrão de crescimento das cidades, de concentração urbana e de uso e ocupação do solo que retrata uma modernização incompleta e excludente. Portanto, é desta forma que a cidade é o local primordial da contradição. Segundo Negri (2004, p. 202):

O desafio para reverter o quadro atual, de divisão socioespacial das classes, da exclusão, é combinar estratégias de inclusão social pautadas na democracia, na descentralização do poder e na equidade, promovendo o desenvolvimento local. Cabe esclarecer que os assentamentos irregulares nas periferias não terão solução se pensarmos políticas pontuais e focalizadas, é preciso pensar uma política que envolva o todo da cidade, uma política urbana que consiga interromper a produção da exclusão “socioespacial”, incorporando a “cidade não legal”, não apenas nos serviços da cidade mas, permitindo o uso democrático de todos os seus espaços.

As áreas periféricas das cidades de grande e médio porte tornam-se devido às imigrações, o êxodo rural, a especulação imobiliária e o processo de industrialização, locais de moradia da população de baixa renda, que ocupa áreas irregulares, e utiliza a própria mão-de-obra para construir suas casas em loteamentos ilegais, resultando na ocupação desordenada do solo urbano.

O município de Chapecó não se diferencia deste quadro urbano. Destaca-se que, a exemplo das demais cidades brasileiras, o município de Chapecó, também se caracteriza pela segregação socioespacial, separando os bairros por extrato social, as áreas irregulares e bairros operários de bairros nobres, da classe média/média alta, fortalecendo o processo de exclusão socioeconômico-territorial.

Considerando essa realidade, a política de habitação do município de Chapecó tem como estratégia central o Programa de Regularização Fundiária, o qual tem por objetivo garantir o acesso à cidade, às políticas públicas, na perspectiva da inversão de prioridades, buscando a cidadania e a qualidade de vida para a população e tendo como princípios: 1) Acesso à terra e à moradia, enquanto direito humano básico, e compreendida como política urbana e social, voltada para o exercício de construção da cidadania; 2) Integração das políticas públicas garantindo a sustentabilidade dos projetos habitacionais; 3) Participação popular na gestão da política de habitação e regularização fundiária; 4) Garantia da função social da propriedade e da cidade.

Portanto, a política de habitação buscou atender às necessidades individuais, mas também às demandas coletivas, pois passava a organizar o espaço da cidade, criando infraestrutura necessária à qualidade de vida e estabelecendo novas relações sociais (NEGRI, 2004).

A estratégia da administração Popular, de implementar o Orçamento Participativo, faz com que as famílias, diante de sua luta para atender seus anseios de “fazer parte da cidade”, se mobilizassem e, organizados, participassem das assembléias, a fim de garantir recursos e incluir entre as suas prioridades a Regularização Fundiária.

Fez parte desta política o Conselho Municipal de Habitação, que teve relação direta com o Fundo Municipal de Habitação Popular, que fiscalizou, controlou e fez o acompanhamento dos investimentos e aplicações dos recursos, uma vez que foi o Conselho o órgão definidor da Política Habitacional.

A administração Municipal, através do princípio da inversão de prioridades, elegeu a política de habitação e regularização fundiária como instrumento de enfrentamento à pobreza e exclusão social, buscando a garantia do acesso à moradia.

Neste sentido, nos oito anos do governo popular, consolidou-se a política de habitação com a implantação de quatro programas:

1. Programa de Regularização Fundiária e Urbanização;
2. Programa de Loteamentos populares/Reassentamentos;
3. Programa de Conjuntos Habitacionais;
4. Programa de melhorias Habitacionais.

O município desenvolveu nas duas gestões do Governo popular 32 projetos habitacionais, totalizando a inclusão de 4.011 famílias. No período de janeiro de 2001 a outubro de 2004, o município de Chapecó, através da secretaria de Assistência Social e Habitação, já havia incluído 3.233 famílias na política habitacional.

O departamento de Habitação, para avaliar os projetos desenvolvidos no município, utilizou-se dos seguintes indicadores: Participação popular, Organização social, Qualidade de vida.

As cidades brasileiras, viveram nas últimas décadas um violento processo de urbanização. O padrão dependente de desenvolvimento produziu espaços urbanos que, no lugar do acesso aos direitos que a modernidade possibilitaria garantir, tem gerado a negação do direito. Em Chapecó, muitas moradias populares foram construídas para garantir uma das condições primordiais para a existência humana. Refletir acerca das condições de vida a que estão subjugadas grande parcela da população, certamente nos leva a perceber o quanto a lógica criada por esse sistema mercantilizado e desigual, em que, além da baixa renda e da ausência de infraestrutura e de serviços públicos, a exclusão desse direito básico, a moradia apresenta-se como uma das faces mais perversas do sistema capitalista. No entanto, essa face perversa da exclusão ainda está presente em nossa cidade. Muitos encontram-se ainda excluídos desse direito básico.

2.2.5 Assistência social: construindo inclusão social e cidadania

A construção do direito à política pública de assistência social, passou pela superação das relações de subalternidade dos mais pobres, de ajuda, troca de favor, entre outras práticas que acabavam por negar a proteção social como direito de todo cidadão.

Para Andrade (2004, p. 224):

Para construir novos conceitos e práticas sociais, na perspectiva de fortalecer e consolidar a assistência social como política pública de seguridade social, ao lado da saúde e previdência social, é fundamental se investir no “empoderamento” das próprias comunidades, famílias e seguimentos sociais vulnerabilizados.

Primeiramente é preciso destacar a concepção política e os valores éticos que orientaram a construção de uma política pública de assistência social e que se traduzem em princípios da prática cotidiana: “[...] reconhecimento da liberdade, a defesa intransigente dos direitos humanos, a consolidação da cidadania, o aprofundamento da democracia, o posicionamento em favor da equidade e justiça social [...]”.⁶³

Tais valores remetem ao desafio da construção de um projeto de sociedade que consiga promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental de forma integrada e sustentável. Sendo assim, construir e fortalecer instrumentos, mecanismos e instituições que produzam as transformações e reconstruções necessárias, a partir de relações democráticas, que garantam a inclusão de todos, especialmente dos segmentos sociais mais vulnerabilizados e empobrecidos.

O atual contexto socioeconômico tem feito com que muitas famílias estejam sem condições de prover seus direitos básicos, para Andrade (2004, p. 222), o projeto neoliberal acentuou esse processo:

Seguramente, o projeto neoliberal implantado há décadas no Brasil, não assegura a proteção social universal, muito menos o exercício da cidadania plena a todos os brasileiros. O que se evidencia no atual projeto de desenvolvimento neoliberal globalizante é o aprofundamento da lógica do mercado e da exclusão social. Uma das estratégias é a fragmentação da expressão da questão social. Responsabilizando-se a família, o desempregado, o morador de área irregular, negando e mascarando a lógica perversa da produção e reprodução de relações sociais que geram milhões de famílias sem condições de prover os direitos básicos de seus membros.

Chapecó, não foge à regra desse contexto maior. No entanto, se contrapondo à essa lógica, muitos municípios brasileiros têm se desafiado na construção de novos projetos de cidades humanizadas. É dentro desse novo modelo de gestão de cidades, que Chapecó, a partir de 1997, tem construído novos parâmetros de políticas públicas de inclusão social e enfrentamento a pobreza, a exemplo da política de assistência social.

O sistema de gestão descentralizado, democrático e participativo garantiu a participação ativa da população usuária da assistência social no processo de definição, gestão e controle social do conjunto dos serviços, benefícios, programas e projetos desenvolvidos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei Orgânica da Assistência

⁶³ Código de Ética Profissional – princípios fundamentais, p. 16-17. Coletânea de Leis e Resoluções, Cress 7ª R-RJ.

Social (LOAS).⁶⁴

Para a Secretária de Assistência Social, Iraci de Andrade, a gestão social, quando pensada como gerenciamento da política de assistência social, implica considerar a primazia da responsabilidade do Estado na condução desta política pública, ou seja,

considerar a participação da sociedade civil e do governo nos processos e na definição e controle social que ocorrem, principalmente, através dos conselhos, conferências e fóruns, na oferta de serviços de qualidade que possibilitem o acesso da população aos mesmos, enquanto direitos sociais (ANDRADE, 2004, p. 226).

Nessa direção, a Administração Popular, através da Secretaria de Assistência Social e Habitação, assumiu a efetivação da LOAS, de forma gradual e contínua, implementando no município vários projetos, em parceria com o Governo Federal; a melhoria dos indicadores sociais (IDS e IDH); e a criação e fortalecimento de espaços de participação e controle social.

O fortalecimento da cidadania, participação e democratização das relações entre Estado e sociedade civil, efetivaram-se através da existência de sete conselhos de políticas setoriais, constituídos e em pleno funcionamento, além de mais um novo conselho, em fase de discussão, na época. O trabalho realizado em conjunto com os conselhos ligados à secretaria administrativamente, onde se multiplicavam as conferências, comissões, fóruns populares, entre outros mecanismos de participação popular, na gestão da política pública de assistência social (ANDRADE, 2004).

As transformações construídas no município, nesse período, estão relacionadas em três dimensões: a) o sistema de gestão descentralizado, democrático e participativo; b) a rede de proteção social básica e especial implementada; c) o impacto das ações desenvolvidas na qualidade de vida dos usuários da assistência social.

As conquistas e avanços na política de Assistência Social e a base construída no município, possibilitou a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Muitas foram as conquistas e avanços construídas com a descentralização do poder e da gestão colegiada da política pública de assistência social, em nosso município. Poderíamos mencionar o desafio que foi construir o processo de intersetorialidade, em que se busca a integração das diferentes políticas desenvolvidas no município; A criação das regionais de

⁶⁴ A partir da promulgação da LOAS, lei nº 8742 de dezembro de 1993, os municípios, como lócus privilegiados de execução da Política de Assistência Social, procuram se adequar para atender aos dispositivos legais. Neste sentido, o terceiro capítulo da LOAS é de vital importância por tratar da “organização e gestão” da Política de assistência Social. Nele, são definidas as entidades e organizações de Assistência Social, as competências da União, estados, Distrito Federal e municípios e, também, a instituição e competências das instâncias deliberativas do sistema descentralizado e participativo da assistência social.

assistência social em 1999, cujos serviços passam a estar mais próximos dos usuários, com maior participação dos segmentos sociais como também a possibilidade de os servidores públicos conhecerem e diagnosticarem melhor a realidade dos usuários e comunidades atendidas; A proteção Social Especial é realizada através dos programas específicos de caráter municipal, sendo estes responsáveis pelos serviços de média e alta complexidade, entre outros.

Tais ações resultaram no reconhecimento em nível nacional como: *Prêmio Nacional de Melhores Práticas da CEF* (2001), referente ao projeto de Habitação Popular, desenvolvido no “Loteamento Vila Betinho”. *Prêmio Nacional Prefeito Amigo da Criança – Fundação Abrinq* (2004), que se refere ao trabalho desenvolvido na área da criança e do adolescente, de forma intersetorial, pela assistência social, educação, saúde, cultura e esporte. *Prêmio Nacional: Gestão Pública e Cidadania “Geração de Trabalho e Renda” – Fundação Getúlio Vargas* (2004) – Programa coordenado pela Secretaria de Assistência Social de forma intersetorial, com as Secretarias de Desenvolvimento Econômico e Educação, no qual foram incluídas 510 famílias em 15 empreendimentos solidários, que tiveram como princípio a inclusão pela via do trabalho, adotando a economia solidária como princípio político-metodológico.

Em 2002, por intermédio da Secretaria de Assistência Social e Habitação, foi implementada a experiência da inclusão produtiva. Nesse contexto, foi organizado um grupo de trabalho de enfrentamento a pobreza. Daí surgiu o grupo de Geração de Trabalho e Renda, composto pelas Secretarias de Assistência Social e Habitação, Desenvolvimento Econômico, Educação e Meio Ambiente, que se consolidou como uma estratégia de enfrentamento à pobreza, por ter sido concebido sob a ótica do desenvolvimento da economia solidária. Alguns exemplos dessa ação: Criação de cooperativas de panificação, com cursos para qualificação da mão-de-obra; Criação de várias hortas comunitárias; Cooperativa de corte de erva-mate, como alternativa de renda para várias famílias.

Historicamente, a assistência social tem sido vista como uma ação tradicionalmente paternalista e clientelista do poder público, associada às primeiras Damas, com um caráter de “benesse”, transformando o usuário na condição de “assistido”, “favorecido” e nunca como cidadão, usuário de um serviço a que tem direito. O Assistencialismo reproduzido nas políticas governamentais de corte social, em muitos governos, ao contrário de caminhar na direção da consolidação de um direito, reforça os mecanismos seletivos como forma de ingresso das demandas sociais e acentua o caráter eventual e fragmentado das respostas dadas à problemática social. As políticas sociais governamentais são entendidas como um

movimento multidirecional resultante do confronto de interesses contraditórios e também de mecanismos de enfrentamento da questão social, resultantes do agravamento da crise sócio-econômica, das desigualdades sociais, da concentração de renda e da agudização da pauperização da população.

A assistência social orgânica às demais políticas sociais e públicas é um mecanismo de distribuição de todas as políticas. Mais do que isso, é um mecanismo de deselitização e consequente democratização das políticas sociais. A LOAS inova ao conferir à assistência social o status de política pública, direito do cidadão e dever do Estado. Inova também pela garantia da universalização dos direitos sociais e por introduzir o conceito dos mínimos sociais. É um novo posicionamento. É discutir, sobretudo, eticamente, o que precisamos fazer no campo dos direitos sociais e da cidadania. Até porque, a pobreza e a miséria não se resolvem com um conjunto de benefícios. A situação da pobreza somente poderá ser alterada quando houver vontade política efetiva do governo e da sociedade no sentido de melhor trabalho, salário, condições de vida e, efetivamente, distribuição da renda.

2.2.6 Desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social

O desemprego estrutural tem se acentuado nos últimos anos, em consequência de vários fatores. A principal base para se criar oportunidades de trabalho, enfrentando, assim, o desemprego, é o crescimento econômico. Por isto, a Prefeitura de Chapecó, na gestão do Governo Popular, além de fortes ações nas áreas sociais, como educação, saúde, habitação e assistência social, buscou apoiar o empreendedorismo e a agricultura familiar com medidas de formação, apoio técnico, infra-estrutura, crédito e incentivos fiscais e materiais.

O conceito de desenvolvimento, segundo Câmara (2004, p. 272-273), deve estar associado a outros aspectos de uma cidade.

O desenvolvimento é um processo complexo, multifacetário, que deve resultar no crescente bem-estar de toda a população e na preservação do meio ambiente, permitindo a qualidade de vida das gerações futuras. Envolve, concomitantemente, o crescimento econômico continuado, a inclusão social, o uso sustentado dos recursos naturais, o respeito à cultura local, o atendimento às necessidades básicas de todos, o exercício da cidadania, com decisões políticas participativas, o contínuo avanço tecnológico e o intercâmbio igualitário com outros povos, num ambiente de prosperidade, liberdade e paz.

Uma discussão que envolve o aspecto econômico do desenvolvimento é a conveniência ou não da intervenção do Estado na economia. Em Chapecó como nos demais municípios, pode-se perceber o papel do Estado no desenvolvimento econômico, quando da

sua intervenção para garantir as condições necessárias no processo de colonização e industrialização, atuando na grande maioria das vezes a favor dos grandes empresários e contribuindo para o processo de exclusão da população mais empobrecida.

Faz-se necessário uma breve reflexão em relação às possibilidades de atuação do Estado dentro do sistema capitalista.

Para Antunes (2006, p. 16), “o capitalismo brasileiro de desenvolvimento hipertardio quanto ao seu modo de ser, vivenciou, ao longo do século XX, um verdadeiro processo de acumulação industrial”. Para ele, é no período do getulismo que o processo de industrialização dá o seu verdadeiro salto, já que as formas anteriores eram prisioneiras de um processo de acumulação, a partir dos marcos da exportação do café, em que a indústria tinha simplesmente o papel de apêndice.

O processo de industrialização passou por três grandes fases de estruturação:

De corte fortemente estatal e feição nacionalista, a industrialização brasileira somente deslanchou a partir de 1930 e, posteriormente, com Juscelino Kubitschek, em meados da década de 1950, quando o padrão de acumulação industrial deu seu segundo salto. O terceiro salto foi experimentado a partir do golpe militar de 1964, quando se aceleram fortemente a industrialização e a internacionalização do Brasil (ANTUNES, 2006, p. 16).

A base produtiva que estava sendo estruturada no país, estava voltada para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos, etc., para atender as demandas de um restrito e seletivo mercado interno; por outro lado pela sua dependência estrutural ontogenética, desenvolvia sua produção voltada para a exportação, tanto de produtos primários, como de produtos industrializados.

Quanto ao padrão de acumulação industrial, Antunes (2006, p. 17) destaca que sua dinâmica se estruturava pela:

[...] vigência de um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e fortíssima intensidade em seus ritmos, em um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a alinhar-se, em dado momento, entre as oito grandes potências industriais.

Esse padrão de acumulação, desde JK e especialmente durante a ditadura militar, vivenciou amplos movimentos de expansão, com altas taxas de acumulação, entre os quais a fase do “milagre econômico” (1968-1973). O país vivia, então, sob os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão.

Essa forma de organização produtiva começa a ser alterada em meados dos anos 1980, com o fim da ditadura militar, no período da “Nova República” que o padrão de acumulação, centrado no tripé: setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional, começam a

sofrer as primeiras alterações no modelo organizacional, tecnológico e de serviços.

A reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal no Brasil, passa a ser percebida ainda de forma bastante incipiente no final da ditadura militar e no governo Sarney (ANTUNES, 2006).

Mas é na década de 1990, que a reestruturação produtiva do capital se desenvolve de forma intensa em nosso país, com a implantação do ideário japonês de acumulação flexível⁶⁵, baseado no processo de qualidade total, nas subcontratações e na terceirização da força de trabalho, na transferência de plantas e unidades produtivas e também em um processo de descentralização produtiva, em que indústrias tradicionais deflagram um movimento de mudanças geográficas, sob a alegação da concorrência internacional (ANTUNES, 2006).

É especialmente na década de 1990, inicialmente com Collor e depois com FHC, que o processo de reestruturação produtiva se ampliou no Brasil e o índice de desemprego se intensificou.

É sob este cenário econômico, que o governo popular assume a administração do município de Chapecó, com grandes desafios para serem superados.

A situação do país reflete-se nos municípios. A taxa de crescimento da população de Chapecó, nesse período (1996-2004), situa-se acima da média brasileira, o que indicava movimentos migratórios em direção à cidade, que se somam à expansão demográfica autônoma, gerando desequilíbrio no mercado de trabalho. Segundo dados da Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação, existiam nos meios urbanos e rurais do município, 7 mil famílias que buscavam algum tipo de assistência social. Estima-se que nestas e em outras famílias, cerca de 10 mil pessoas em condições de trabalhar necessitavam de uma oportunidade de trabalho e renda, estando desempregadas ou subempregadas, ou ainda em empregos que não remuneram o suficiente para garantir as necessidades básicas.

O governo popular, tendo presente seu papel para avançar no processo de inclusão desses cidadãos chapecoenses, construiu vários instrumentos de acesso e/ou melhoria da renda dessas famílias.

Na perspectiva do desenvolvimento de ações para gerar novas empresas cria-se a Empresa-mãe de empresas industriais – trata-se de um processo de acompanhamento com capacitação, orientação e elaboração de projetos e assessoria técnica, gerencial e contábil; Incubadora de Cooperativas populares; Incubadora de base tecnológica; Programa empresa-mãe de capacitação; Empresa-mãe da Agroindústria Familiar Rural.

⁶⁵ *Lean production; sistemas just-in-time e kanban.*

Microcrédito e fundo de aval; acesso ao mercado local: feiras e mercado público; Curso de Gestão Empresarial; Cursos profissionalizantes; Garantia de renda mínima, para os casos em que houver necessidade; Ações organizativas da produção e da comercialização – os empreendimentos eram criados de forma associativa ou individualmente.

Na perspectiva do emprego formal, Distritos industriais; Sistema de incentivos à instalação de novos empreendimentos e Cursos profissionalizantes. O programa Banco do povo, foi um instrumento organizado pelo governo municipal, visando ao acesso ao crédito para novos investimentos e/ou melhorias e ampliações necessárias.

Em 2002, foram implantados 1.128 novos empreendimentos e o emprego ampliou-se acima da média nacional e estadual.

Talvez esta seja uma área das políticas públicas, desenvolvidas por um governo popular, que mais conflitos desencadeiem. Compreender os mecanismos que a lógica do capital, do sistema capitalista globalizado impõe ao Estado torna-se, nesse caso, fundamental, para não se incorrer no risco de construir políticas públicas, a partir dos tensionamentos do capital, dos empresários.

Lidar com as contradições entre os tensionamentos do capital e possibilitar o acesso aos grupos cooperados, a micro e pequenos empresários certamente, dificultaram, de certa forma, a possibilidade de mais avanços nessa área.

2.3 A política de educação com participação popular

- Quais mudanças ocorreram com a política de educação popular e o processo de reorientação curricular?

Para refletir acerca das mudanças ocorridas com a implementação da educação popular, trago, inicialmente, o depoimento da educadora “E”, que participou da pesquisa quanto ao trabalho desenvolvido nos 8 anos do governo popular. Ao ser questionada quanto às modificações ocorridas em relação ao seu trabalho de educadora durante essa experiência, a mesma responde:

Modificou e muito, pois antes cada um seguia o que achava melhor, o planejamento e a escolha dos temas era feito de forma individualizada, não pensando nas necessidades dos educandos, da comunidade, e sim o que o professor julgava importante trabalhar. Além disso, tinha-se que contar muito com o auxílio do livro didático, como única fonte de conhecimento e pesquisa. Para o professor era mais cômodo, pois os conteúdos já estavam ali prontos. Nos encontros eram discutidos conteúdos que eram importantes para serem trabalhados em todas as escolas, não se levando em conta a realidade em que esses educandos estavam inseridos, procurava-

se padronizar conteúdos mínimos (a preocupação das orientadoras era que o professor vencesse os conteúdos mínimos), a visão era conteudista.

Com a experiência da proposta de educação popular, novas formas de se compreender a realidade foram estabelecidas, passou-se a construir diagnósticos conforme cada realidade (eram pesquisas feitas na comunidade e entre os educandos, com o objetivo de conhecer o que todos os segmentos da escola pensavam e tinham como “verdades” e/ou necessidades). Assim o professor teve que buscar novos conhecimentos, participar mais da vida da comunidade, teve que ler, buscar novas alternativas de saber, criar seus próprios textos, reformular seus conceitos, desmistificar verdades que até então eram absolutas, enfim evoluir, sair dos livros didáticos...

Para auxiliar os encontros fornecidos pela secretaria de educação, eram de estudos mais profundos, aprendeu-se a ver o “outro lado da moeda”, o outro lado da história, compreender esta história para aí sim buscar, juntamente com toda sociedade, pais, alunos, educadores, mudar a realidade [...]. Ainda dentro dessa proposta necessitou reelaborar materiais de pesquisa, equipar as bibliotecas, as salas de aula, o professor... com esse objetivo a prefeitura cria a biblioteca do professor, onde os educadores poderiam contribuir com materiais construídos ou reconstruídos. O que posso dizer, que jamais o educador que é comprometido e que viveu esta proposta terá uma visão conservadora.

Poder-se-ia dizer que, para esta educadora, as mudanças que ocorreram, foram importantes, pois possibilitaram um maior conhecimento do contexto dos alunos, suas práticas de vida, suas visões de mundo, desencadeando uma demanda no processo de formação dos educadores, no sentido de aprofundar sua concepção de educação, buscar conhecimentos até então ausentes da prática escolar, ou ainda a busca por novos materiais para a prática de sala de aula.

As mudanças educacionais proporcionadas pelo movimento de reorientação curricular desencadeado a partir de 1997, e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, foram construídas, de certa forma, em consonância com um processo maior que vinha ocorrendo nacionalmente. O trabalho desenvolvido ocorreu num tempo de busca por mudanças e dentro de um projeto político de educação transformadora.

A partir de Drews (2006, p. 59), no início da implantação da proposta de educação popular, a Rede Municipal de Ensino, estava assim organizada:

- O ensino fundamental era organizado pela “seriação” e atendia turmas no período diurno e noturno e turnos intermediários. A avaliação era feita de forma bimestral com atribuição de notas compostas por médias; o ensino de adultos compreendia um processo restrito à alfabetização elementar. Dependendo da organização da escola, eram denominadas como multisseriadas – escolas do interior do município, da zona rural, que atendiam as quatro primeiras séries do ensino fundamental num mesmo turno. Escolas reunidas eram unidades menores que atendiam o ensino fundamental nas quatro primeiras séries, mas em turmas distintas na periferia urbana. Escolas básicas eram escolas consideradas de grande porte atendendo pré-escola, ensino fundamental (diurno e noturno), educação de adultos e outros

programas do ensino alternativo nos bairros mais afastados. O currículo das escolas era direcionado pelos “planos integrados” – apostilas construídas pela equipe da secretaria da educação, que orientava o trabalho do professor, definindo os temas a serem trabalhados em cada bimestre, bem como as atividades a serem desenvolvidas. A gestão da escola estava organizada, a partir da lógica da centralidade nas decisões. Os encaminhamentos eram definidos pela secretaria de educação e encaminhados à comunidade escolar, sem diálogo, através dos diretores, cargos de confiança do mandatário do município. Os conselhos existentes obedeciam à mesma ordem, sendo que o conselho escolar definia-se como um órgão de apoio às demandas estruturais da escola.

Com o novo Governo em 1997, inicia-se uma redefinição da educação oferecida até então. As mudanças ocorridas na área educacional partem inicialmente das propostas do Plano de Governo que elencava os seguintes objetivos:

- Nenhuma criança fora da escola;
- Compromisso com a escola pública, democrática, universal e de qualidade;
- Combater a evasão e a repetência escolar através da criação do Bolsa-Escola;
- Valorizar os educadores, empenhando-se na recuperação do seu nível salarial, na sua participação nas decisões pedagógicas e administrativas e eleição direta para diretores;
- Valorizar a atuação das APPs, Clubes de Mães e Grêmios Estudantis (CHAPECÓ, Plano de Governo, 1997-2000).

Tendo presente as demandas, a equipe que constituiu a secretaria de educação desencadeou o processo de mudanças, com o intuito de transformar a realidade educacional do município, buscando superar as dificuldades até então presentes no contexto educacional, em que a escola se pautava por uma “concepção autoritária, individualista e classificatória de um modelo de escola que, apesar de ‘universalizar’ o ensino, não se preocupa com o que faz no dia-a-dia com os alunos” (CHAPECÓ, Princípios Político-Pedagógicos, 1998, p. 8).

O primeiro passo para a construção das mudanças necessárias, foi desencadear a construção do projeto político-pedagógico (PPP). Esse processo resultou em inúmeras reflexões desenvolvidas pelos coletivos das escolas, que retornavam para a Secretaria de Educação para novos debates e aprofundamentos teóricos. A partir desses trabalhos, envolvendo educadores, comunidade, alunos, assessoria da universidade local, os debates apontaram para o trabalho de educação popular, tendo como diretrizes a qualidade social, a cidadania, a democracia, a autonomia e o trabalho coletivo” (CHAPECÓ, Princípios Político-Pedagógicos, 1998, p. 9).

Entre os princípios que orientaram o trabalho estão: “- A noção de aprender, a partir da

realidade dos sujeitos e seus contextos; - A noção de ensinar, a partir de Temas Geradores; - A educação como ato de conhecimento e transformação social; - A politicidade da educação” (GADOTTI; TORRES, 1992, p. 115).

Portanto, juntamente com a necessidade de implantação dos princípios da educação popular definidos no PPP, que encaminham para a organização da escola “libertadora, a qual busca a construção da cidadania e o compromisso com as camadas populares da sociedade e cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação e construção de sua consciência crítica” (CHAPECÓ, Princípios Político-Pedagógicos, 1998, p. 15).

Durante a pesquisa desenvolvida, foi possível perceber como os educadores pensaram as mudanças no trabalho cotidiano das escolas durante a experiência:

Com certeza o professor estava em constante busca; o aluno se mostrava mais envolvido; a comunidade estava sempre presente na escola; os problemas apresentados não eram mais vistos como “meu”, mas como “nossos”; todos os segmentos da escola estavam envolvidos; os conteúdos eram do interesse dos alunos e não pré-determinados, despertando um maior interesse (Professora “E”).

Para organizar essas ações de mudança foi constituída uma equipe multidisciplinar, que tinha como objetivo mediar as ações entre as Escolas e a Secretaria de Educação. Uma das primeiras reflexões desencadeadas por esta equipe, junto aos professores das escolas, foi o debate sobre o papel dos educadores como intelectuais orgânicos com base em Gramsci (1995). Dentre as funções dessa equipe, estava uma “assessoria orgânica” e permanente com as escolas. Sendo assim, passou-se a estruturar e a desenvolver os trabalhos de mudança que passaram a ocorrer a partir dessa definição (DREWS, 2006).

Essas mudanças, que são objeto de estudo, descrição e análise no presente trabalho serão abordadas a seguir.

2.3.1 A definição do Projeto Político-Pedagógico de educação no governo popular⁶⁶

Ao se definirem as eleições municipais em 1996, a primeira demanda concreta colocada aos que se aglutinavam para formar a equipe de governo foi fazer um diagnóstico preciso das reais condições educacionais, nos diversos níveis, nos diferentes aspectos: físicos, pedagógicos e administrativos. Esse diagnóstico encaminhou como opção um projeto de Educação Popular, que iniciou de um balanço crítico, a partir de debates, problematizações

⁶⁶Anexo B: Projeto Político-Pedagógico, construído no ano de 1997, definindo as diretrizes para o trabalho da Rede Municipal de ensino.

realizadas e construídas na caminhada da educação do município.

A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó iniciou intensas discussões sobre que projeto de educação constitui um governo democrático e popular. O período caracterizava-se como “novo” (novo em relação ao que, historicamente, havia sido a educação no município) na educação, que, impulsionado pela realidade educacional local, e em nível macro, foi buscando com os diferentes sujeitos do processo educativo a responsabilidade de uma educação pública e de qualidade e a definição do seu papel social. Neste sentido, a construção da política educacional, passou por uma trajetória que foi a de compreender a realidade educacional dos diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como o caráter político da educação e da escola.

O trabalho que teve como princípio organizador *a participação popular*, buscando as pessoas como sujeitos no processo de administrar as políticas públicas do município, construiu um debate, em torno da escola que temos e a escola que queremos, que ser humano e que sociedade queríamos?

Tal política propunha (e implementou durante os oito anos de gestão) um movimento de reorientação curricular com a organização dos processos pedagógicos, fortemente articulados com a idéia e a prática de uma escola comprometida com a comunidade na qual se insere; uma escola cujo funcionamento depende da participação efetiva de professores, alunos, pais e mães.

A escola buscando, no processo pedagógico e na disponibilização de seu pensar, as significações construídas no seu cotidiano para serem colhidas, estudadas, compreendidas e transformadas em conteúdo mediador de novas interpretações de mundo, como propõe a pedagogia da libertação, assumida por tal política educacional (ALVES, 2008).

À escola, de forma hegemônica na atual sociedade capitalista, é atribuída a função de reprodutora das relações de dominação, implantadas por vários mecanismos. Sob a pretensão de transmitir um saber universalmente válido para todos, portanto falsamente neutro, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais existentes na sociedade e no interior dela própria, contribuindo para a manutenção do “*status quo*”. A ela é atribuída a função de ensinar os indivíduos a se adequarem a essa realidade, preparando as pessoas para o mercado de trabalho. Por outro lado encontram-se manifestações de resistência que procuram construir a superação deste quadro.

O Projeto Político-Pedagógico (Anexo B) foi construído, coletivamente, tendo como diretrizes a democracia, a cidadania, o trabalho coletivo e a autonomia, o que garante a possibilidade de mais justiça, mais solidariedade, mais consciência, mais conhecimento.

Um projeto de educação que possibilite o acesso das Classes Populares ao conhecimento, historicamente construído pelos homens, para que estes possam repensar, num processo de ação e reflexão, suas relações, seus valores, suas práticas de trabalho, de vida cotidiana, na perspectiva da transformação da sociedade.

Para a concretização das mudanças que ora estavam sendo propostas e, conseqüentemente, a mudança da prática pedagógica, fez-se necessário que os educadores se desafiassem e compactuassem com essas mudanças. A ousadia e a coragem dos/as educadores/as, em reorganizar as práticas pedagógicas, consolidou um movimento que se diferencia na concepção de educação que supera a fragmentação do conhecimento, respeita o tempo e o espaço do sujeito para aprender e possibilita o exercício do direito à participação e à opinião de todos em cada momento do processo pedagógico.

Diante do desafio colocado e do desejo de mudança a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desencadeou um curso de formação com 40 horas, na Escola Victor Meirelles, em janeiro de 98 com o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva⁶⁷ que trabalhou a Reorientação Curricular a partir de uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar, via abordagem Temática Freireana⁶⁸. O curso desencadeou a necessidade de organização do trabalho via abordagem temática freireana em toda Rede Pública Municipal de Educação de Chapecó.

Para Alves (2008), esta perspectiva teórica propõe uma práxis pedagógica, alicerçada na relação homem-mundo, onde o processo de conhecimento (aprendizagem), implica um movimento da consciência, no sentido de ir e vir à realidade.

O que indica a concepção de ser humano como sujeito concreto cuja feitura, para usar uma expressão de Freire, se tece na relação homem-mundo. Trata-se, portanto, de um sujeito ativo cuja atividade cognitiva traduz-se em instrumento de apropriação, compreensão e interação com a realidade (ALVES, 2008, p. 36).

Sendo assim:

⁶⁷ Assessor pedagógico que assessorou todo processo de reorientação curricular no período de 1998 a 2004.

⁶⁸ O pensamento freireano como um referencial teórico-crítico construtor de um processo educativo humanizador, na constituição do que, aqui, chamaremos de uma pedagogia da humanização. Neste sentido, pretende-se compreender a humanização como categoria fundante na obra de Paulo Freire. O sentido de uma pedagogia humanizadora em sua obra exige o entendimento de como os processos educativos se estabelecem enquanto ação cultural, tanto para a humanização quanto para a opressão, e, conseqüentemente, instrumentos de transformação da realidade na perspectiva de uma práxis educativa que contribui para libertação e humanização das pessoas e, ao mesmo tempo, a compreensão da relação histórica, política e cultural dessa ação pedagógica com a dimensão existencial da categoria humanização.

O pensamento de Paulo Freire, ao se fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, político, em busca do ser mais, propõe um projeto educativo que visualiza o ser humano na sua integralidade, sempre em processo de libertação. Por conseguinte, o que Paulo Freire propõe em sua obra, na medida em que se constitui e se reinventa em si mesma sua pedagogia da libertação, é a constituição de uma antropologia, que se assenta na categoria fundante e central do seu pensamento, que é a humanização (MENDONÇA, 2006).

Quando se pensa e se concebe o homem – o humano – como síntese de relações sociais, compreende-se a constituição desse sujeito como uma complexidade que reúne da herança filogenética aos processos de atividade própria do gênero humano. Uma trama que, simultaneamente, revela e constitui formas específicas de funcionamento psicológico e explícita, sugere, aponta, princípios fundamentais para a prática pedagógica alicerçada na crença de que o avanço do homem está, também, na ampliação das possibilidades de reflexão sobre o seu próprio fazer. E mais, compreende que nesse pensar sobre a práxis desenvolvem-se e tomam forma modos cada vez mais complexos de atividade consciente.[...] o sujeito humano é uma totalidade complexa e articulada, constituída no conjunto das relações sociais (ALVES, 2008, p. 37).

Essa forma de organizar o trabalho tem como ponto de partida a realidade da população. Para apreender a realidade, suas condições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros, é necessário investigá-la.

No âmbito específico das práticas escolares torna-se necessário, a partir de então, compreender a realidade e suas contradições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros. Esse processo novo e desafiador colocou, entre outras demandas, não menos importantes, a necessidade de superar concepções de desenvolvimento humano marcadamente liberais – centradas no indivíduo –, e fortemente presentes em significativa parcela das práticas pedagógicas.

A interpretação de falas como manifestações vivas de conteúdo histórico, cultural e ideológico da concreticidade humana (como quer Freire) não cabe em concepções pautadas na meritocracia individual, na passividade do ser humano compreendido como um acumulado de reflexos, de estímulos e respostas ou marcado pelo destino absoluto de suas condições físicas e/ou espirituais. Ao contrário, o exercício de interpretar falas como manifestações de um sujeito humano concreto, que vive, sente e significa a experiência histórica nas condições de vida real em que se encontra requer outros parâmetros teóricos (ALVES, 2008, p. 13).

Esse processo de busca para compreender e interpretar a realidade dos sujeitos, constitui-se na busca do Tema Gerador⁶⁹ da comunidade e da criança e dos demais alunos, nos traz as situações limites, presentes nas falas da comunidade e os problemas por eles vividos. Relacioná-los de forma dialógica e crítica são os propósitos da construção curricular, que constrói uma rede temática que estabelece relações e busca apreender essa realidade local como uma totalização sócio-histórica, político, econômica e cultural em diferentes planos de análise em sua totalidade⁷⁰. Esse processo permite uma seleção de conhecimentos pertinentes que precisam ser trabalhados, partindo de dimensões microestruturais, próximas, locais, para dimensões meso e macroestruturais, estabelecendo relações com o contexto nacional e mundial, nos quais se tem uma intencionalidade explícita de desvelamento das contradições sociais presentes no cotidiano das pessoas.

⁶⁹ Para definir esse conceito com maior precisão consultar: Delizoicov (1991), Silva (2004) e Freire (1988).

⁷⁰ De uma perspectiva dialético-materialista, um objeto nunca é compreendido na sua essência sem que se desvele o conjunto de relações das quais é produto e processo. Trata-se de um princípio fundamental da dialética: a totalidade.

Assim, a hipótese de que esta teoria possui elementos fundamentais quando se trata de conceber o homem como sujeito histórico e cultural que pode converter-se em instrumentos essenciais para a compreensão dos sujeitos, e da linguagem dos sujeitos como fala que desnuda a visão de mundo dos mesmos. A pedagogia freireana, no âmbito da prática pedagógica escolar, demanda uma ação intencional, voltada para procedimentos mediadores cuja tarefa central é ampliar a capacidade de reflexão e de intervenção na realidade, e reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que vem sempre em resposta a uma necessidade concreta das pessoas, tendo sempre em vista a qualificação da práxis pedagógica.

Para poder efetivar esse projeto de escola é necessária a atualização, a reflexão constante de todos os profissionais envolvidos, tendo como princípio um processo de construção coletiva da prática pedagógica.

Portanto, durante o ano de 1998, foram desenvolvidas diversas oficinas do Tema Gerador, com todos os coletivos das escolas, centros de educação infantil e EJA. E foi através das reuniões coletivas e de estudos organizados, sistematicamente, que os educadores refletiram sobre os problemas encontrados na sala de aula e, de forma conjunta, tornaram as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem.

A definição por essa linha de atuação foi determinada pela influencia de muitas discussões que já vinham sendo feitas em diferentes espaços políticos, sendo que o FOMDEP se constituiu num movimento caracterizado pela luta para a melhoria da educação no município, com debates anteriores a 1997, que envolvia a rede municipal e estadual de educação e que já vinha discutindo, amplamente, perspectivas para melhorias de ensino e por melhores condições de trabalho.

A administração popular, pautando-se pelos princípios do partido dos trabalhadores e demais partidos que compunham a frente popular, trabalha a partir de uma nova concepção de governar e implementa marcas que identificam o projeto popular como: a participação; a inversão de prioridades, desenvolvendo políticas públicas de atendimento e inclusão da população; uma educação que nega as práticas discriminatórias dos trabalhadores/pobres/marginalizados, que com a necessidade de abrir o espaço público para a presença da população direcionou a política educacional.

2.3.2 Educação popular

A concepção de Educação Popular que fundamentou a construção da política educacional de Chapecó, no período de 1997-2004, possui algumas características

importantes que precisam ser abordadas. Para Pontual (2003, p. 2), um aspecto importante desta “Concepção de Educação Popular, que vem sendo construída na América Latina, sobretudo com a preocupação de refletir o papel da Educação Popular nos processo de libertação dos povos”, busca a vinculação orgânica desta concepção de Educação com o processo de construção das organizações populares e das organizações políticas dos trabalhadores.

Buscando contribuir com o processo de diferenciação entre diferentes perspectivas, de educação popular, o autor destaca, num primeiro momento: A primeira concepção, que se trata, segundo ele, de uma concepção ortodoxa, dogmática, também chamada de “vanguardista”, subestima o papel da educação tanto a popular como a educação de modo geral no processo de transformação, presente nos setores de esquerda em que os mecanismos de vanguarda estão orientados para a tomada do aparato estatal, como condição prévia para que se possam realizar as demais transformações, inclusive a educativa.

Para esta concepção, a educação realizada antes da tomada do poder tem sobre tudo um papel de propaganda, de servir de veículo de uma proposta revolucionária, dando-lhe à educação o papel de transmitir essa mensagem, de tal forma que provoque a adesão das massas ao seu projeto político (PONTUAL, 2003, p. 4).

Quanto à derivação política e pedagógica desta concepção, à Educação Popular é atribuída um caráter “alternativista”, como se na prática a educação popular se pudesse constituir em práticas alternativas a todas as formas de organização popular e política já existentes.

Se trata, de uma linha de pensamento, que ao afirmar a debilidade das formas tradicionais e dogmáticas de fazer política, acaba por negá-las a todas elas. Ao negá-las de forma absoluta, atribui à Educação Popular o papel de sujeito político de transformação na América Latina. Ou seja, nega tudo aquilo que foi construído historicamente em termos de organização, e teorias políticas e afirma que é a Educação Popular, e sem os educadores populares os quais vanguardizaram o processo de transformação na América Latina (PONTUAL, 2003, p. 6).

Essa concepção de Educação Popular aproxima-se de uma visão espontaneísta do trabalho educativo que considera que algumas práticas localizadas e espontaneístas vão se constituindo numa espécie de “movimento”, que, por si, vai se transformando em um novo sujeito político, negando, desta forma, a experiência histórica de construção política dos movimentos sociais e dos trabalhadores, tornando-se, assim, uma concepção autoritária.

A concepção de Educação Popular defendida pelo autor, e que foi a base para a política educacional de Chapecó, busca a vinculação da Educação “Popular aos processos de

organizações populares e à constituição de um sujeito político-popular, se transforma em outra reflexão político-educativa, que, com os signos mudados, destaca o papel da educação popular nos processos de transformação da sociedade” (PONTUAL, 2003, p. 6).

A perspectiva educacional que se buscou construir, afirma que esta deve ser pensada no interior mesmo das práticas organizativas que o movimento popular e político vai construindo. Ao ser pensada no interior mesmo dessas práticas, a Educação Popular tem o papel de contribuir para o fortalecimento desses processos. Trata-se, pois, de pensar a prática pedagógica, a partir da própria estratégia organizativa em que o campo popular vai se construindo, nas diversas esferas e dimensões de luta.

Durante a caminhada de construção da política educacional, sempre se procurou um processo de aproximação com os movimentos sociais, organizações dos trabalhadores, associações comunitárias, como espaços que deveriam ser referência para essa prática. Buscou-se, de certo modo, que estes fizessem parte do processo educacional das escolas, que suas práticas fossem discutidas, refletidas, compreendidas por toda comunidade escolar, no sentido que suas demandas, seus conceitos, suas lutas fizessem parte do cotidiano escolar.

Podemos definir esta concepção como uma concepção político-educativa, por tratar-se de uma concepção metodológica e de um conjunto de princípios político-educativos que iluminam ou direcionam nossas práticas específicas, que devem garantir a articulação coerente entre os elementos do processo educativo e aqueles referentes à estratégia político-organizativa. Nesse aspecto Pontual (2003, p. 8), destaca:

Falamos de uma articulação coerente, e não desde uma perspectiva positivista, senão de um ponto de vista dialético de onde essa articulação se faz um processo no qual a Educação Popular, ao mesmo tempo em que contribui ao fortalecimento dessas estratégias organizativas, também serve para questioná-los, enriquecê-los, realimentar-se em um processo muito dinâmico.

No Brasil, observam-se, na trajetória de lutas políticas, momentos de efervescência da classe trabalhadora, que foram contidos por mudanças na correlação das forças sociais e pela coerção, implícita, na direção do desenvolvimento econômico e no reordenamento político do país.

O movimento da educação, como prática social e como espaço de construção contra-hegemônica, foi se constituindo na luta e disputa das forças políticas que negociam entre si os passos a serem dados no desenvolvimento nacional.

A Educação Popular, como prática educativa, que se propõe ser diferenciada, comprometida com a emancipação das classes subalternas, pode ser localizada no contexto brasileiro, também antes da proclamação da República, nos momentos de luta pela libertação

dos escravos, na prática do movimento socialista, que se preocupavam com ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico, defendiam os ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda, e efetivavam suas idéias por meio do movimento sindical mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e manutenção das escolas públicas. Ao lado desse movimento, os operários conseguiram fundar Bibliotecas Populares e Escolas operárias para adultos e crianças.

Os socialistas tinham a preocupação de ligar o saber elaborado/científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador, a educação com um cunho de formação política, embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade; explicitar a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passíveis de determinação histórica.

Quando os libertários assumem a hegemonia do movimento dos contra a ordem, a concepção alternativa de Educação Popular passa por orientação em favor da liberdade, os anarquistas desenvolveram uma prática pedagógica associada, de como deveria ser a sociedade, autogerida e livre. E desenvolveram a chamada Educação Racionalistas com princípios que sustentavam as práticas educativas da educação integral (desenvolvimento do ser humano por inteiro); racional; mista; solidária (formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia). Com a repressão aos militantes libertários, o fechamento das escolas Racionalista, as Ligas Nacionalistas que desenvolviam campanhas contra o analfabetismo, silenciaram sobre o fato. Esse episódio contribuiu para que a vanguarda operária ganhasse consciência da função social da educação e sobre a não neutralidade da escola.

Com o Partido Comunista (1922) a concepção de Educação Popular vai ter outro direcionamento, a luta se dava pela escola unitária (por uma mesma forma de ensino a todos), entender e implementar a união do ensino com o trabalho produtivo, pela formação política e pela administração nas escolas com a participação dos trabalhadores, e compreendendo o professor como trabalhador. Na prática educativa, lançaram a tarefa da politização das massas, a preocupação acentuava-se na direção da prática político-partidária, não na continuidade do debate cultural e de idéias pedagógicas que vinham sendo tecidas desde o início da República.

[...] as práticas educativas dos socialistas, dos libertários e dos comunistas indicava uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor [...] e um projeto de sociedade que se diferenciava do que estava se configurando (PALUDO, 2001, p. 86).

No âmbito da educação brasileira, a educação para todos desponta como modelo educativo, em função do modelo econômico desenvolvimentista⁷¹. Esse modelo se caracteriza principalmente pela ênfase na produção para os mercados internos e regionais, o protecionismo, o pleno emprego para aumentar a capacidade de consumo (principalmente da classe média), a reforma agrária para suplantiar os poderes locais e a expansão da produção agrícola, a substituição de importações e o intervencionismo estatal para promoção do modelo capitalista que visava à acumulação capitalista e o regime político-legitimador. O plano de governo buscava um forte investimento educativo inspirado por teorias do capital humano⁷²; o Estado é tido como o empregador que busca atender as exigências de formação do mercado produtivo (ideologia capitalista) é a ênfase dada à educação como capital que promove o desenvolvimento.

Outra meta do plano de governo era superar o subdesenvolvimento, eliminando o analfabetismo, não interessava o tipo de escola, mas sim a quantidade, projetava-se a ascensão social via sistema escolar. A importância da educação decorre da contribuição para o progresso tecnológico, qualificando recursos humanos para o aumento da produtividade; ao professor cabe o papel de formar o aluno para o bom funcionamento da sociedade capitalista, sem questioná-la; o conhecimento não é visto como instrumento de transformação, mas como instrumento de preservação do modo de organização social.

O movimento que expressa o compromisso entre educação (já no período da Primeira República), e a relação entre intelectuais orgânicos e estruturas de mediação e classes populares, encontra-se como embrião de muitas dimensões do que deveria culminar nos anos 1970 e 1980 como sendo Educação Popular.

Na década de 1930, num processo de disputa, configuram-se conflitos educacionais entre escolanovistas e igreja ganhando espaço a Pedagogia Nova ou Ativa. No âmbito

⁷¹ O resgate histórico aqui desenvolvido é feito a partir dos seguintes textos: Estado e Educação Popular; Educação de Adultos em São Paulo (Brasil) – Moacir Gadotti; Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado – Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta; disponível em:
- Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. Em 16/05/2006 – Pedro Pontual.

- A educação Popular na América Latina – Morrow, R. e Torres, C. Teoria Social e educação (c. 9). Porto: Afrontamento, 1997.

⁷² O conceito de **capital humano** tem origem durante a década de 1950, nos estudos de Theodore W. Schultz, (1902-1998), que dividiu o prêmio Nobel de Economia de 1979 com Sir Arthur Lewis.

O conceito foi desenvolvido e popularizado por Gary Becker e retomado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neo-liberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. Deriva dos conceitos de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários). O “capital humano” (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. Entretanto, a idéia de aplicar a palavra “capital” a seres humanos, no sentido de transformar pessoas em capital para as empresas, feria frontalmente o pensamento humanista que marcou a esquerda no pós-guerra (PAIVA, 2001).

político, tem-se a reação Integralista, de caráter fascista e articulada à Ação Integralista Brasileira, e a Intentona Comunista, que representa a radicalização de setores da Aliança Nacional Libertadora (ANL), com a opção pelo comunismo. O Estado, na necessidade de encontrar uma saída para o capitalismo, desintegra a democracia, sob a alegação de que estaria sendo gestada uma revolução comunista, optando por uma forma rígida de viabilizar o desenvolvimento do capital. Em 1937, inicia-se o período ditatorial chamado de Estado Novo, percebe-se um vácuo nos estudos sobre educação, que redundava no conflito da política educacional e também sobre as práticas alternativas de educação.

O movimento, em suas origens, a partir da ascensão da burguesia industrial, final da década de 1920, início da década de 1930, permanece latente durante o Estado Novo e ganha força novamente durante os 13 anos de discussão da LDB (1947-1961). Um aprofundamento dessa abordagem acontece na década de 1970, via Rogers, em meio à tendência tecnicista. Influencia a orientação educacional e não interfere, significativamente, na construção da prática de sala de aula.

Na vigência do breve período democrático, após o Estado Novo, entre 1945 e março de 1964, a sociedade volta a movimentar-se, publicamente, e a educação anima a vida política e os debates. Nesse contexto, o que estava em questão era o novo direcionamento para a economia, para as políticas estatais e também a forma de integração ou inclusão das classes subalternas na sociedade. No crescente debate entre as elites industriais e a esquerda, que exigia a efetiva democratização da sociedade e a distribuição de renda, muitos populistas da esquerda passaram a apoiar as reformas de base e o pacto com as elites foi sendo desfeito. As discussões sobre educação popular, no rumo de disputa do desenvolvimento nacional, voltam a tona, apontando um período de vivências e novas formulações, e práticas pedagógicas, acirrando de a crença da educação ser vista como tarefa da exploração do crescimento econômico, para a formação do homem brasileiro.

Nesse período, duas concepções de educação estavam presentes, uma formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações políticas e sociais, emergindo a Educação Popular, e outra como preparadora dos recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação de serviços, traduzindo-se na Pedagogia Tecnicista. Este modelo educacional constitui-se numa adequação do modelo educacional que seguia os parâmetros impostos pelos acordos MEC/USAID, a partir do golpe militar de 1964. Consolida a Reforma Universitária de 1968 – Lei: 5.692/71 – 1º e 2º graus, tendo como seus principais pensadores: Skinner, Bruner e Bloom. É decorrente de um planejamento sócio-econômico central, que determina os objetivos educacionais, as

disciplinas e o tratamento dado aos conteúdos.

Ao lado das organizações populares, que iam crescendo e se constituindo, emergiam forças políticas populares e experiências educativas desenvolvidas ao largo da escola pública, movimento que articulava educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, sindicatos e universidades, em função da educação popular⁷³. É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos da Cultura Popular (MCP)⁷⁴, o primeiro ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a esse grupo, sendo que as atividades desenvolvidas pelos diferentes movimentos se caracterizam como:

[...] movimentos de alfabetização a organização de base e a cultura popular [...], os diferentes movimentos por meio das atividades expressavam uma utopia pedagógica que se caracterizava pelo não-diretívismo – como atitude pedagógica e pela conscientização – como processo pedagógico de construção de consciência crítica (BEZERRA, 1995 *apud* PALUDO, 2001, p. 89).

No início da década de 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, no contexto da política desenvolvimentista, são deflagradas campanhas exigindo reformas no sistema de ensino e defendendo a escola pública. A partir dos questionamentos das campanhas de alfabetização até então desenvolvidas, surge o Movimento de Educação de Base criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e o Programa Nacional de Alfabetização. É nesse período que despontam os primeiros trabalhos de Paulo Freire e o surgimento de várias organizações de trabalhadores e movimentos sociais, caracterizados por forte conteúdo político: Movimentos de Cultura Popular no Recife; Educação de Base da CNBB; Campanha de pé no chão também se aprende (Natal); Programa Nacional de Alfabetização.

Em 1964, com a ditadura militar, muitos movimentos de cultura popular e alfabetização foram desmantelados, do seu caráter crítico inovador, que até então era um trabalho institucional, muitas pessoas foram presas e outras exiladas do país, sendo acusadas de subversão da ordem. O trabalho de educação popular passou, então, a ser assumido pelos movimentos sociais, sindicatos, igrejas, associações de moradores. Enquanto isso o Estado

⁷³ Gadotti e Torres em *Educação Popular: Utopia Latino-Americana* (1994) o lugar que gera a educação popular na década de 1960 é o dos movimentos sociais e centros militantes de educação e cultura: Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base, Centro Popular de Cultura. Oscilando entre vocação populista e um compromisso de classe, a educação popular pretende não significar apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico.

⁷⁴ Além desse Movimento surgem outros segundo Paludo (2001, p. 89): Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB), União Nacional dos Estudantes (UNE), Centros Populares de Cultura (CPC), Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

cria programas de alfabetização e educação de adultos com enfoque assistencialista e conservador: 1967 – Mobral (os alunos treinados para o bom funcionamento da sociedade); 1986 – Programa Fundação Educar; 1992 – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); 1993 – Plano Decenal de Educação (habilitar-se para receber recursos externos).

Para Gadotti (1992), um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que traz aos setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo⁷⁵, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

São pertinentes as considerações de Garcia e Valla (1996, p. 11) sobre as articulações entre os pensamentos de Gramsci e Bakhtin, a partir de Tamarit (1992):

[...] Gramsci está nos dizendo que o senso comum [...] é constituído de elementos contraditórios, decorrentes de suas experiências de vida, especialmente do trabalho, mas também, resultado dos processos hegemônicos. A experiência de classe e de trabalho [...] traz a possibilidade de emergência de núcleos emancipatórios. Voloshinov [a partir de Bakhtin] afirma o signo como espaço de luta de classes, na medida em que cada signo, sempre ideológico, é ‘lido’ por diferentes grupos com diferentes acentos – o signo é [...] multiacentual. As diferentes classes e grupos sociais usam a mesma língua, mas a usam como linguagem, de formas diferentes, apesar de a classe dirigente tentar escamotear a luta entre as diferentes orientações, apresentando o signo como eterno, imutável e uniacentual. E conclui: “Cada signo tem duas caras esta qualidade”. dialética interna do signo se exterioriza abertamente apenas em tempos de crises ou mudanças revolucionárias’. Para ambos, Gramsci e Bakhtin (Voloshinov), as condições ordinárias da vida dificultam a emergência do aspecto positivo da contradição implícita na ideologia dominante, enquanto nos momentos de crise e de luta o seu potencial revolucionário manifesta-se. Os saberes populares trazem dialeticamente possibilidades de manutenção do *status quo* e de transformação, na medida em que podem ser acrílicos e reforçadores de mitos e dependência, mas podem também ser críticos e desmistificadores da ideologia dominante. Esta é uma questão fundamental quando se trabalha com grupos populares.

A Educação Popular, vista como motor de transformação, é uma educação conscientizadora, que busca ensinar as palavras, mas ao mesmo tempo dando conteúdo a elas. Isto permitiria que a classe trabalhadora tomasse consciência das condições de exploração a que estão submetidos, emergindo integrados em um movimento de transformação social. Esta educação não poderia ser neutra, tinha um projeto de transformação social, com conteúdos que estivessem relacionados à vida, e que analisassem o funcionamento das estruturas da sociedade.

Essa perspectiva, ganha a posição de uma concepção que associa os processos

⁷⁵ A categoria povo, aqui, está sendo tomada em dois sentidos; a) de sociedade humana caracterizada pela vontade dos indivíduos sujeitos à mesma ordenação jurídica; ou b) no interior das nações, com o conjunto de pessoas que não pertencem às classes dominantes, e que, no processo de trabalho, vivem uma situação de exploração, de submissão ou de exclusão do mesmo, o que gera o seu empobrecimento.

educativos à ação política e social das classes trabalhadoras, com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam. Os alicerces desta concepção foram sendo fundamentados por diversas matrizes teóricas e experiências, entre elas incluem-se as experiências de Educação popular vividas nos primeiros trinta anos da República e no período de 1961 a 1964 e a Educação Libertadora de Paulo Freire, nas décadas de 1970 e 1980, a visão de conscientização como atividade cultural dissociada ou anterior à ação organizativa das classes subalternas; a Teologia da Libertação; o Novo Sindicalismo; os Centros de Educação e Promoção Popular; o pensamento pedagógico socialista (embasado no materialismo histórico e o dialético, Marx, Lênin e Gramsci); as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano; as experiências socialistas do Leste Europeu; e experiências de países latino-americanos.

O processo educativo de educação popular vai se constituindo como sendo singular e único, o que exigia por parte dos educadores populares, um exercício permanente de criatividade na elaboração das propostas educativas. As práticas educativas orientadas por um conjunto de valores éticos/políticos que compreendia:

[...] a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação sendo protagonistas deste processo; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base (PALUDO, 2001, p. 99).

A concepção de Educação Popular, como processo de relação entre prática e teoria na construção do conhecimento, percorre um processo dialético, que se refere ao conhecimento realizado para entender criticamente a realidade: partir da prática social (fonte de conhecimento), teorizá-la (conhecimento científico da prática e guia para a ação transformadora) e retomar a prática social (critério da verdade e fim último de todo o processo de conhecimento).

Concretamente, nos anos de 1970/80 a educação popular é entendida como um processo educativo vinculado à ação das camadas populares com o propósito de construção de uma sociedade em e de acordo com seus interesses. E, é um processo criativo, sistemático e intelectual, que implica:

[...] momentos de estudo sobre a prática do grupo ou organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permite levar tal prática consistente a novos níveis de compreensão. É, a teoria a partir da prática e não a teoria “sobre” a prática [...] e assim, os conhecimentos produzidos sobre outras práticas, os eventos formativos como tais, os materiais de apoio, o intercâmbio de experiências, etc. adquirem sua justa dimensão (HURTADO, 1993, p. 44-45 *apud* PALUDO, 2001, p. 101).

No emaranhado de correntes⁷⁶, que buscavam saídas para o impasse da prática pedagógica, a década de 1980 foi um momento de forte retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada das classes subalternas e da tomada de consciência das relações entre educação e participação, na construção de um novo projeto de sociedade.

Com a elaboração de práticas desencadeadas pelos movimentos sociais, no interior da sociedade civil, a construção de uma concepção educativa baseada na emancipação das pessoas e num profundo processo de humanização, Paulo Freire torna-se, entre os educadores, uma referência na explicitação do compromisso com a democratização e emancipação da escola e das classes subalternas, são formulações e práticas da educação popular que coexistiram com outras práticas educativas, direcionadas por setores sociais, pelo Estado para as classes populares. No entanto, ela se diferencia, porque, hegemonicamente, representa “a negação de uma educação dirigida às camadas populares sendo uma forma compensatória [...] e a afirmação da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do trabalho popular” (BRANDÃO, 1994, p. 37 *apud* PALUDO, 2001, p. 103).

Com o reordenamento econômico e a mudança do regime político, a partir das décadas de 1970/1980, surge um movimento das elites, e o movimento internacional em curso, dos anos 1970 é sintetizada, na esfera econômica, surgindo um esgotamento de um modelo de acumulação (altas taxas de inflação,baixo crescimento econômico). Na cultura, há a emergência dos chamados novos movimentos sociais que questionam a normalização existente da vida social e individual e a destruição da natureza. Paralelo a isso, na ciência, avança o que viria a ser conhecido como terceira revolução industrial. A nova ordem internacional emerge para solucionar esta situação de crise e em pouco mais de duas décadas se transforma em hegemônica. Contando com a superação da crise dos países, e avançando nessa direção, contou com a teoria de Hayek, em 1944 e Friedmam, anos de 1960, que representou a quebra do pacto social-democrata, vigente até então (PALUDO, 2001).

Diante de tais condições, vão se processando alterações na conjuntura política educacional, o projeto de modernidade apresenta-se como a melhor possibilidade de organização e convivência dos homens em sociedade. As medidas adotadas para a construção desse projeto consistiam em:

⁷⁶ O contexto do processo da educação que se desenvolvia na sociedade civil de orientações desde a censura ideológica e a produção intelectual (1964 a 1980) que culminava nas diretrizes do estado e a educação foi trabalhada como espaço para o assistencialismo e para difusão da nova ideologia oficial (MEC-USAID) sistema de educação “modernizado” é a pedagogia Tecnicista chegando à rede pública. Na contra mão desse contexto a perspectiva crítica ganham espaço as teorias privilegiam o papel reificador da educação formal e as teoria da Desescolarização e as Teorias Não Diretivas (inspirada em Roger) (PALUDO, 2001, p. 101).

[...] construir um estado forte para romper com o poder do sindicato e no controle do dinheiro público [...] Aos poucos esta tese se transforma no grande alicerce da reestruturação capitalista mundial. É o chamado “neoliberalismo ou o fundamentalismo” consistindo em instância organizadora e reguladora exclusiva do conjunto das relações sociais (PALUDO, 2001, p. 111).

No Brasil⁷⁷, a tônica desse processo impulsionou transformações nas relações de produção, na política, na cultura e no cotidiano das pessoas e no que diz respeito aos direitos da cidadania. No mundo urbano, o desemprego a busca desenfreada de qualificação, o aumento da competitividade nas relações sociais, os direitos sociais como mercadorias. No meio rural o empobrecimento, a reforma agrária e a agricultura familiar não fazem parte do projeto das elites, no aprofundamento da chamada Revolução Verde⁷⁸ (anos 1960), a pequena propriedade perde sua função social.

Ao longo dos anos 1980 verifica-se um período de *Ajuste Estrutural*, onde ocorreram os primeiros impulsos no processo de reestruturação produtiva, levando as empresas, segundo Antunes (2006, p. 17), “a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas

⁷⁷ Após o período milagre brasileiro (1968-1973), o Brasil passa a conviver com uma crise econômica. Com o governo Geisel em 1974, inicia-se uma abertura política lenta, gradual e segura. Com a eleição de Collor 1989, se completa a chamada falência da ideologia nacional desenvolvimentista e do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização, sendo substituído por um desenvolvimento integrado e subordinado e que combina com o novo ciclo internacional de subordinação e dependência econômica e subordinação política do Brasil às elites dirigentes do processo global (PALUDO, 2001, p. 111).

⁷⁸ **Revolução Verde** refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um vasto aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 60 e 70. O modelo se baseia na intensiva utilização de sementes melhoradas (particularmente sementes híbridas), insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização e diminuição do custo de manejo. Também são creditados à revolução verde os usos extensivos de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no Gerenciamento de produção. De uma forma crítica, a “Revolução Verde”, proporcionou através destes ‘pacotes’ agroquímicos a degradação ambiental e cultural dos agricultores tradicionais. Esse ciclo de inovações se iniciou com os avanços tecnológicos do pós-guerra, embora o termo revolução verde só tenha surgido na década de 70. Desde essa época, pesquisadores de países industrializados prometiam, através de um conjunto de técnicas, aumentar estrondosamente as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome nos países em desenvolvimento. Mas, contraditoriamente, além de não resolver o problema da fome, aumentou a concentração fundiária, a dependência de sementes modificadas e alterou significativamente a cultura dos pequenos proprietários. A introdução destas técnicas em países menos desenvolvidos provocou um aumento brutal na produção agrícola de países não-industrializados. Países como o Brasil e a Índia foram alguns dos principais beneficiados na produção, mas também mais prejudicados ambientalmente e culturalmente, pois muitas técnicas agrícolas que harmonizavam com a produção de alimentos, foram tratadas como “atraso”, e em busca da modernidade, efetuou-se um caso clássico de modernização conservadora, onde, em benefício de poucos se destruiu o patrimônio de todos. No Brasil, passaram a desenvolver tecnologia própria, tanto em instituições privadas quanto em agências governamentais (como a Embrapa) e universidades. A partir da década de 1990, a disseminação destas tecnologias em todo o território nacional permitiu que o Brasil vivesse um surto de desenvolvimento agrícola, com o aumento da fronteira agrícola, a disseminação de culturas em que o país é recordista de produtividade (como a soja, o milho e o algodão, entre outros), atingindo recordes de exportação. Há quem chame esse período da história brasileira de *Era do Agronegócio* (ou *Era do Agrobusiness* embora esse último termo soe provocativo em alguns círculos nacionalistas). Vale salientarmos que, em contrapartida ao aumento na produtividade gerada, observou-se nos países subdesenvolvidos o aumento da estrutura latifundiária, uma vez que os pequenos agricultores não conseguiram financiar os gastos necessários para acompanhar a Revolução. Também criou-se uma dependência tecnológica dos países subdesenvolvidos para com os desenvolvidos, além de muita poluição sobretudo causada pelo pesticida DDT, mas também na indústria de fertilizantes (Fonte: <http://wikipedia.org/wiki/revolucao_verde>).

de organização social do trabalho. Iniciou-se a utilização da informatização produtiva e do sistema *just-in-time*; germinou a produção baseada em *team work*, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica”.

É durante esse período que são implantados os denominados métodos participativos, mecanismos que procuravam a adesão e sujeição dos trabalhadores aos propósitos das empresas. Com o processo de reengenharia industrial e organizacional determinados pela empresas transnacionais, inspiradas no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação, da necessidade, no âmbito dos capitais de seus novos mecanismos de concorrência, marcada por forte competitividade internacional e pela necessidade de as empresas nacionais responderem ao avanço do novo sindicalismo e da rebeldia dos trabalhadores.

Desde os primeiros anos da década de 1980, a reestruturação produtiva caracterizou-se pela retração dos custos, mediante a redução da força de trabalho, de que são exemplos os setores automobilísticos, autopeças, bancários e têxtil.

No que se refere à Educação Popular esse período é caracterizado pelo cerceamento e a destruição, sistemática, das organizações populares – sindicatos, partidos, movimentos sociais, igrejas, inclusive na América Latina, que passam de ações ofensivas para defensivas.

A luta pela democratização e qualidade da educação para as classes populares toma vulto no início da implementação do projeto de modernidade, cujas tendências políticas, fins da educação e as construções didático-pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade.

No movimento de contra hegemonia “idéias, convicções e posturas que se produzem a partir das disputas travadas no interior do movimento da sociedade, vão sedimentando novas concepções e práticas sociais e novas visões de mundo” (PALUDO, 2001, p. 182). A consolidação das lutas de classe, em que os explorados e seus intelectuais orgânicos, diferenciados em cada organização, vão ganhando concretude e motivação, diferenciado-se nos processos de formação humana das classes subalternas.

Nesse processo de formação e concretização de práticas pautadas por ações voltadas ao aprofundamento da democracia e da emancipação percebe-se a valorização da cultura popular (1960), a formação voltada para a conscientização política/ideológica e para a organização (anos 1970/80) e nos anos 1990 a tendência de orientação das ações na direção da construção de alternativas de desenvolvimento local e regional, vislumbrando-se um novo projeto para o Brasil, com a disputa de propostas sociais e econômicas. Esses processos apontam para uma direção de desenvolvimento, no sentido contrário a uma visão linear do progresso e de um modelo de desenvolvimento, em que a esfera da economia ganha

prioridade absoluta e irrestrita. Assim para Paludo (2001, p. 183):

Nestes novos tempos, como em outros, a educação popular pode estar inserida tanto num como noutro projeto. É ela, medida pela intencionalidade e práticas dos sujeitos que fazem, que contribui na viabilização da inserção das classes subalternas como constituintes e instituinte de processos de organização social, econômica, política e de formas de convivência que solapem as bases constitutivas do *projeto de modernidade*, anunciando organicidade a algo que é mais do que melhorar a qualidade de vida se insere *na perspectiva de construção de um novo modo de vida*. Daí o seu sentido transformador mais profundo.

A educação popular possui uma história longa, fecunda, polêmica e muito diversificada⁷⁹, estendida a sujeitos das classes populares como protagonistas, inscrita num processo de formação participativa, coletiva, na reconstrução das identificações teóricas e práticas na constituição dos sujeitos, e construção de um novo modo de vida, e valorização do conhecimento, imprimindo referências pedagógicas.

⁷⁹ A Educação Popular na Escola Cidadã, Brandão (2003, p. 145): As propostas e as iniciativas concretas do que veio a ser chamado, anos, mais tarde, de educação popular não se originaram de uma fonte social única: o estado ou a sociedade civil. O seu espaço de germinação é o de uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. É ali o lugar onde propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigida de maneira especial a pessoa adulta excluída da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado (Campanha Nacional de Alfabetização).

- Os anos sessenta instauram crítica de teor ideológico dirigida a educação vigente, o perfil que se começa delinear é o de uma proposta nacional de cultura popular, dentro de uma ampla prática de cultura popular seria possível fertilizar processos interativos através dos quais atos e gestos de teor pedagógicos transformariam consciências de pessoas e de grupos humanos a partir de então tornados capazes de reelaborarem ideologicamente a sua própria cultura. Daí, educação como prática da liberdade, ação cultural para a liberdade. Educação libertadora era um entre outros termos de experiência do tempo, como embriões do que apenas anos mais tarde começou a ser chamado de novo de Educação popular (p. 146).

- [...] nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política, a uma ética de vida, a uma visão de destino. A proposta consequente com esta visão das coisas era a de um projeto libertador de consciência e de cultura, de pessoas e de sociedade. Este é o período fértil, difuso e de uma intensa militância política através da educação (p. 149). (A educação popular ganha primeiro uma dimensão latino-americana. Anos seguintes, há uma internacionalização da educação popular). Há mesmo clima de esperançosa euforia por toda parte. Foi quando um sem número de organizações, locais, regionais assumem uma identidade de instituições e movimentos de ou através da educação popular. Há uma clara diferenciação dirigida a recobrir outras áreas e outros campos de práticas sociais com uma antiga ou recente vocação equivalentemente popular. Movimentos sociais de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos etc., se reconhecem como incorporados, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da educação popular. O advento das várias modalidades de pesquisa participante esteve presente vinculado ao ideário de educação popular (p. 150-151).

Acredito que, ontem e hoje, a *educação popular* toma os seus sujeitos-educandos como sujeitos ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Um exercício cultural através da educação, onde a participação pessoal e interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte, é inerente à essência do próprio trabalho pedagógico [...] isto está ligado a outro ponto de partida da vocação da origem da *Educação Popular*. É que ela se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujo direito à participação dos processos de decisões sobre suas vidas, sobre seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa a sua formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos (BRANDÃO, 2003, p. 175).

Portanto, a participação nos processos de busca de alternativas e implementações das decisões na educação se traduz em novas formas de relações sociais, o conhecimento dos sujeitos, o conhecimento científico, os métodos de análise a crítica a autocrítica, são instrumentos de busca de conhecimento da realidade e possibilidade de transformá-la. E, segundo Brandão (2003), o que caracteriza a educação popular não é somente ela ser aqui e ali, algo novo, emergente é antes o esforço em recuperar, como novidade, a tradição pedagógica de um trabalho fundado pelo menos em quatro pontos:

a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) esta mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocados a participarem dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-constructores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do serem preparadas para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais uma educação de qualidade, elas sejam também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2003, p. 168-69).

O Movimento Democrático Popular vem ganhando impulso, no sentido de incluir ações no espaço institucional. Nesse processo, observa-se em administrações populares, nos últimos anos, terem trazido para o campo político projetos de participação popular com o Orçamento Participativo (OP). E no campo da educação, imprimindo compromisso democrático e popular com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Ao analisar as mudanças nos diferentes períodos do cenário nacional, é preciso destacar que as contradições, os conflitos, a luta e os questionamentos, em torno do modelo educacional, fizeram com que despontassem outras formas de organização do ensino voltadas para a transformação das estruturas dessa sociedade desigual. Nesse sentido, ao longo da história, o nosso país tem sido marcado pela luta da classe trabalhadora para a democratização do sistema educacional brasileiro. As diferentes experiências de administrações públicas

democráticas e populares têm apontado para a necessidade de redimensionar a função social da escola, valorizando saberes que as crianças e suas comunidades possuem, reorganizando os tempos e espaços sob uma lógica que respeite os processos de construção e socialização do conhecimento. O que se busca, de fato, é a superação da concepção autoritária, individualista – fruto do modelo de escola que, apesar de afirmar no discurso oficial a “universalização” do ensino, não tinha como intencionalidade que os conteúdos que estavam sendo trabalhados levassem as pessoas a compreender as relações de exploração às quais o trabalhador está submetido pelo atual modelo econômico.

2.3.3 A construção de espaços participativos e a participação popular com autonomia, democracia, trabalho coletivo e cidadania

A gestão democrática deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade, mas, parece-me faltar, ainda, uma maior precisão do conceito de participação. Nesse sentido, não podemos nos limitar em definir a participação, simplesmente, na participação das decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim, e sim como meio, para a participação, propriamente dita, na partilha do poder e na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução, como fim em si mesmo.

Ao questionar algumas professoras, para que estas relatassem em quais situações as pessoas, a comunidade, pais, alunos e professores foram envolvidos na construção da proposta de educação popular, este envolvimento foi caracterizado da seguinte forma:

No momento em que os profissionais saíram do prédio da escola e foram para as casas das famílias fazer visitas e escutar o que eles tinham a dizer. Nas reuniões feitas na escola, nas assembléias, nos seminários. Existia a participação das famílias na escola e o respeito com as mesmas. Na escolha do conselho de pais. Na eleição dos diretores que era a comunidade que elegia os mesmos (Professora “A”).

A escola fazia visitas às famílias, reuniões nas comunidades, na escola, alunos, pais, professores (Professora “D”).

Através da pesquisa, conversas com lideranças comunitárias, aprofundamento teórico, análises e construção curricular (redes temáticas) (Professora “B”).

Quando faz-se pesquisa na comunidade para ouvi-los. Com alunos, lideranças, professores. Também em reuniões envolvendo toda comunidade escolar, onde debatia-se prioridades, necessidades, expectativas para a educação, nos momentos de estudo com todos os segmentos (Professora “E”).

Os relatos demonstram haver uma preocupação, por parte de quem conduzia o processo, com o envolvimento da comunidade. Entretanto, os estudos realizados constatam a ausência ou insuficiência de encaminhamentos concretos para um envolvimento efetivo dos educadores, restringindo-se sua participação na realização das ações programadas para garantir o envolvimento da comunidade.

A participação da comunidade na gestão da escola pública, segundo Paro (1998), encontra muitos obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aqueles que se dispõem a promovê-la é a de estarem convencidos da importância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Foi partindo da reflexão com todos os envolvidos no processo educativo e discutindo que escola temos, que escola queremos, que ser humano, que sociedade queríamos, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede municipal de Chapecó foi construído, e que delineou a direção para a educação que seria desenvolvida nos 8 anos de governo popular.

Refletir acerca da construção de espaços participativos, nos remete, inicialmente, àquilo que Paro (2008, p. 25) define enquanto democratização dos espaços. Para ele:

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrática da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí na comunidade para, menos, exercitar relações democráticas?

A busca por conhecer as contradições e os conflitos inerentes à prática participativa, foi o ponto inicial para reconstruir as relações presentes na escola.

Buscando a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) sob a perspectiva da Educação com Participação Popular, constituindo para tal um fórum representativo. Esse fórum foi composto por dirigentes escolares, educadores representantes das escolas e centros de educação infantil⁸⁰. Estes representantes reuniam-se periodicamente para estudos e reflexões e tinham a tarefa de

⁸⁰ Os representantes para construção do PPP eram os diretores das escolas, especialistas, e no caso de não haver, os professores discutiam e definiam um representante para participar do fórum.

retornarem aos seus espaços escolares, seus grupos e desencadearem um processo reflexivo envolvendo outros segmentos da escola e demais educadores na construção do PPP.

Os debates neste fórum, num primeiro momento, giraram em torno das seguintes questões⁸¹:

- Que escola queremos construir?
- Qual é a sociedade que queremos construir?
- Que cidadão queremos?

Para a grande maioria dos educadores, este movimento, provocado pela proposta, desencadeou inúmeros desafios e indagações, gerando angústias e conflitos. A gestão democrática deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade, portanto fez-se necessário pensar formas de envolver todos os segmentos escolares nesse processo.

O Estado, conforme abordado anteriormente, na grande maioria das vezes, limita-se a servir aos interesses dos grupos minoritários e detentores do poder econômico e político na sociedade. No caso da escola pública, mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chamá-la pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo “estatal”, ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola⁸², já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido anteriormente citado, de partilha de poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino.

A participação da comunidade⁸³ na escola, como todo processo democrático, é um processo contraditório e conflituoso, o que não elimina a necessidade de se refletir a respeito

⁸¹ Questões encontradas nos registros do processo de sistematização da proposta pedagógica, 1997.

⁸² Faudez (1993, p. 34) reflete sobre o processo de controle democrático na escola. Para ele: “Se o processo educacional é um processo destinado a criar uma nova pedagogia, uma nova democracia, uma nova concepção do poder, uma nova sociedade, a comunidade inteira deveria estar vigilante para que este processo se faça através de uma participação crítica, criativa, livre e ativa”.

⁸³ O termo comunidade do ponto de vista da sociologia, é frequentemente utilizado para caracterizar uma forma fundamental de agrupamento humano, que pressupõe proximidade e aspectos comuns da vida cotidiana (Ferdinand Tönnies, 1963). Porém, não é objetivo nesta dissertação aprofundar a discussão do tema comunidade, este será utilizado a partir do significado atribuído pela proposta municipal de educação de Chapecó, especialmente pelos grupos que contribuíram na construção da proposta de educação popular. Comunidade escolar corresponde a: pais, mães, educadores, educandos, servidores, lideranças comunitárias e moradores do local em que a escola está inserida.

dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Na escola pública há pessoas trabalhando, que se dizem democráticas apenas porque dão liberdade aos alunos, aos professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas, o que esse discurso parece não conseguir esconder, totalmente, é que, se a participação depende de alguém que dá abertura, ou que permite a sua manifestação, então a prática em que se dá essa participação, não pode ser considerada democrática, porque democracia não se concede, se realiza se constrói.

O horizonte político, que se pauta essa reflexão, busca na compreensão do conceito de democracia no capitalismo, elementos para melhorar a compreensão, do processo participativo no conjunto das ações desenvolvidas pelo governo popular. A democracia no Estado burguês, representa um salto qualitativo com relação às democracias pré-burguesas (escravista, feudal). O Estado burguês, quando de um lado, ele define todos os homens, independente de sua posição no processo social de produção, são seres capazes de praticar atos de vontade, e quando de outro, não existe qualquer barreira formal ao ingresso de membros da classe explorada fundamental no seu corpo de funcionários.

Como se vê, o Estado burguês contrasta duplamente com os Estados pré-burgueses:

De um lado o conjunto de regras que ele edita e faz cumprir, com vistas a disciplinar as relações sociais – o seu direito –, atribui a todos os homens, independentemente da classe social a que pertencem, capacidades jurídicas geral, transformando-os em sujeitos individuais de direitos e deveres (cidadãos no plano civil): de outro, o recrutamento para a sua burocracia de Estado é formalmente aberto para todas as classes sociais, e o seu corpo de funcionários assume a aparência de uma organização fundada na hierarquização das competências individuais (burocratismo) (SAES, 1987, p. 50).

Diante disso, a democracia burguesa, como forma de Estado é, portanto, democrático quando um órgão de representação direta da classe exploradora partilha, de modo equilibrado ou não, com a burocracia estatal automeada, a capacidade de implementar a política de Estado. A democracia burguesa, nessa perspectiva, só deixa de existir quando o Parlamento burguês perde toda sua capacidade governativa real e se transforma num órgão de “cobertura”, destinado contribuir para a ocultação das verdadeiras características da forma de Estado (SAES, 1987, p. 58).

Queremos sublinhar que, a democracia, como regime político burguês, designa o conjunto de condições mínimas, as chamadas *liberdades políticas* – que possibilitam aos membros de todas as classes sociais, sua organização partidária, buscando à indicação dos integrantes do Parlamento burguês. Essas liberdades são, portanto, formais, reais e concretas. Portanto, Saes (1987, p. 62), destaca que, “um regime político burguês é efetivamente

democrático quando o estado assegura de fato as liberdades políticas”.

Tais reflexões contribuem para que possamos analisar a experiência construída em oito anos de governo popular em nossa cidade e que buscou construir, no seu processo de desenvolvimento, espaços democráticos e de participação. Ao mesmo tempo precisamos nos perguntar: Em que medida a democracia, a participação foi efetivamente construída?

Nesse sentido, valem as entrevistas com professores que participaram da construção da proposta de educação popular. Ao ser questionada quanto ao processo ter sido democrático ou não, uma das educadoras, professora “A”, responde:

Sim, porque ela foi escutando os profissionais, foi desenvolvendo estudos, cursos e principalmente, não foi uma farsa e sim algo que veio para melhorar o ensino de Chapecó. Nos seminários, lembro como se fosse hoje, tinha gente de todos os municípios que queriam participar para ver como era o nosso trabalho. Todas as escolas queriam mostrar o trabalho que estavam fazendo, suas experiências.

Para a professora “B”, o processo democrático deixou a desejar no que tange à participação dos pais e da comunidade escolar: “Penso que procurou-se desenvolver um processo democrático, envolvendo o máximo possível toda a comunidade escolar, porém ainda não foi suficiente, muitos pais/alunos não conseguiram compreender e perceber a diferença entre ambas”.

Já a professora “E”, questiona a democracia desenvolvida no processo de construção da proposta pedagógica. Ao ser questionada se o processo de construção da proposta de educação popular foi democrático, a mesma responde:

Sim, pois ao meu ver todos tinham vez e voz, todas as propostas eram construídas no coletivo ou em assembleias, ou grupos de estudo. A única coisa que eu penso que não foi democrático, foi a opção da escola trabalhar ou não dentro desta proposta. Com o tempo todas foram induzidas a trabalhar. É claro que aí estava em jogo a visão conservadora ou não dos educadores de cada escola.

A partir dessas diferentes formas dos educadores, no que tange à percepção da democracia, e tendo claro que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de organização de mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola, sendo, ainda, necessário, que se construam práticas mais efetivas de participação.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da rede Municipal de ensino, em 1997, foi um desses instrumentos que buscou refletir de forma participativa, a discussão acerca da escola que queríamos para o nosso município.

Esse processo contou diretamente com a participação de representantes e indiretamente com a participação de pais, alunos, servidores e professores. Podemos dizer que tal processo foi desafiador, para todo grupo; aos pais pelo processo histórico de negação da participação em tais reflexões, já que sua participação na escola, na grande maioria das vezes, se limitava à entrega das avaliações de seus filhos, ou quando estes eram indisciplinados para chamar-lhes a atenção, e por estes acharem que quem de fato sabia o que deveria ser feito na escola eram as professoras, as direções.

Aos alunos, pela relação de submissão, de obediência construída na escola, no sentido de que deveriam vir para escola para ouvir, aprender o que os professores tinham para lhes ensinar, já que a educação tradicional pressupõe que o conhecimento tem caráter cumulativo e dedutivo, pressupondo a linearidade e neutralidade científica, sendo função, portanto, dos alunos se apropriarem dos mesmos, não sendo a estes concedida a definição do que deveria ser ensinado nas escolas, como deveriam ser as relações ou mesmo quais seriam as necessidades e problemas por eles vividos.

Aos professores e servidores, por estarem habituados a receber planos prontos, “blocos integrados” pensados pelas secretarias de educação e não estarem acostumados a ser sujeitos do seu fazer pedagógico, da sua prática, inclusive os exercícios a serem desenvolvidos em sala de aula, que eram planejados pelo órgão central, como uma substituição do livro didático.

Este diálogo, desencadeado na rede Municipal, para a construção do PPP, possibilitou a construção de um diagnóstico, em que foram ouvidos os diferentes segmentos da comunidade escolar, quanto a alguns aspectos, como a aprendizagem das crianças, os conteúdos a serem trabalhados, as relações na escola, a gestão da escola, a participação dos diferentes segmentos na escola, a forma de avaliação, etc.

Nos registros (arquivos) da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) um dos exemplos desse diagnóstico refere-se a um questionário desenvolvido com os pais que contém questões como:

Você participa da escola? De que forma? Como vocês são tratados quando vão para a escola? Você ajuda a decidir sobre os conteúdos trabalhados na escola, sobre a avaliação, sobre os horários, o regimento escolar? Como? O que seu filho fala em relação à escola, professores, direção, alunos, serventes, vigias? Que dificuldades seu filho tem na escola? Quem decide as coisas na escola? O que poderia ser feito para que os pais participassem mais da escola no que refere à aprendizagem e interesse, reprovação, evasão (1997).

Portanto, os condicionantes materiais da participação e as condições de trabalho de uma gestão participativa requerem que cada sujeito acredite nessa possibilidade e se coloque

no movimento para a construção desse processo. Nesse sentido, a construção do PPP traçou diretrizes para a educação do nosso município. Essas diretrizes estruturaram o desenvolvimento de toda proposta pedagógica desenvolvida nos oito anos de governo popular.

Para cada segmento foi elaborado um questionário com questões afins, para o grupo de educadores as questões foram as seguintes, referentes à gestão:

Como se caracteriza a forma de gestão na rede municipal? Como é a participação? Tem Associação de Pais e Professores (APP) na escola? A APP tem registro em cartório, estatuto CGC? Como ocorre o funcionamento da APP e quais atividades que desenvolve? Quais os momentos e de que forma a APP participa da definição dos rumos pedagógicos e das decisões relativas ao andamento da escola? Como vocês avaliam a organização e participação do segmento dos pais na escola é adequada ao funcionamento democrático da escola? Por quê? Quais as alternativas viáveis para ampliar a participação do segmento dos pais na escola? De que forma os alunos estão organizados na escola? Quais as decisões que eles tomam ou ajudam a tomar? Em que momentos e de que forma participam da definição dos rumos pedagógicos e das decisões relativas ao andamento da escola? Como vocês avaliam a organização e a participação do segmento dos alunos na escola? É adequada ao funcionamento democrático da escola? Por quê? Quais as alternativas viáveis para ampliar a participação dos alunos na escola? De que forma os professores se encontram organizados na escola? Quais as decisões que os professores tomam ou ajudam a tomar? Em que momentos e de que forma participam na definição dos rumos pedagógicos e das decisões relativas ao andamento da escola? Como vocês avaliam a organização e a participação do segmento dos professores na escola? É adequada ao funcionamento democrático da escola? Por quê? Quais as alternativas viáveis para ampliar a participação dos professores na escola? (Documentos internos – SEMED, 1997).

Quanto às normas de convivência, as questões abordavam os seguintes aspectos:

Temos regimento na escola? Para que serve o regimento? Com o que nosso regimento mais se preocupa? Quem tem o poder de decidir na hierarquia definida pelo atual regimento da escola? Quem fez o regimento? Quais as características do aluno ideal no atual regimento? Que tipo de homem/mulher estamos formando a partir deste regimento? Quais os horários que os segmentos da escola dispõem para o trabalho de organização e participação? Quantos dias estão previstos no calendário para organização coletiva do trabalho da escola? A atual estrutura organizacional da escola possibilita um processo de gestão democrática da educação? (SEMED, 1997).

Outro aspecto investigado no diagnóstico desenvolvido pela secretaria de educação em 1997, para construção do PPP, com os professores, foi quanto ao conhecimento, aprendizagem e relação com a escola. Neste tema as questões versavam sobre o seguinte:

Quais os objetivos da escola? Para que serve a instituição que temos? Que concepção de aluno, criança temos? O que é aprender? Como a criança aprende? Todos os alunos têm o mesmo potencial para aprender? Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos na escola? O que é ensinar? Por que muitos alunos não se interessam pelo que é ensinado na escola? O que acontece com esses alunos? O que a escola tem feito em favor desses alunos? O que é currículo? O que é conteúdo? O que é conceito? O que é categoria? De que forma os conteúdos trabalhados na escola ajudam os alunos melhorarem sua vida? Quem define os conteúdos trabalhados na escola? Qual a importância do planejamento na escola?

A partir de textos que foram fornecidos aos professores para leituras anteriores foi solicitado que eles respondessem às seguintes questões:

Para que serve a escola segundo as diferentes teorias da sociologia da educação, a saber: a) Liberal-funcionalista; b) Crítico-reprodutivista; c) Histórico-crítica; d) Multicultural. Como a criança aprende segundo as teorias do conhecimento, a saber: a) Inatismo; b) Ambientalismo; c) Construtivismo/Sociointeracionismo (SEMED, 1997).

Estas foram questões desenvolvidas no segmento de pais e professoras para se poder elaborar um diagnóstico relativo à forma como as escolas estavam organizadas e para perceber a visão de mundo, a concepção de educação que permeava o fazer pedagógico, a concepção de aprendizagem, a prática dos professores e a visão que os pais tinham da educação dos seus filhos. Alunos e servidores também participaram desse diagnóstico, respondendo as questões referentes ao seu cotidiano.

A elaboração desse diagnóstico, pelo que foi possível perceber, foi uma das primeiras tentativas de construir espaços de participação dos diferentes segmentos nas decisões da escola, na definição do que se quer enquanto escola e da definição do papel social da escola.

Portanto, falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica mencionar alguns aspectos determinantes e imediatos de tal participação, que se encontram dentro e fora da escola. Em relação a aspectos internos à unidade escolar, podemos falar dos materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

- Materiais: refere-se às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar, muitas vezes estas dificuldades materiais podem se tornar meras desculpas, para nada ser feito em prol da participação. Neste sentido, tivemos espaços onde houve grandes avanços e outros que pouco ou nada se desafiaram a fazer para garantir a participação da comunidade escolar no processo de construção do PPP.

- Institucionais: o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo das relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. As APPs (Associação de Pais e

Professores), na maioria das escolas, têm existência meramente formal, executora de recursos financeiros, reformas e decisões não pedagógicas. Essa estrutura de certa forma contribuiu para que os dirigentes, membros das APPs, tivessem, em alguns casos, pouca participação.

- Político-sociais e ideológicos: a construção histórica do papel da escola, na sua falsa “neutralidade”, em que questões de cunho político e ideológico eram tidas como questões que não diziam respeito à escola, não permitiram que se explicitassem os conflitos, as contradições e, portanto, as resistências foram ao longo do tempo sendo camufladas (SEMED, 1997).

Se a gestão democrática deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade, nos mais diversos espaços de organização da escola, fez-se necessário construir tais mecanismos para que fosse possível inverter o processo vertical construído até então.

Essa intenção é percebida ao analisar a sistematização da proposta de educação com participação popular, relatada na Revista Educação com Participação Popular (CHAPECÓ, 2000, p. 7):

A participação popular está no centro da construção da política pública de educação que estamos construindo no município de Chapecó. A partir das diretrizes do projeto popular, foram construídos diversos espaços e instrumentos de participação: o conselho municipal de educação, a eleição dos dirigentes escolares e CEIMs, (Centros de Educação Infantil Municipais) a composição de conselhos escolares como órgão máximo da escola, o fórum dos dirigentes eleitos, os coletivos de professores, a avaliação descritiva com a criação de conselhos de classe participativos com a participação de professores, pais e alunos, a construção participativa do projeto político-pedagógico e a metodologia do tema gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esse instrumento criou um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da educação popular.

Para que esses espaços se tornem efetivamente participativos e que cada sujeito envolvido nesse processo seja desafiado para a participação, é necessário um processo permanente e sistemático de formação, possibilitando a instrumentalização para a ação político-pedagógica.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que, historicamente, no Brasil, inúmeros movimentos sociopolíticos contribuíram para a construção de uma concepção ampla de educação, que buscasse incorporar a concepção da educação como direito social, compreendendo que o conhecimento é historicamente, socialmente e culturalmente determinado, construído nas interações sociais. Sendo, portanto, um processo eminentemente político que objetiva a emancipação da classe trabalhadora de sua situação de submissão e exploração. O tópico a seguir busca explicitar conceitos que permeiam a perspectiva freireana

de educação emancipatória e que contribuiu, significativamente, para a construção do processo de reorientação curricular desencadeado no município de Chapecó, no período de vigência do governo popular.

2.3.4 O processo do conhecimento na pedagogia da libertação, bases epistemológicas de Freire

- Que educadores e filósofos fundamentam a Pedagogia de Paulo Freire?

Esta pedagogia, está fundamentada e possui, sem dúvida alguma, sua essência na humanização dos sujeitos imbricados por suas práticas sociais contextualizadas. Caracterizar o processo de humanização em Freire torna-se importante para esta perspectiva pedagógica. A pedagogia freireana, conforme esclarece Silva (2004, p. 1):

Uma educação crítica e libertadora concebe o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que – de forma explícita ou implícita, consciente, intencional, empírica ou incorporada inconscientemente – se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar. Assume-se a defesa de uma intervenção pedagógica crítica na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de um currículo responsável, comprometido com os socialmente excluídos, que parta das necessidades e dos conflitos vivenciados para tornar-se significativo, crítico, contextualizado, transformador e popular. [...] Assim, se toda prática escolar está arraigada a um contexto que se manifesta nas dimensões da realidade local, em seus sujeitos e processos de construção do real, ou seja, nas inter-relações entre culturas e saberes, comportamentos e posicionamentos éticos, práticas socioculturais da comunidade [...].

Este movimento pedagógico cujo conhecimento não é um conhecimento desvinculado da prática social, buscando, portanto, refletir a prática concreta da população. A práxis pedagógica libertadora, para Alves (2008, p. 12), “como o próprio nome sugere, indica a necessidade de uma educação vista como um movimento em direção à liberdade”. Não se trata, no entanto, de libertação, num sentido metafísico, de uma essência dada e naturalmente inerente ao humano, “mas de libertação de um ‘ente-histórico’ que se constrói enquanto constrói o mundo, através da práxis” (DAMKE, 1995, p. 58).

Para Mendonça (2006, p. 16), a pedagogia de Paulo Freire apresenta como uma de suas questões centrais a idéia de que os “seres humanos são ontologicamente vocacionados para exercerem, historicamente, a condição de sujeitos para, dessa forma, vivenciarem, permanentemente, a sua humanidade”. Essa dimensão antropológica que caracteriza o pensamento freireano é o que afirma a práxis humana como um compromisso histórico que, ao endereçar os sujeitos ao mundo, possibilita, ao mesmo tempo, a transformação da realidade

e dos próprios seres humanos.

Ao fazer esta referência, considero oportuno destacar aquilo que, para Brandão (2001, p. 9-10), no prefácio do livro: *Paulo Freire: vida e obra*, constitui-se a trajetória deste educador:

Paulo Freire nasceu em 1921, quando uma primeira grande guerra mundial havia recém-acabado. Viveu, jovem e adulto, o começo e o final de uma outra grande guerra mundial, entre 1940 e 1945. Viveu também os momentos iniciais do período mais importante e criativo de sua vida de educador, entre os últimos anos da década de 50 e o começo dos anos 60, a grande “década que não acabou”, tais e tantos os eventos que no Brasil e no mundo inteiro marcaram para sempre nossas vidas e a do planeta. A vitória da revolução cubana; o começo dos *movimentos de cultura popular* no Brasil; a criação das primeiras experiências de uma *educação libertadora*; o golpe militar de 1964. A morte, o sofrimento, o exílio de tantas mulheres e de tantos homens – Paulo Freire e sua família entre eles. O Chile da *Aliança Popular* e, depois, um outro golpe militar e um segundo exílio na vida de Paulo. A breve estadia na Bolívia e nos Estados Unidos. O convite do *Conselho Mundial das Igrejas* e a longa vivência da Europa. Na verdade, uma vivência de todo o mundo. Pois por meio de seu trabalho de educador, Paulo descobriu a África e se envolveu intensamente com países pobres, depredados, destruídos, desesperados, mas, enfim, livres de serem colônias. Depois da “descoberta do mundo” e de seu criativo envolvimento com educadores de todos os continentes, o retorno ao Brasil. O re-encontro com a universidade. Mas, acima de tudo, a redescoberta dos rostos e das lutas sempre vivas do povo brasileiro. A experiência inesquecível como secretário de educação em São Paulo. O vínculo com o Partido dos Trabalhadores, com o MST.

Este educador, assim como tantos outros, teve grande parte de sua vida dedicada à educação. No entanto, não se deteve simplesmente no ato de educar, ou na construção de teorias educacionais. Suas obras estão intrinsecamente ligadas à sua vida, é possível perceber em seus escritos, sua concepção de mundo, imbricada pelas suas ações, explicitadas nas suas práticas de vida.

Sua busca incansável com os outros, esteve voltada para a construção de uma educação nova, pela humanização. A crítica aos sistemas de ensinar e aprender encontram-se presentes em sua vida de educador. Segundo Brandão, seu trabalho como educador voltava-se para a construção de “um projeto de educação libertadora capaz de propiciar a partilha, com os povos e os pobres do Brasil, do trabalho de criação de uma cultura de pessoas livres” (BRANDÃO, 2001). Livres por terem a capacidade de se compreenderem no mundo em que vivem, compreenderem suas experiências culturais de vida e, ao compreenderem, serem capazes de desenvolver transformações sociais, tornando-se, assim, conscientes de si mesmos, de suas relações com os outros, de seu mundo e da história.

Ao iniciar sua trajetória de educador, nos anos 50 e começo dos anos 60, havia em todo Brasil uma efervescência cultural e política. Observa-se como, sobretudo nos primeiros

escritos, a palavra *cultura e política* estão sempre presentes como um termo chave.

Para Brandão (2001, p. 11), esse é um período em que:

No campo e na cidade os trabalhadores começavam a viver um novo momento de organização e mobilização. As *Ligas Camponesas*, no Nordeste, foram o melhor exemplo disto. Em outra direção – e as duas irão se cruzar em pouco tempo – começam a se formar grupos, equipes, organizações de educadores, de artistas, de militantes políticos, de estudantes e de outros profissionais que em pouco tempo se aglutinam em *centros* e em *movimentos* que se chamaram de “*cultura popular*”. *Centros Populares de Cultura* (os CPCs, sobretudo estudantis) e os *Movimentos de Cultura popular*. Dada a importância do Nordeste em todo este processo, celebrou-se no Recife, em 1963, o *Primeiro Encontro Nacional de Cultura Popular*.

Paulo Freire foi um dos militantes mais presentes em todo trabalho de *cultura popular*, que em pouco tempo se espalhou por todo país. Sempre que pôde, optou pelo trabalho “em torno da mesa”, a sala de aula, o “círculo de diálogos”, do qual se originou o “círculo de cultura” de seu conhecido método de alfabetização. Como o diálogo, a partilha e a participação não eram idéias abstratas nas práticas de Paulo Freire, sempre que o víamos trabalhando, ele nunca estava só (BRANDÃO, 2001, p. 12).

Desse contexto, talvez, é que emergiu a sua dimensão cultural e política. Os processos dialógicos em suas obras apresentam aspectos muito contundentes. Da mesma forma que a história, também a cultura, na sua pluralidade, é uma criação social do ser humano, do saber humano, do fazer humano. É um processo produzido pelo trabalho humano. Tanto do trabalho realizado pelo homem, em suas relações com a natureza, quanto do trabalho que se volta para si mesmo, ao criar os mundos sociais em que vive o sujeito.

A idéia, defendida por Freire, de que os seres humanos têm a “vocação ontológica para ser mais”, ou seja, para serem cada vez mais humanos, implica na superação permanente das situações de desumanização, é o que configura, essencialmente, a dimensão metafísica⁸⁴ – ontológica – na sua pedagogia, mas, ao mesmo tempo, é também o que articula em seu pensamento as bases conceituais de uma antropologia historicamente apoiada em concepções

⁸⁴ A metafísica não é pensada, aqui, na sua conceituação clássica. A palavra metafísica foi usada pela primeira vez por Andrônico de Rodes, em torno do ano 50 a.C., para se referir aos escritos filosóficos de Aristóteles, que tratavam do “Ser enquanto Ser”, do “Ser das coisas”, denominados de “Filosofia Primeira”. Nesse sentido, pudesse entender por metafísica a investigação dos fundamentos, dos princípios e das causas de todas as coisas, refletindo porque elas existem e por que são o que são. Jacobus Tomasius, filósofo alemão do século XVII, por considerar que a filosofia primeira de Aristóteles estudava o Ser enquanto Ser, ou seja, buscava aquilo que faz de um ente ou de uma coisa um Ser, deveria ser denominada de ontologia. Desse modo, a metafísica contemporânea passou a ser designada de ontologia e trata do conhecimento do ser, dos entes e das coisas, como são de fato em si mesmos. Contudo, a metafísica contemporânea ou ontologia se ocupa, principalmente, de investigar as diferentes maneiras como os seres existem, sua essência e sentido, a relação entre a existência e a essência e o modo como aparecem nas consciências. Dessa maneira, a ontologia incorpora em seu processo investigativo (MENDONÇA, 2006, p. 16).

político-sociais. A perspectiva histórica do seu pensamento infunde-se na afirmação de que a própria história é um contínuo inacabado e, dessa forma, os seres humanos, como seres históricos, também se constituem, humanamente, pela sua inconclusão.

Como seres inconclusos vocacionados, ontológica e historicamente, para realizarem sua felicidade, os homens e mulheres são chamados a um engajamento político e social no mundo, e esse engajamento é a concretização da práxis humana. Para Freire, não é possível a superação das estruturas desumanizantes, se os seres humanos não se tornam seres de práxis.

Contudo, a práxis humana, transformadora, só se pode constituir dentro de uma unidade dialética, absolutamente coerente e solidária entre o pensar e o agir.

A ênfase que Freire dá à dimensão histórica dos seres humanos, na sua pedagogia, considerando fundamentalmente os aspectos da estrutura econômica, política e social e a necessária intervenção para a transformação das condições materiais, em defesa das classes populares, secundarizou a dimensão metafísica de sua pedagogia. Aspecto esse que parece ter sido feito intencionalmente por Freire, essencialmente pelo caráter concreto de sua perspectiva político-pedagógica, mas, possivelmente, em virtude, também, das críticas a ele feitas de que seu pensamento era idealista.

Segundo Mendonça (2006), o que deve ser considerado é que Freire nunca explicitou, substantivamente, a dimensão metafísica de sua pedagogia, apesar de ser possível extrair vários elementos que o podem assegurar, no decorrer de toda a sua obra, a existência de uma metafísica em seu pensamento. Tal aspecto, imprime maior firmeza ao se considerar, que ele incorpora várias influências de diversas correntes filosóficas. Por outro lado, a maior dificuldade de se elaborar uma análise dos aspectos filosóficos, da qual se poderia apreender a sua metafísica, ocorre pelo fato de que Freire não concentra em nenhuma de suas obras uma elaboração mais consistente sobre tais questões, o que somente pode ser verificado, de forma esparsa e bem geral. Este aspecto faz de Freire um pensador que não se enquadra, efetivamente, em nenhuma corrente filosófica, mas absorve aspectos de várias delas, e, assim, vai conformando e sedimentando a sua pedagogia na perspectiva de um pensamento libertador e humanista. O humanismo, numa perspectiva filosófica, é toda reflexão em torno do ser humano, reconhecendo, portanto, seus valores, suas buscas, seus limites, suas possibilidades de liberdade, seus interesses e todos os aspectos a ele relacionados. Oliveira, ao comentar sobre as diversas possibilidades de humanismos, cita a seguinte afirmação de Jacques Maritain, para dizer que independentemente da forma que o humanismo possa assumir, ele tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e manifestar sua original grandeza através da sua participação em tudo àquilo que pode

enriquecê-lo na natureza e na história... Isto requer, antes de tudo, que o homem desenvolva as virtualidades contidas em si mesmo, suas forças criadoras e a vida da razão, e trabalhar no sentido de fazer das forças do mundo físico, o instrumento de sua liberdade. Assim entendido humanismo é inseparável de civilização ou de cultura, sendo ambas tomadas como palavras sinônimas (OLIVEIRA *et al.*, 1985, p. 115).

Mendonça (2006), em sua pesquisa, apresenta aspectos conceituais das filosofias humanistas que influenciaram o pensamento freireano, que são o humanismo existencialista, o humanismo cristão, o humanismo marxista, como também o pensamento da fenomenologia.

2.3.4.1 O humanismo existencialista

A contribuição do humanismo existencialista é determinante para a elaboração da perspectiva humanista na pedagogia freireana. É a partir das idéias do filósofo Kierkegaard que essa corrente filosófica surge. Buscando uma filosofia que não estivesse desligada do contexto humano, Kierkegaard, coloca como temas centrais de sua reflexão questões como: o significado da vida humana e o sentido da existência humana. No entanto, são os filósofos Martin Heidegger e Jean Paul Sartre, principais representantes do existencialismo ateu, Gabriel Marcel, pensador principal do existencialismo cristão, e Karl Jaspers, que desenvolveu na sua filosofia o conceito de transcendência sem ligação confessional, que, a partir do pensamento de Kierkegaard, elaboram uma filosofia essencialmente existencialista e influenciaram, efetivamente, Paulo Freire.

Martin Heidegger, parte da idéia de que a existência é que dá sentido à essência. Ele busca entender o ser humano e a realidade que o envolve, considerando como aspecto central da existência o fato de o ser humano estar no mundo.

Freire considera a idéia de que o ser humano é um ser-no-mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade. Por isso, para ele, o homem está no mundo e com o mundo.

Ao afirmar que a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e não objeto, Freire (1979) aborda a questão do ter e do ser, e considera que os homens e as mulheres são seres essencialmente de compromisso histórico e, portanto, inacabados, de intervenção, sendo seres situados e temporalizados e refletem criticamente, suas próprias condições, caminhando na mesma direção reflexiva da filosofia existencial ao considerar a condição humana, a partir da sua própria vivência no mundo.

2.3.4.2 O humanismo cristão

Dada a importância que tem o pensamento teológico na construção da pedagogia de Paulo Freire, é fundamental para que se entenda o sentido de sua visão libertadora e humanista em relação aos seres humanos. Muito dessa influência se deve à própria história de vida de Freire e de militância em movimentos ligados à igreja católica e, posteriormente, a sua atuação profissional vinculada à Igreja. Contudo, a influência do catolicismo francês, inspirado pelo “maritainismo” e pelas idéias de Mounier, durante as décadas de 50 e 60, no Brasil, acentuou a sua convicção cristã politicamente engajada e socialmente comprometida com as atividades comunitárias em defesa de uma vida de permanente libertação humana.

A preocupação antropológica, segundo Mendonça (2006), levou a vertente humanista do cristianismo a rejeitar uma visão dualista e afirmar uma concepção unitária do ser humano (alma e corpo como unidade antropológica), tendo de Tomás de Aquino as maiores contribuições, reconhecendo, então, a dimensão histórica e social na qual os seres humanos estão inseridos. É nesse sentido que Mounier (2004, p. 30) afirma que “A indissolúvel união da alma e do corpo é o centro do pensamento cristão”. Desse modo, essa problemática passa a ser considerada não mais apenas do ponto de vista metafísico, mas também do ponto de vista dos aspectos sociais, políticos e econômicos, pois já não é mais possível superar as contradições que impedem a libertação dos seres humanos, levando-se em conta a perspectiva metafísica, idealista, visto que o ser humano não se localiza no abstrato, mas, ao contrário, está situado no tempo e no espaço.

Freire afirma que a desumanização não é vocação, mas uma possibilidade histórica e significa uma distorção da vocação ontológica para o ser mais, o que implica dizer que é uma distorção ontológica. Nesse mesmo raciocínio, pode-se apreender o sentido de utopia, defendido por Freire, como sendo marcadamente influenciado pela visão cristã afirmada por Mounier e Maritain. Nesse sentido, valoriza a idéia de esperança, de afetividade, de amor, de liberdade, da cultura como promoção dos valores humanos, como condição necessária para os seres humanos e para a história. A contribuição do humanismo cristão no pensamento freireano tem fortalecido muito mais a radicalidade e o engajamento político e social de sua pedagogia humanista, onde encontram como cenário profícuo de afirmação a realidade de miséria e opressão das populações do terceiro mundo, e mais precisamente da América Latina, onde é gestada e criada a Teologia da Libertação.

2.3.4.3 O humanismo marxista

Ao desenvolver sua crítica ao sistema do capital, Marx (1974) analisa as relações de antagonismo entre classes sociais e de exploração do trabalho no capitalismo. Em sua crítica pensa os seres humanos, como seres sociais e históricos, marcados no capitalismo por sua condição de proprietários ou despossuídos dos meios de produção.

Para Marx (1974) o ser humano se constitui pelo trabalho, pois é a partir dele que se transforma a natureza, que se recria o mundo e a si próprio. Entretanto, se no seu sentido genérico o trabalho representa a essência do ser social, no capitalismo é atividade alienada, que divide as pessoas em proprietárias e trabalhadoras, portanto, em opressores e oprimidos, implicando na exploração do ser humano pelo ser humano.

Oliveira *et al.* (1985, p. 125), afirma que para Marx “é através da ação transformadora do mundo que os seres humanos humanizam o próprio mundo e se humanizam”. Várias afirmações que validam essa mesma concepção podem ser verificadas na pedagogia freireana.

Para o pensamento marxista, todavia, o ser humano é o construtor de sua própria libertação. E a luta de classe é a possibilidade que têm os seres humanos de superarem a sua condição alienada e oprimida. Para que isso ocorra, é necessário considerar a relação dialética da história e a práxis humana como motores que alimentam a revolução libertadora para a transformação da história.

Freire incorpora a práxis de maneira decisiva para a ação libertadora de sua pedagogia. Afirma que, “sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Afirma que o processo de transformação da realidade, da história, tem a ver com essa relação dialética, e que a dicotomia defendida pelas visões mecanicistas, que reconhecem apenas a objetividade e, dessa forma, veem o mundo sem seres humanos, é tão maléfica e equivocada quanto a visão ingênua, que reconhece apenas a subjetividade, como se houvesse, apenas, seres humanos sem mundo. Freire (1987, p. 89) diz que “em Marx, como em nenhum outro pensador crítico, realista, jamais se encontrará essa dicotomia”.

2.3.4.4 O pensamento da fenomenologia

O pensamento fenomenológico considera, fundamentalmente, que há uma permanente relação entre o mundo em que se dão as experiências humanas e os próprios seres humanos que vivenciam essas experiências. Dessa forma, para a fenomenologia, não se pode conceber o mundo sem sujeitos, da mesma forma que não é possível sujeito sem mundo. Com isso,

surge uma questão central, que é o conceito de intencionalidade do pensamento filosófico. Isso porque a consciência atua intencionalmente voltada para o mundo, tendo em vista que ela não é fechada em si mesma. O pensamento fenomenológico é então uma reflexão sobre o conhecimento e busca, assim, aproximar-se da essência dos fenômenos. Dessa corrente de pensamento, podem ser citados como seus principais formuladores Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Max Scheler. Sendo Husserl, no entanto, o seu precursor e representante de maior importância, de quem Freire vai sofrer, dentro dessa corrente filosófica, maior influência. A fenomenologia afirma que toda consciência é consciência de alguma coisa.

O percurso que faz a consciência, através das suas possibilidades históricas, tem início na sua intencionalidade (direção para o mundo); chega ao segundo momento, que é a objetividade (senso comum); atinge o terceiro momento, que é a criticidade (saber científico) e finalmente alcança a transcendentalidade (ação transformadora). Esse quarto movimento que a consciência desenvolve, enquanto ação transformadora, pode ser percebido na pedagogia de Freire como a concretização do inédito viável, com o qual o ser humano supera uma condição de impedimento para a realização de sua humanização, estabelecida por uma determinada situação-limite.

A conscientização é um processo contínuo que exige a superação de uma esfera espontânea de entendimento para uma posição epistemológica, que vai possibilitar uma atitude crítica diante da realidade, porém não é apenas isso, pois implica, também, o ato de ação-reflexão, como atitude transformadora do mundo. Não existe conscientização fora da práxis.

Freire vai buscar na fenomenologia uma importante contribuição para explicitar a sua estrutura argumentativa em torno do seu conceito de conscientização: “quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Destacar a influência dos aspectos conceituais das filosofias humanistas, a partir de Mendonça, e que influenciaram profundamente o pensamento freireano, contribui para compreendermos a origem da concepção freireana e explicitar categorias utilizadas no processo de construção curricular dessa pedagogia. No próximo tópico, esse processo de organização da prática pedagógica, onde o currículo é construído pela participação dos sujeitos, fazendo com que a prática social desses, seja instrumento para a prática de sala de aula será tratado de forma mais explícita.

2.3.5 A construção do currículo participativo trazendo as vozes dos sujeitos e seus contextos para a prática de sala de aula

O conhecimento constrói-se na totalidade social, é historicamente situado e culturalmente determinado. O processo de construção do conhecimento é eminentemente político e objetiva a emancipação das pessoas. A criança, o jovem e o adulto constroem seu pensamento na interação social⁸⁵.

Ao imprimir a categoria totalidade à construção do conhecimento e à compreensão da realidade, precisamos pensar os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior. Ao mesmo tempo, é necessário pensar o todo como algo que cria as partes, mas que é também ele criado pelas mesmas partes.

Para Damke (1995, p. 73):

No campo social, a categoria de totalidade pode ser interpretada como criação da práxis humana objetiva. Portanto, implica aceitar que todos os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendência e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real.

Essa perspectiva está presente, também, em Moraes (2000, p. 45):

Do ponto de vista ontológico e metodológico há, ainda, uma outra categoria fundamental no pensamento de Marx, a totalidade. Tão fundamental que nas palavras de Lukács: O que diferencia decisivamente o marxismo da ciência burguesa não é a tese do predomínio dos motivos econômicos na explicação da história, mas sim o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio [...] determinante do todo sobre as partes é a essência do método que Marx tomou de Hegel e o transformou de maneira original para fazer dele o fundamento de uma ciência inteiramente nova [...] O domínio da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência (LUKÁCS, 1960, p. 47-48, grifos no original).

A proposta que a rede municipal de educação de Chapecó se propôs a discutir e organizar com a comunidade ressalta no trabalho com o conhecimento, o caráter político da prática pedagógica. Esta proposta estabeleceu como ponto de partida para a construção curricular a expressão da realidade⁸⁶ e das necessidades dos sujeitos nela envolvidos.

⁸⁵ Vygotsky, desenvolveu suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e as aprendizagens tendo como eixo central à interação social.

⁸⁶ A partir dos registros da proposta, os quais referenciam-se a Freire, Kosik e Brandão, interpretamos que a realidade (cujo conceito não está explicitado nos referidos registros) deve ser entendida a partir da forma como ela se organiza, estrutura e revela super-estruturalmente, percebendo sua contradição. A proposta sugere que “para chegar à realidade concreta, a entrevista livre e o diálogo aberto estimulam a livre expressão da pessoa, trazendo opiniões mas também devaneios, projetos, impressões etc., enfim, todas as dimensões da vida cotidiana, que escondem a ambiguidade e a contradição entre o pensar e o agir” (CHAPECÓ, 2002, p. 1).

Para Silva (2004, p. 7):

O projeto da interdisciplinaridade, via Tema Gerador, apóia-se na dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula. Para tanto, os seguintes momentos organizativos são identificados na implementação de sua práxis: a) levantamento preliminar da realidade local; b) escolha de situações significativas; c) caracterização dos Temas/contratemas geradores sistematizados na rede temática; d) elaboração de questões geradoras; e) construção das programações; f) preparação de atividades para a sala de aula.

Para definir com maior clareza o que representa a realidade, Kosik (1976, p. 34 *apud* MORAES, 2000) assegura que a categoria da totalidade responde à questão ontológica básica – o que é realidade? E segundo Moraes (2000), e só por esta razão ela pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica.

Então poderíamos nos perguntar: como conhecer o todo dialeticamente estruturado? A expressão da realidade, segundo a proposta educacional de Chapecó-SC, é apreendida pelos educadores por meio da pesquisa participante⁸⁷. O fazer da pesquisa participante possibilita ao educador tornar-se pesquisador, para ouvir a comunidade escolar, apreender suas falas, discuti-las e analisá-las no coletivo, para buscar seus significados, apontando os elementos que compõem essa realidade, identificando, dessa forma, o Tema Gerador e uma rede temática. A rede temática, segundo a proposta, orienta a prática pedagógica junto a um coletivo de educadores e alunos, em cada escola, e os recortes dos conhecimentos – conteúdos – a serem trabalhados.

Para umas das professoras que participou dessa experiência houve várias mudanças importantes com essa forma de organizar a prática.

Percebi muitas mudanças principalmente na relação afetiva no trabalho que era desenvolvido no coletivo, o planejamento que respeitou o currículo e a pesquisa feita para saber qual o conhecimento que o aluno tinha sobre determinado assunto (Professor “A”).

Como se apreender uma realidade social?

Relacionar os elementos de uma dada realidade numa rede temática, de forma dialógica e crítica foram propósitos dessa construção curricular, buscando compreender a realidade local, estabelecendo relações com contextos mais amplos, na interação dialógica

⁸⁷ A pesquisa participativa ou participante, na concepção de Freire (1987), é um enfoque de investigação social por meio do qual se busca a fala da comunidade, no intuito de promover a análise de sua própria realidade. Trata-se, portanto, de uma investigação e ação social, que é na verdade um processo de investigação pelo qual o conhecimento popular espontâneo transforma-se em conhecimento popular orgânico.

entre o saber popular e o conhecimento sistematizado, historicamente. O educador tem a responsabilidade de mediar e, com isso, reconstruir o conhecimento com os alunos.

Em nível de conhecimento de conceitos, convém registrar a visão da referida proposta sobre alguns termos centrais, que são: *sujeito*, *conhecimento*⁸⁸, *prática educativa e transformação da realidade* – conceitos que se encontram interligados, pela sua origem e pela prática pedagógica adotada.

A visão de sujeito, nesta proposta educativa, está em encará-lo como capaz de se expressar, apresentar suposições, formular hipóteses que expliquem a realidade, sua experiência de vida e agir, aquele capaz de agir, de propor ações a partir de sua própria vontade e não da imposição de outros.

Com a intenção de explicitar os caminhos dessa construção curricular, é preciso destacar a importância da pesquisa.

Toda a docência implica pesquisa e toda a pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (p. 192-193).

Do que é possível perceber na proposta educacional deste município, o primeiro momento da pesquisa ocorre a partir do momento em que educadores pensam a pesquisa participante e procuram identificar a cultura local por meio da expressão da realidade – fala das crianças e adolescentes, juntamente com as falas de outros membros da comunidade a para elaboração do currículo escolar.

A partir desse entendimento são reconstruídos conhecimentos na intenção de entendimento e superação da realidade por eles expressa. Segundo registros da proposta, “[...] o conhecimento não se encontra nos homens isolados da realidade, nem na realidade separada dos homens, encontra-se nas relações homens – mundo” (CHAPECÓ, 2000, p. 21). Assim, este processo só pode se dar numa relação de constante diálogo entre sujeitos e realidade vivida. Portanto,

⁸⁸ A proposta educacional da rede municipal de Chapecó apresenta o seguinte significado para tais termos: Sujeito e conhecimento, são termos que devem ser abordados juntos, pois não estão dissociados. A visão de sujeito nesta proposta educacional é a de que pelo conhecimento o ser humano integra-se ao seu contexto, refletindo e entendendo sua história, tomada de consciência, que o leva a comprometer-se com seu meio. O acesso ao conhecimento viabilizado pela escola, desde que abordado de modo problematizador da visão e ação do sujeito sobre o mundo, o faz competente para intervir nas decisões que dizem respeito à sua própria vida, o que significa ser ou estar sendo sujeito da sua história de vida (MATERIAL PRODUZIDO NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO – CONCEITOS ANALÍTICOS, Cadernos de Área, 2004).

não há conhecimento sem haver uma relação sujeito/objeto. Para Marx, todavia, os dois termos não podem ser dissolvidos em um hipotético *logos* universal, nem entendidos como co-presenças dotadas de intencionalidade. Para ele o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência, e é passivo porque está mergulhado no reino dos objetos; mas, sobretudo, é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com mundo (MORAES, 2000, p. 25).

A construção do conhecimento, na perspectiva dialógica, trabalha a tensão entre os diferentes saberes. Essa tensão reflete relações de poder. “Assim, o processo de construção do conhecimento, por seu caráter político-educativo, está a serviço da justiça da inclusão crítica, da vivência plena da cidadania comprometida com a humanização da sociedade” (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Nesse sentido, o trabalho com o Tema Gerador não pode reduzir-se a uma técnica; precisa ser a visão global do processo educativo, que dê unidade e coerência a todos os elementos, a todos os momentos da prática pedagógica, sendo que o estudo da realidade (pesquisa), constitui-se na primeira etapa desta concepção metodológica.

O significado freireano de “realidade” inscreve-se na concepção materialista, dialética organizada por Kosik (1995) em *Dialética do Concreto*. Nessa obra, lemos que: “a realidade é uma totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (KOSIK, 1995, p. 3). Essa realidade não é composta por unidades aditivas de partes mais simples, nem o conjunto de todos os fatos o que constitui a totalidade.

Para Brandão (1981, p. 79):

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que dele esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

É preciso, então, para apreender essa realidade, desenvolver um processo de pesquisa, no qual o professor consegue buscar os elementos significativos da realidade das comunidades escolares e dos diferentes sujeitos que a compõem. Nesse sentido, torna-se igualmente necessário buscar o que é significativo para o Outro (Dussel), nos termos referidos anteriormente.

É importante salientar, ainda, que para apreender a realidade com a criança pequena, da Educação Infantil e do 1º ciclo, necessário se faz a utilização de outras estratégias, por esta possuir, ainda, poucos elementos de linguagem organizados, e por esta ser uma fase do desenvolvimento na qual está bastante presente a expressão oral, o choro, as brincadeiras, ela se expressa, não só através da fala, mas também através de atitudes, gestos, expressões, comportamentos, representados, na grande maioria das vezes, através da fantasia.

Feita a investigação, define-se a problemática que está mais presente no dia-a-dia daquela comunidade e que representa as contradições sociais presentes nas diferentes formas de preconceitos, mitos e opressões.

Da investigação realizada, emergirá uma rede de relações entre situações significativas, apreendidas no conjunto das contradições existentes e limites explicativos, para a construção de uma rede de relações que irá orientar a discussão, interpretação e representação dessa realidade, na identificação do tema gerador.

Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais, explicitar as contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade, é o objetivo dessa apreensão da realidade local das comunidades.

Silva (2004, p. 8), destaca que: “Possibilitar a análise a partir das áreas do conhecimento, gerando conteúdos que propunham uma superação da visão anterior e a construção de visões críticas, se dá a partir da identificação dos temas geradores e dos contratemas”.

A construção desse processo requer uma intencionalidade para a concretização da transformação da sociedade vigente. Essa intervenção na sociedade, no ponto de vista da escola, passa por uma reorganização curricular, pela mudança de postura do educador em relação ao conhecimento e pelo diálogo como essência da educação. Daí que para essa concepção como prática da liberdade, o diálogo se efetiva em sua dimensão epistemológica, ou seja, as contribuições das diferentes teorias do conhecimento, na construção deste conhecimento. Esse trabalho possibilita a teorização sobre a prática, o que implica em ir além do aparente, penetrar na essência dos fenômenos, refletindo criticamente acerca da problemática.

Ainda segundo o mesmo autor, após esta análise, educadores das diferentes áreas do conhecimento estabelecem critérios para a seleção dos conhecimentos necessários para a superação da visão inicial.

“A elaboração das questões geradoras tem por objetivo nortear o trabalho dos educadores na organização dos conteúdos programáticos” (SILVA, 2004, p. 8).

Outro aspecto que demanda sistematização é a dialogicidade⁸⁹ em todo processo, desde a elaboração e organização programática até a preparação das atividades de sala de aula. Três momentos são referência para o fazer-pedagógico (DELIZOICOV, 1991). A

⁸⁹ Relação Dialógica: Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de abrir-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (PE: 120); O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, por pronunciá-lo não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (PO: 78). Para ver mais em relação a esse conceito: Vasconcelos (2006).

construção do trabalho de sala de aula, na metodologia do tema gerador, organiza-se considerando:

Estudo da realidade ou problematização inicial – conhecimento prévio: em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/decodificação de contradições);

Organização do conhecimento ou aprofundamento teórico – em que os conteúdos escolares, selecionados do conhecimento universal sistematizado, são enfatizados, sempre em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações significativas;

Aplicação do conhecimento ou plano de ação – em que o conhecimento anteriormente apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que aprovarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

É preciso, porém, enfatizar que estes três momentos não se dão de forma linear e fragmentada, desde a pesquisa, já existe conteúdo, intenções, e, da mesma forma, no momento da organização do conhecimento, também acontece a investigação, ou seja, este processo de construção da prática de sala de aula via abordagem freireana, requer que o educador se torne um constante investigador do mundo e que “ele” esteja num processo de construção permanente.

Assim avaliamos que é preciso avançar cada vez mais na qualificação deste processo mas, temos a certeza de que esta organização metodológica enfatiza o diálogo e o pensamento crítico sobre a vivência cotidiana da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, enfim de todas as pessoas envolvidas, inclusive do professor, e, reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que pode ser um campo de possibilidades, sonhos e liberdade (CHAPECÓ, 2000, p. 25).

A construção de sujeitos, mais solidários, que respeitam os outros que valorizam as amizades, que defendam a vida das pessoas, acima de tudo da natureza, que se comprometam com os seres humanos, que modifiquem as pequenas ações e que se modificam no dia-a-dia, é princípio da educação libertadora, que acredita na utopia, no ser humano, enquanto sujeito da história e capaz de fazer as mudanças e as transformações necessárias.

A opção é por uma concepção metodológica que constrói a prática de sala de aula num processo interdisciplinar, considerando o sujeito humano em sua totalidade, ou seja: parte-se da prática concreta (realidade) dos homens/mulheres, teoriza-se esta prática, e busca-

se recortes do conhecimento científico para análise desta realidade e a construção de uma nova ação, que têm como princípio a educação popular, que traz para a construção do conhecimento o caráter político e dialético da prática pedagógica.

Nesta concepção o diálogo é a interlocução com o mundo. Podemos entender a ação educativa como objeto que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, partindo de uma realidade, da leitura de mundo em nível de senso comum, buscando estabelecer relações entre elas, e leva-se à reflexão dessa ação, a teorização, provocando, assim, rupturas, ampliações na visão inicial apresentada pelos alunos. Essa metodologia constitui-se, então, num processo de ação-reflexão-ação. Os pressupostos sustentados na pedagogia freiriana possibilitaram a constituição de um Currículo Popular e Crítico voltados à estrutura da escola como instrumento de consciência crítica.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DIALÓGICO E SUA DIMENSÃO IDEOLÓGICA

3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE CURRÍCULO DESENVOLVIDA EM CHAPECÓ

Os desafios no campo da educação contemporânea, tendo presente as grandes transformações sociais, e as novas dinâmicas das relações políticas e culturais e o avanço da tecnologia, nos desafiam para novas reflexões e uma intervenção social, a partir de novas práticas educativas que contribuam para a participação e a intervenção consciente de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua humanização.

Toda e qualquer estrutura de ensino articula uma opção político-pedagógica, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, enquanto mecanismos utilizados em sala de aula. Sempre que escolhermos um caminho para o trabalho, devemos nos fazer alguns questionamentos: “para que, por quê e para quem ensinar?”. Isso contribuirá para explicitarmos a concepção de ensino e uma postura relativa à educação.

Optar por uma ou outra teoria do conhecimento não é uma questão dogmática nem definitiva, da mesma forma que não significa estar fundada nas idéias de um único autor. Ao contrário, abarca um leque muito amplo, que tem suscitado o diálogo entre vários pensadores, situados em diferentes contextos filosóficos.

Para Damke (1995, p. 17):

A busca de uma teoria da construção do conhecimento e de uma proposta pedagógica crítica, visando a construir uma escola pública popular e democrática, é um processo coletivo para o qual muitos filósofos, educadores e mesmo teólogos deram sua contribuição, na linha da teoria e na linha da prática. Dentro desta busca, entendemos que a proposta de Paulo Freire, que também não é exclusivamente dele, distingue-se das demais.

Santos (2006), ao refletir a perspectiva educacional no plano ético-crítico⁹⁰ das

⁹⁰ Para o conceito de prática ético-crítico, ver comentário de Enrique Dussel (2000, tese 11, p. 636), para o qual se pode perceber como uma das exigências intrínsecas à prática educacional crítica, a explicitação das negatividades que compõem as raízes das práticas positivas que se busca confrontar com processo pedagógico por todos os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento curricular. Evidentemente, não se trata de justificar os porquês de determinadas atitudes ou procedimentos pedagógicos, mas de construir, pelo diálogo, as próprias referências éticas para projetos políticos-pedagógicos que se pretende implementar. Nesse processo, a construção e a implementação da proposta curricular pelo coletivo escolar já é o processo educativo de formação crítica comprometido com a produção material, a reprodução e criação cultural e o desenvolvimento social e político da vida comunitária a partir das condições desfavoráveis apresentadas pelo contexto de realidade.

reflexões profissionais, pedagógicas, morais epistemológicas, socioculturais, políticas, destaca “que é preciso colocá-las a serviço de uma práxis emancipatória, comprometida com a transformação das situações de produção, reprodução e desenvolvimento da vida dos oprimidos”, caracterizado por Freire (1987).

Para Silva (2004), a negatividade cumpre um papel ético-crítico fundamental na educação. Pois, ela representa a fonte criativa de reinvenção da realidade, um recurso que inspira a construção de novas práticas, estando, portanto na própria gênese da positividade do processo educacional ético-crítico.

Freire (1987) contribui significativamente no posicionamento pedagógico ético-crítico presente na perspectiva de currículo presente no trabalho desenvolvido em Chapecó, propondo uma prática curricular fundamentada nas dimensões psicossocial, político-epistemológico, cultural e social, orientando as metodologias implementadas e os critérios adotados na seleção dos objetos de estudos.

Para uma das professoras pesquisadas:

O currículo no meu ver era flexível, a partir da pesquisa, da montagem da rede temática, aí trabalhamos os conteúdos de forma interdisciplinar e nunca deixamos de trabalhar o que o aluno devia saber e sim íamos além daqueles conteúdos curriculares que hoje são determinados (Professora “C”).

É a possibilidade de criar condições para fazer com que várias vozes falem ao mesmo tempo e sejam compreendidas e respeitadas entre si o que Freire (1987) chama de Educação Libertadora, e, ao sistematizá-la, concebe-a como Tema Gerador.

Nesse sentido, em toda parte a linguagem entra nos arranjos hierárquicos de poder. Cada palavra transforma-se no campo de batalha onde competem as entonações sociais. Como nos diz Bakhtin (1981), a mesma palavra, sendo pronunciada por um camponês ou um empresário, não é exatamente a mesma palavra.

Para Santos (2006), na concepção bakhtiniana, tudo o que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso. O falante não é o “Adão bíblico” que nomeia o mundo pela primeira vez. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes, algo já falado por alguém. Ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico ela já está habitada por outras falas, de outras pessoas. A linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado (BAKHTIN, 1992).

Portanto, a necessidade em se estabelecer o diálogo na escola, ao se buscar o conteúdo do diálogo, alguns questionamentos, como sugere Silva (2004, p. 197-198), são fundamentais.

[...] Mas, na prática pedagógica concreta da escola pública, por onde começar esse diálogo? A mera escolha dos assuntos de interesse dos alunos, tomados como objetos de estudo, seria capaz de intervir criticamente na realidade? Ou, mais especificamente, são os centros de interesses? [...] É esse o significado dado por Freire ao afirmar que a realidade do educando é o ponto de partida para o desenvolvimento da práxis libertadora? Situações significativas e centros de interesses possuem o mesmo sentido ético, político-pedagógico e epistemológico? [...].

Precisamos tomar cuidado para não incorrerem em práticas equivocadas, muitas vezes desenvolvidas nas escolas. Os Temas Geradores, para Silva (2004), não são temáticas motivacionais⁹¹ que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas, recursos didáticos para atrair a atenção dos alunos e introduzir conteúdos preestabelecidos, a partir de critérios que desconsiderem a realidade concreta dos alunos. Temas Geradores são objetos de estudos selecionados no processo de investigação junto à comunidade, e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório (SANTOS, 2006).

Quanto a forma de organização do currículo por Temas Geradores, na avaliação das educadoras que participaram do processo, o mesmo teve pontos positivos, mas também pontos negativos, conforme depoimento a seguir de uma delas:

O currículo foi pensado a partir das necessidades de cada comunidade, de cada realidade, penso que partindo desse pressuposto foi bom. O ponto negativo foi que em algumas realidades os conteúdos se tornaram um tanto repetitivos (Professora “E”).

A escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica, ressalta Silva (2004), vai além dos interesses imediatos dos alunos, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas, pesquisas, exclusivamente selecionados por eles, como também não recai a escolha sobre o que é considerado fundamental à vista apenas dos educadores, como tópicos importantes a serem abordados pelas disciplinas.

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, ou ainda, um conjunto de informes a serem depositados nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao

⁹¹ Para Silva (2004, p. 198), Dias das Mães, copa do mundo, festa junina, embora na prática escolar sejam usualmente tratados como temas geradores, na perspectiva freiriana, não o são. Trata-se de uma confusão, não apenas nomenclatural, mas que tem como intenção ideológica “despolitizar” a prática pedagógica, como se toda a prática não fosse política.

povo, daqueles elementos que foram entregues através de suas falas, de forma desestruturada e no senso comum. A busca por estas falas constitui-se na busca pela realidade como ponto de partida para o diálogo.

[...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores [...] (FREIRE, 1987, p. 87).

Para esta investigação, não se pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Necessita ser igualmente dialógica. Uma prática conscientizadora, mas que proporcione, ao mesmo tempo, a busca dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987).

No sentido de organizar um processo dialógico é necessário que o educador seja capaz de estabelecer o diálogo. Nesse sentido, Freire (1987, p. 80) destaca:

[...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há por outro lado diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de agir, se rompe, se seus pólos (ou deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconhecem outros eu? [...].

Freire (1987), chama a atenção para a necessidade de se estabelecer uma relação com aquilo que se busca. O trabalho com educação necessita ser pensado, analisado e percebido, a partir do conteúdo a ser trabalhado, pois uma educação comprometida com a transformação não poderá trabalhar com conteúdos que não tenham relação. Para isso torna-se necessário ter a preocupação de concretizar uma educação que faça sentido na vida das pessoas. Em que os protagonistas se entendam com maior clareza, ou seja, a mediação entre educador e educando deve se dar pelo conteúdo. Portanto, para Damke (1995, p. 75): “No plano da ação, a interdisciplinaridade impõe-se como trabalho coletivo; como esforço para superar a contradição educador-educando e para criar relações solidárias que apontem caminhos na direção de uma sociedade democrática”.

3.1.1 Pesquisa, Tema Gerador e Rede Temática⁹²

É preciso destacar, num primeiro momento do trabalho, que, na perspectiva freiriana, o tema gerador refere-se à coleta das falas significativas⁹³, que é feita junto aos alunos pertencentes a uma determinada comunidade.

Freire (1987) nos chama a atenção quanto à necessidade de se conhecer a realidade. Nesse sentido, ele destaca que essa busca constitui o conteúdo do conhecimento e que não é possível dicotomizar esses momentos, mas afirma que eles se relacionam dialética e permanentemente.

Toda docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1987, p. 192-3).

Sendo assim, ensinar, aprender, pesquisar, constituem-se partes orgânicas de um processo global, em que aprender e ensinar fazem parte do processo do conhecimento.

Organizar o trabalho a partir da pesquisa, enquanto possibilidade de ensinar e aprender, para as educadoras que participaram na construção da proposta modificou significativamente a forma de organização do currículo.

O trabalho modificou-se muito porque até então não havia pesquisa da realidade e como consequência não se trabalhava a partir da realidade. Antes o currículo estava pronto, com a pesquisa construía-se um currículo objetivando compreender a realidade vivenciada em cada comunidade e isso o tornava significativo (Professora “B”).

Ensinar e aprender, a partir da pesquisa, requer, segundo Silva (2004), que seja a partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, que se identifiquem com as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas e interagir na realidade local. Ainda, para o autor, a fala deve ser a reveladora da necessidade problemática, da contradição, e não simplesmente uma mera motivação pedagógica, pois “as falas explicativas são consideradas aquelas que

⁹² Anexo C: Processo metodológico e organizativo da prática cotidiana, construído por um grupo de educadores, contendo Pesquisa, análise de falas, rede temática, programação com seleção de conteúdos e aulas.

⁹³ [...] Das discussões e análises realizadas a partir do levantamento de dados locais, os educadores selecionam falas que representam situações significativas e temáticas a elas associadas. A pergunta é quando podemos considerar uma situação vivenciada pela comunidade como significativa? E para os alunos, quais são os melhores critérios para promover essa seleção? Que aspectos da pesquisa devem ser priorizados? Como viabilizar essa sistematização coletivamente? [...] (SILVA, 2004, p. 229).

privilegiam análises e juízos que expressam as concepções das situações vivenciadas. As falas positivas expressam intenções e formas de atuar na realidade, no sentido de intervir na sua organização” (SILVA, 2004, p. 230).

Ao resgatar as falas significativas dos alunos e da comunidade, o professor está propiciando um ambiente favorável para identificar temas geradores e suas concepções reveladas nas contradições sociais. Esse momento traz, também, uma contribuição fundamental para a construção de uma análise sobre temáticas, uma teorização sobre uma dada realidade (SILVA, 2004).

Ao partir da idéia de que, em cada situação de interação com o mundo social, o indivíduo traz consigo determinadas possibilidades de interpretação e significação, viabiliza-se através do diálogo mais amplo e sistematizado pelo professor, uma análise crítica da realidade. Freire enfatiza: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo como que e em que se acham” (FREIRE, 1987, p. 72).

É nessa dimensão dialógica que, para Freire (1987), há a possibilidade da compreensão e da superação da visão de mundo não apenas do aluno, mas de todos os envolvidos no ato de aprender e ensinar, possibilitando, dessa forma, a construção de relações de solidariedade. Não há indivíduos isolados, todos fazem parte de uma classe social capaz de se indignar frente aos problemas sociais existentes, buscando juntos a superação de tais problemas coletivos.

O objetivo da pesquisa é, sem dúvida, a coleta de falas significativas, como já foi dito anteriormente. Portanto, a partir de Santos (2006), entende-se aqui como falas significativas àquelas falas dos alunos e da comunidade que apresentam um limite científico, ao explicitar determinada situação, ou ainda, falas que sejam reveladoras de problemas coletivos, envolvendo diretamente os alunos. Dessa forma, o momento da análise dessas falas, é o momento em que educadores contrapõem-se às visões de mundo dos educandos, é o momento da gênese do diálogo da educação como prática libertadora. É aqui que se inicia a investigação daquilo que Freire (1987) chamou de “universo temático do povo”, ou ainda, “temas geradores”⁹⁴.

As falas selecionadas são, então, problematizadas, e é nelas que se busca um

⁹⁴ Antes de perguntarmos o que é um “tema gerador”, cuja resposta nos aclarará o que é o “universo mínimo temático”, nos parece indispensável desenvolver algumas reflexões. Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. Nesse caso antes de buscar aprendê-lo em sua riqueza, em sua significação histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade. Só depois, então poderíamos tentar sua captação [...] (FREIRE, 1987, p. 88).

desvelamento das interpretações que os sujeitos realizam de sua realidade, explicitando sentidos, significados e ideologias, bem como, perceber as relações que se estabelecem entre a micro e macroestrutura social.

É a busca pelo Tema Gerador que irá dar suporte para a construção de uma rede de relações e, conseqüentemente, a construção de um currículo pertinente para determinado grupo de alunos de uma comunidade. Silva (2004) concebe os Temas Geradores como uma síntese organizacional das falas significativas selecionadas, o que orienta a sistematização da dinâmica pedagógica que se pretende implementar.

[...] Na análise dessas falas realizadas pelo grupo de educadores, enfatizam-se as contradições sociais vivenciadas pelos moradores, falas significativas frequentemente presentes e ricas no sentido emocional e aquelas que, embora implicitamente presentes, não têm a percepção direta do indivíduo entrevistado. Estas são o cerne da proposta pedagógica, ou seja, devemos perceber os limites explicativos da comunidade, seus conflitos e contradições, a partir de um enfoque analítico mais contextualizado e amplo. Os educadores se conscientizam das diferenças na sua forma de compreender e atuar na realidade em relação àquela percebida pela comunidade [...] (SILVA, 2004, p. 234).

Se a busca do tema gerador é o momento da gênese do diálogo, pode-se afirmar que a construção de uma Rede Temática, que possibilite a sistematização e a reflexão sobre determinada temática é um aspecto fundamental.

Nesse sentido, para a professora “D”, ao ser questionada como esta avaliava o trabalho com o Tema Gerador, ela diz: “O trabalho foi bom, polêmico, mexeu com as pessoas. Ficou claro que era possível, pois se tinha um ponto de partida [...]”, nota-se que esse processo gerou conflitos, pois desafiou muitos professores a sair do lugar comum onde se encontravam, talvez essa possa ser a razão de terem sido encontradas várias resistências como afirma a professora “B”: “Penso que o maior problema não foi a dificuldade em assimilar a proposta, mas a resistência pelo novo e o fato de implicar em mais estudo, produção [...]”. A compreensão do modo de pensar de cada um está associada à capacidade de estabelecer relações entre diferentes significados e representações de uma mesma noção. O trabalho com o Tema Gerador auxilia o aluno e os professores a compreender conceitos possibilitando a elaboração de uma rede de significados.

A Rede Temática, para Freire (1987), é o diálogo entre a visão de mundo da comunidade e dos educadores. Essa rede estabelece uma análise relacional entre a micro, meso e macroestrutura; tem uma intencionalidade explícita, nunca é neutra, privilegiando sempre o processo e não o produto. A função da rede é construir a lógica, as relações, o processo do problema, demonstrar as explicações dos problemas de forma relacional e não

simplesmente usar o conhecimento para explicar e descrever.

[...] Se há diferentes formas de entender a realidade, é sinal de que não é uma a sua compreensão e, em decorrência, as possíveis ações sobre ela. Surge, então, a necessidade de selecionar conhecimentos sistematizados que tensionarão as interpretações dos conflitos vivenciados visando a desnudá-los, revelando as contradições sociais que os substanciam [...] (SILVA, 2004, p. 250).

A opção pela utilização de uma rede temática como forma de registro dos diferentes discursos, segundo Silva (2004), propicia um distanciamento analítico que mostra o discernimento crítico das visões dos envolvidos sobre a realidade, possibilitando aquilo a que Freire (1987) se referencia, que é a necessidade do “distanciamento do objeto de estudo”. A rede temática trata de uma referência explícita e detalhada dos discursos analíticos da comunidade e dos educadores, e permite uma organização epistemológica para efetivar o diálogo entre as diferentes visões na prática educativa, efetivando, dessa forma, o processo dialógico que se constitui na essência do ato educativo.

3.1.2 Tema gerador, contra tema e os conteúdos programáticos

Como se pode evidenciar, o *Tema Gerador* é a representação da problemática vivenciada pela comunidade, são sempre situações recorrentes, percebidas pelo olhar do aluno e manifestada em sua fala. O objetivo principal é estabelecer um diálogo entre duas visões de mundo, a da comunidade e a construída pelo grupo de educadores da escola, a partir das falas.

Considera-se, portanto, as falas proferidas pelos sujeitos sociais locais e que explicitam contradições, aquilo que Silva (2004) definiu como sendo situações significativas, limites explicativos e concepções de mundo da comunidade que correspondem a acontecimentos sócio-históricos vivenciados.

Esse olhar será um anunciador de problemas do coletivo, ou limites explicativos, implícitos ou explícitos. É a sistematização das falas significativas presentes na pesquisa investigativa que, após serem problematizadas, apontam problemas coletivos.

Se concebermos o conhecimento como um dos modos de apropriação do mundo, somos obrigados a admitir que as diferentes disciplinas escolares, enquanto corpo de conhecimentos sobre a realidade tematizada, são produtos de modos específicos de intencionalidade da consciência. São possíveis imagens ou imagens parciais dessa realidade (DAMKE, 1995, p. 75).

Para Santos (2006), a partir da contextualização e ênfase das falas selecionadas e

analisadas, confirma-se nas demais falas dos alunos e da própria comunidade que o limite de compreensão que a comunidade possui de sua realidade, apresenta-se de forma estanque; a vivência e concretude presentes nas falas dos alunos permitem soluções isoladas e pontuais; nota-se que as falas privilegiam a dimensão do existencial (do ser); são falas eminentemente qualitativas; pedagogicamente, as falas podem ser consideradas como interfaces entre conhecimentos e saberes; epistemologicamente, as falas podem ser reduzidas, a partir dos conhecimentos das diferentes áreas.

Nesse sentido, faz-se necessária à intervenção do educador, no sentido de construir superações na visão de mundo apresentada pelos educandos. Sem sombra de dúvidas, este é um momento em que a contribuição do professor é fundamental. Afinal, é da confrontação das idéias do professor com o problema ou limite explicativo que irá surgir aquilo que Silva (2004) denomina como sendo o *Contratema*.

[...] Conceber temas geradores e falas significativas como situações-limite a serem pedagogicamente problematizados e desconstruídos no intuito de buscar uma análise contextualizada e crítica, a partir de sucessivas totalizações sócio-históricas, é desafio inicialmente a ser enfrentado. Portanto, evitar a sobreposição de visões de mundo entre educadores e comunidade – a falta de discernimento do percurso educacional a ser trilhado e do processo dele indissociável – exige uma sistematização que explicita essas dificuldades e aponte uma forma de realizar na prática a diferenciação entre as concepções da realidade. Para tanto, venho propondo a explicitação de um contratema como um anti-tema, contrapalavra na perspectiva bakhtiniana, o reverso do tema gerador selecionado [...] (SILVA, 2004, p. 239).

Portanto, o *Contratema* é a leitura crítica de uma dada realidade, resultante do aprofundamento científico do problema identificado, inicialmente, no tema gerador, ele surge das discussões promovidas pelos educadores e fundamentados nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para Silva (2004), se é possível considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “*contratema*” seria uma bússola norteadora da síntese analítica/propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da realidade imediata.

Ao estabelecer um diálogo e confrontar a visão de mundo do aluno e a visão de mundo do professor chegou-se ao que Silva (2004) chama de “*Questão Geradora*”, que é, na verdade, o confronto, a problematização entre as idéias das explicações dos alunos (aquilo que popularmente chamamos de senso comum) com as idéias das explicações dos professores (aquilo que popularmente chamamos de saberes elaborados, ou científicos).

No entender de Santos (2006), no processo de construção da Rede Temática – a definição do Tema Gerador, *Contratema* e *Questão Geradora* –, cria-se um ambiente propício

para aquilo que Freire (1987) caracterizou como sendo uma organização dialógica das programações que organizam o currículo.

Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural. Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente comprometida, simplesmente bem-comportada, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo (FREIRE, 1987, p. 100-101).

Na busca da caracterização dos temas/contratemas geradores, a problematização das falas significativas supera a dimensão pessoal, revelando a identidade das interações socioculturais entre os indivíduos da comunidade. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é construído sempre através do diálogo, da discussão, do conflito e das contradições. Como observa Freire (1987), o trabalho é coletivo, ninguém ensina sozinho, ninguém aprende sozinho.

Ao emitirem suas falas, suas opiniões, os sujeitos revelam suas visões de mundo acerca das questões que constituem sua vida, ou seja, falam da escola, do trabalho, das condições de vida, da renda, dos conflitos de convivência, da violência, da família, etc. sendo que a partir desses elementos da vida cotidiana que irá definir o problema central de um dado grupo, de uma dada comunidade, identificando-se assim o Tema Gerador, através das análises construídas pelo grupo de educadores.

Após essa organização: Seleção de falas significativas; Definição do Tema Gerador; Rede Temática; Contratema; Questão Geradora, análise e sistematização, que têm como objetivo a elaboração de programações a serem trabalhadas em sala de aula, fazendo com que os conteúdos tornem-se, dessa forma, significativos.

Neste sentido, cabe destacar aquilo que para Damke (1995), ao referenciar-se nas idéias de Fiore, em relação ao processo totalizante do conhecimento, que coincide com o processo de produção material da existência, que é “saber e práxis – saber intrínseco à práxis, práxis também produtora do saber – como recíproca fecundação de teoria e prática na interna dialetização do trabalho criador” (p. 88).

Sendo assim, os conhecimentos selecionados e trabalhados em cada campo do saber são recursos fundamentais para a construção conceitual. Extrapolam as áreas específicas, libertam-se da lógica dos pré-requisitos, da estrutura rígida que engaveta cada conhecimento em disciplinas separadas. Assim, constrói-se um movimento dinâmico entre momentos em

que os alunos falam e expressam o que sabem e pensam da problemática que se está trabalhando, com momentos em que o professor oportuniza novas reflexões com conhecimentos novos. Para Silva (2004, p. 201):

Se a programação deve ser orgânica à problemática da realidade que está sendo apreendida, é fundamental que esta oriente a sequência dos tópicos e das unidades programáticas, que a sequência esteja a serviço do percurso problematizador requerido pela análise contextualizada do tema, e não que a realidade sirva de ilustração a um ordenamento programático preestabelecido pelas disciplinas.

Essa possibilidade que se apresenta ao de processo ensino-aprendizagem provoca e desafia os educadores a se manifestarem constantemente, forçando a superação da dimensão apenas das áreas específicas do conhecimento. Os conteúdos propostos não dão conta, portanto, de construir superações, de estabelecer uma visão de totalidade, se não se articular em com as demais. Este estabelece um diálogo entre diferentes saberes sobre a mesma problemática, construindo, assim, a interdisciplinaridade do conhecimento crítico, uma vez que o ser humano não aprende em pedaços, através de partes isoladas, mas sim na relação das partes com o todo e vice-versa.

Para Santos (2006), ancorado em uma política editorial que privilegia obras com referências generalizantes, aponta Santomé (1998), o livro didático não deixa espaços para as experiências mais localizadas. O livro-texto é o principal recurso; o currículo “quebra-cabeça” dificulta as perguntas mais vitais, pelos limites impostos pelas disciplinas.

Para o mesmo autor, as questões mais atuais que demandam abordagens interdisciplinares ficam obstruídas pelas dificuldades de ajustes do currículo; além das dificuldades dos alunos para a integração entre as disciplinas, em função de suas características parcializantes. A escola normalmente não oferece nenhum suporte para a superação desse quadro. O currículo centrado em disciplinas também causa inflexibilidade na organização, tanto do tempo como do espaço e dos recursos humanos.

A superação desse quadro requer um constante diálogo e esta foi a intenção da secretaria de educação ao propor para as escolas um acompanhamento permanente desse processo de mudança, que na visão de uma das educadoras entrevistadas foi fundamental.

Na época em que nós trabalhávamos com o tema gerador nós tínhamos uma pessoa que orientava nos planejamentos, na organização curricular, na rede temática e assessorava quando necessário. Toda semana no planejamento esta pessoa estava presente. Além disso, ainda nós tínhamos encontros de estudos mensais (Professora “A”).

Mudar a intencionalidade com a qual o professor pensa as aulas é olhar a partir do desenvolvimento de um problema, o que se caracteriza como uma perspectiva dialógica. Essa mudança, entretanto, é lenta porque pressupõe um novo olhar do professor para o currículo da escola e para a realidade na qual vai trabalhar; pressupõe compreender o aluno como sujeito histórico, construtor e produtor de conhecimentos, e pressupõe a construção de um novo jeito de sentir, conhecer e conceber a sociedade.

3.2 CICLOS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA OUTRA PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

A organização da escola em ciclos não é algo novo nos diferentes contextos educacionais. Conforme os Cadernos Pedagógicos: Ciclos de Formação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 2003), há mais de cinquenta anos, no pós-guerra, na França, esta idéia foi expressa no Plano Langevin-Wallon, o se qual constituía num ambicioso projeto de reforma do ensino francês. Esse projeto, apresentado à Assembléia Nacional Francesa, em 1947, não foi aprovado. Contudo, teve influências decisivas em mudanças posteriores no sistema educacional, não só da França, mas do mundo todo. O plano buscava a construção de um novo ser humano.

A partir dos referidos Cadernos, deve-se considerar, ainda, dois tipos de organização por Ciclos no Brasil, a partir da sua estrutura: uma organiza-se a partir das temporalidades do desenvolvimento humano – os Ciclos de Formação, e a outra mantém a estrutura seriada em sua organização; diferenciando-se pelas seguintes categorias:

- Organização, quanto à estrutura: nos Ciclos de Formação, os tempos e espaços são pensados pedagogicamente, e os sujeitos são organizados de acordo com as temporalidades humanas (infância, pré-adolescência, adolescência); na outra, organização por Ciclos, a estrutura permanece a mesma, há uma junção de séries em ciclos, ou seja, a organização dos sujeitos no espaço escolar representa a mesma lógica da seriação.

- Na forma de implementar a proposta: nos Ciclos de Formação, implica a participação dos sujeitos envolvidos na construção da proposta; na outra organização por Ciclos, a proposta é implementada através de decreto: definida pelos próprios governantes.

- Quanto à diferença dos objetivos e fundamentos teóricos: nos Ciclos de Formação, procura-se promover a aprendizagem e a formação humana, através das interações sociais e culturais; na outra, organização por Ciclos, procura-se simplesmente facilitar o fluxo escolar.

- Quanto à concepção de educação, em seus processos escolares, e a concepção de homem e sociedade: nos Ciclos de Formação, procura-se educar a partir dos princípios do desenvolvimento humano, visando à construção de uma sociedade mais humana; na outra organização, por Ciclos, educa-se a partir dos princípios da dinâmica da lógica do mercado, da competitividade (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 2003).

É importante destacar que a organização do ensino em Ciclos de Formação ou Desenvolvimento Humano está instituída, não só no Brasil, mas também em países como Espanha, França, Portugal, Argentina, Peru, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Suíça. No Brasil, as experiências mais fecundas são a Escola Plural (1994), em Belo Horizonte, a Escola Cidadã (1995), em Porto Alegre, a Escola Sem Fronteiras (1997), em Blumenau e a Escola com Cidadania (1999), em Caxias do Sul, entre outras.

Tendo como preocupação a implantação de um processo escolar mais democrático, a adoção oficial dos Ciclos revela que do total de matrículas, em 1999, nas redes públicas e privadas, segundo números do Ministério da Educação (2000)⁹⁵, 23% encontravam-se em escolas que organizavam todo Ensino Fundamental em Ciclos, 15,5% em escolas que combinavam Ciclos e Séries e 61,5% em escolas seriadas. As modalidades alternativas à seriação concentram-se, quase que em sua totalidade, nos estados de Minas Gerais e São Paulo, que respondiam por 93% das matrículas em escolas exclusivamente com Ciclos.

A organização do ensino em ciclos está em curso em muitas iniciativas espalhadas pelo Brasil, envolvendo milhões de alunos e professores. Dentre as muitas iniciativas espalhadas pelo Brasil encontra-se, a que foi vivenciada em Chapecó, e que está sendo evidenciada neste estudo.

a) Ciclos de Formação: A experiência de Chapecó:

Na tentativa de se avançar na concepção de Ciclos deve-se reconhecer que sua formulação se caracterizou, especialmente, em confronto com a seriação: forma de organização escolar construída desde o século XVII.

Essa experiência soma-se às buscas e conquistas dos trabalhadores em educação do nosso país, que, incansavelmente, constroem uma escola pública, com princípios “transgressores”. Uma Escola, enquanto espaço de relações mais solidárias, que busca a construção da autonomia dos sujeitos, que seja democrática, garantindo efetivamente a participação dos sujeitos.

Em seu depoimento sobre em que medida o trabalho com os ciclos de formação foi

⁹⁵ Índices do Ministério da Educação (MEC), publicados na Revista Diários do Grande ABC, organizada pela Prefeitura Municipal de Mauá – SP, 2000.

determinante ou influenciou na aceitação da proposta de educação popular, uma professora entrevistada faz o seguinte relato:

Para mim, a organização do ensino em ciclos foi essencial para efetivar a educação popular, porém, para os pais/alunos isso não ficou claro, compreendido, por esse motivo muitos não querem ouvir falar em ciclos (Professora “B”).

O ensino fundamental, organizado em séries, numa lógica de padronização dos tempos de aprendizagem, dos desempenhos médios, na transmissão de conhecimentos fragmentados e na avaliação classificatória/seletiva teve grande contribuição no tipo de educação que se construiu no Brasil e, conseqüentemente, nos resultados produzidos.

A realidade educacional de Chapecó, percebida através de diagnósticos realizados no início de 1997 e também através dos indicadores oficiais, demonstrava o quadro da educação do município. No que se refere à estrutura e organização do Ensino havia um alto índice de reprovação e evasão escolar, distorção idade/série, salas de aula funcionando em porções, em turnos intermediários, grande número de alunos por sala, fatores que dificultavam a aprendizagem e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Segundo publicação do INEP – Geografia da Educação Brasileira (2001), apenas 59% dos alunos que ingressam na 1ª série conseguem concluir o ensino fundamental e apenas 40% conseguem concluir também o ensino médio; os alunos que atingem o objetivo levam em média 10,2 anos para fazer as 8ª séries do ensino fundamental e 3,7 anos para as 3ª séries do ensino médio, 13,9 anos para fazer as 11ª séries. Estes dados retratam o funil escolar brasileiro. O tempo que os estudantes brasileiros ficam na escola seria suficiente para a conclusão do ensino fundamental e médio, passam em média 8,5 anos no fundamental e 3,2 no médio, mas como as taxas de repetência e evasão ainda são significativas, os alunos não atingem a conclusão; em média chegam a concluir 6,6 séries no ensino fundamental e 2,6 séries no médio.

Além disso, os sucessivos abandonos e reprovações produzem a distorção idade/série que atinge 39% dos alunos do ensino fundamental e 53% no ensino médio; além do atraso escolar, esses alunos apresentam desempenho inferior aos alunos que estão em séries próprias à idade (MAZZIONI, 2004).

A herança do sistema seriado em Chapecó é muito semelhante aos dados da realidade brasileira. Segundo informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, no ano de 2000, embora 80% dos jovens de 15 a 17 anos, de Chapecó, estivessem estudando, apenas 50% tinham concluído o ensino fundamental e ingressado no ensino médio, 30% continuavam

no ensino fundamental e 20% já tinham abandonado a escola.

Organizar a escola em ciclos de formação, não significa unicamente reorganizar os tempos e espaços escolares. Em especial é necessário garantir uma outra perspectiva de currículo, voltado à realidade das diferentes comunidades e que os conteúdos escolares sejam significativos, que contribuam para que essas comunidades se compreendam no mundo, valorizando os diferentes saberes e o processo de construção do conhecimento.

Ao ser questionada sobre a importância da reorganização da estrutura da escola em ciclos de formação e de que forma essa reorganização influenciou na viabilidade da proposta de educação popular, uma educadora fez a seguinte avaliação:

Penso que foi determinante e de suma importância, pois foi através dos ciclos de formação que o educador conseguiu ter um olhar para além de sua sala de aula, e que precisava buscar e provocar mudanças. Para isso ter o conhecimento era essencial, esse conhecimento além de nossa realidade, tínhamos nos ciclos onde se buscava compreender as outras dimensões do aluno (Professor “E”).

Para a consolidação dos pressupostos teóricos e metodológicos desta experiência educativa, o trabalho com ciclos de formação, a Secretaria Municipal de Educação apoiou-se em pensadores como Vygotsky, Wallon, Piaget e Bakhtin, que ofereceram significativas contribuições para a compreensão da relação do desenvolvimento e aprendizagem. A concepção de educação que balizou essa caminhada, considera a aprendizagem como um processo construído nos mais diversos espaços e tempos históricos, sociais e culturais. A educação, portanto, é um processo que garante o desenvolvimento pleno das potencialidades de todos os seres humanos.

Este trabalho é um exercício de interações que privilegia o fazer pedagógico com qualidade de aprendizagem, que compreende o sujeito como um ser que se modifica e se desenvolve ao longo da história. Neste contexto, a escola em ciclos de formação foi construindo ações pedagógicas diferenciadas, desafiadoras que provocaram a curiosidade, garantindo a aprendizagem de todos, buscando fazer com que a avaliação fosse um processo permanente, contínuo e diagnóstico e se dá na perspectiva da inclusão e de forma individual e coletiva.

“Uma das características básicas do ser humano é que ele se desenvolve num processo contínuo e permanente, ao longo da vida” (CADERNO DE ÁREAS, 2004, p. 7). Este desenvolvimento é caracterizado por períodos e possibilidades específicas de aprendizagem, que podem ser assim denominadas: a infância, a pré-adolescência, a adolescência, o jovem e o adulto. O ser humano, portanto, em seus diferentes ciclos da vida, busca a construção da sua

identidade, nos grupos sociais dos quais faz parte. Nesse sentido, para construir a aprendizagem na escola é preciso conhecer e compreender todo processo de desenvolvimento humano.

Quanto à confrontação dos ciclos de formação com a seriação, Rocha (1996) salienta a importância de se definir o que seja e como pode ser articulado o currículo das escolas⁹⁶. Compreendendo-o para além de um rol de disciplinas e conteúdos, deve, portanto, ser pensado enquanto conjunto de atividades e sua organização integrada pelos objetivos pensados para a escola. A definição de objetivos coloca no centro das discussões o lugar social da escola, definindo sua finalidade, em função das tensões e interesses sociais que recaem sobre ela.

Essa reflexão sobre o papel que desempenha o ensino organizado em ciclos requer uma compreensão mais ampla dos elementos que organizam e influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. O enfoque dado pelo educador Miguel Arroyo (1997), quando da sua contribuição no processo de reflexão sobre a estrutura escolar a ser implementada, a importância dessa compreensão, fez com que a grande maioria das escolas optassem pela organização da escola em ciclos de formação. Houve uma única escola que neste momento não quis a implantação dos ciclos. Avaliou-se, que pelo fato de uma única escola não ter feito a opção por esta forma de organização, isso tornaria o trabalho de acompanhamento muito difícil. A equipe da Secretaria de Educação fez então um convencimento com esta escola.

O processo de implantação dos ciclos foi gradativo, ou seja: em 1998 foi implantado o primeiro ciclo que compreendendo as idades de 6, 7 e 8 anos, sendo este considerado o ciclo da infância. Em 1999, foi implantado o segundo ciclo que compreendendo as idades de 9, 10 e 11 anos, caracterizado como ciclo da pré-adolescência. O terceiro ciclo foi implantando em 2000 e compreendendo as idades de 12, 13 e 14 anos, considerado como ciclo da adolescência.

Diante do exposto, é importante destacar outro elemento importante presente no

⁹⁶ A história do currículo compreende estudos relativos à evolução do tema, a seu surgimento no vocabulário pedagógico, aos diferentes significados a ele atribuídos, aos contextos de seu emprego, bem como ao desenvolvimento do pensamento curricular. Para Englund (1991), a história dos estudos curriculares e a história da elaboração de currículos em particular “tem a responsabilidade específica de analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica”, o que significa buscar “compreender as distintas interpretações, as contradições e as transformações nos currículos. Sendo assim os caminhos da elaboração curricular são entendidas não mais na previsibilidade e linearidade, ou ainda pré-estabelecidas, mas como processo imprevisível, irregular, com altos/baixos e medianos, num verdadeiro movimento”. Como bem afirma Saviani (1994), a análise do currículo numa perspectiva histórica possibilita avaliar o impacto das propostas curriculares na prática escolar, examinar os discursos pedagógicos, as regulamentações, as relações de poder, as contradições no próprio campo e suas transformações, em relação às mudanças no cenário educacional e no contexto social mais amplo.

documento entregue ao conselho municipal de educação para aprovação desse sistema de ensino, sobre essa forma de organização escolar:

Desse modo, o agrupamento por idades, também não significa a crença na possibilidade de construir classes homogêneas como pretendem algumas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente aquelas ligadas, tanto ao idealismo objetivista, quanto ao idealismo subjetivista: inatismo e ambientalismo respectivamente (SEMED - 1999).

O agrupamento por idades próximas para a organização escolar por ciclos, na perspectiva teórica norteadora do PPP da rede municipal, teve no ponto de partida o princípio de que antes e sobretudo, cada criança é, em si, a síntese de inúmeras relações sociais. Isto é, a individualidade de cada ser humano, é aquela que a história das relações sociais nas quais ele, enquanto sujeito, se insere, permitiu que ele fosse.

Analisando, ainda, os elementos presentes na justificativa de implantação dos ciclos de formação (1997), está presente a compreensão que a crença na individualidade humana como produto e processo das múltiplas relações sociais que enredam homens e mulheres, têm na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores, um dos seus principais pilares. Ao tratar do processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (1996, p. 64) assim o faz: “[...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológico)”.

No contexto dessa proposta educacional é preciso destacar, também, que por outro lado, em sendo a individualidade humana uma síntese das relações sociais, isto é, das relações “entre as pessoas”, ela também é perpassada pela cultura mediadora dessas relações que, dialeticamente falando é ao mesmo tempo, seu produto. Ou seja, as relações sociais formadoras da individualidade e a própria individualidade só podem ser entendidas no interior do legado cultural ao qual pertencem e a qual ajudam a construir num permanente movimento dialético.

Nesse sentido, é preciso compreender que:

O indivíduo não se caracteriza como ser passivo moldado pelo meio que o circunda. Mas, ao contrário, o indivíduo tem, nesta perspectiva, um perfil de sujeito ativo que transforma ao mesmo tempo em que é transformado pelas relações sócio-históricas. O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Mas a cultura é também movimento. Nela, as pessoas inventam, reinventam e

significam a própria vida. Nela constroem-se os padrões, os conceitos válidos e os comportamentos adequados e não adequados, no sentido de que cada homem e cada mulher possam nela tomar posse ao longo do desenvolvimento, enquanto membros de tal contexto cultural; modificam-se por eles e modificam-nos a cada momento da história dinâmica da humanidade. A cultura pode-se assim dizer, constitui-se num grande palco onde se combinam e se negociam, permanentemente, as formas da existência humana, na história.

Nesse sentido, parece correto supor uma das combinações que têm perdurado no processo civilizacional, especialmente do mundo ocidental, é a que convencionou a relação entre idade e interesse humano. Para determinadas idades as relações sociais, que são por isso humanas, históricas e culturais, negociaram determinados interesses coincidentes.

Romper com essa cultura, produzida socialmente, e passar a agrupar as turmas por idades, dentro dos ciclos de formação⁹⁷, no caso dessa secretaria, significou ter presente uma construção histórico-cultural de homens e mulheres inseridos num determinado conjunto de relações sociais. Esse agrupamento deverá ser por conta de uma determinação biológica, mas, sobretudo, em face de uma construção sócio-histórica e cultural que, como colocam muitos dos princípios do materialismo histórico-dialético, que têm grande influência também nos aspectos biológicos do ser humano. Exemplos elucidativos a esse respeito podem ser encontrados em Engels (1976), na obra, “*O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*”.

A herança genética, em que pese a importância das transmissões enquanto mecanismo biológico, não garante a transmissão dos conteúdos culturais. Como coloca Leontiev, “[...] as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro, o que o cérebro encerra virtualmente não são tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação dessas aptidões” (LEONTIEV, 1979, p. 257).

Para esta proposta educacional, construída a partir dos aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, as características fundamentais do gênero humano não se encontram acumuladas no organismo biológico do homem, mas, na atividade social, produzida por ele ao longo da história. Por isso, uma criança de 8 anos, um adolescente de 14 anos, se isolados da cultura produzida pelo gênero humano, poderiam conter em si todos os aspectos biológicos da espécie humana, contudo, seus interesses, muito provavelmente, não

⁹⁷ 1º ciclo: crianças de 6, 7 e 8 anos, compreendido como ciclo da infância; 2º ciclo: crianças de 9, 10 e 11 anos, compreendido como o ciclo da pré-adolescência; 3º ciclo: 12, 13 e 14 anos, compreendido como o ciclo da adolescência (registros arquivos da secretaria municipal de educação – 1999).

coincidiriam com os de outras crianças e jovens que estão introduzidos no conjunto de relações sócio-históricas.

Assim, o ciclo de formação, mais do que agrupar por idades, agrupa valores, comportamentos e interesses objetivados pela história e pela cultura para que os mesmos possam ser apropriados pelas crianças e jovens que, nesse processo, se objetivam, enquanto humanas, formam-se, transformam-se ao mesmo tempo em que transformam e formam novas objetivações a serem apropriadas por outras gerações.

Para proporcionar à criança as condições para o seu desenvolvimento, revelado pelas pesquisas e pelos conhecimentos das áreas citadas, torna-se necessário entender o desenvolvimento como função das várias interações entre a criança e os indivíduos que fazem parte da sua vida cotidiana. Esses indivíduos, por sua vez, precisam ser considerados em papéis específicos e inter-relacionados, assim como as práticas culturais dos diversos grupos serão consideradas como elementos integrantes do todo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A idéia central é a de que, através dessas interações, potencialize ao máximo as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pelo contexto cultural e social do bairro, da cidade, do campo, da família, dos amigos (documento sistematizado pela SEMED).

3.3 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR, ENQUANTO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante o período de vigência do movimento de reorientação curricular, a formação continuada dos educadores foi organizada a partir das necessidades dos diferentes coletivos das escolas e centros de educação infantil, em diversos fóruns de discussões e estudos existentes como: Seminários, Conferências, Coletivos das escolas, Oficinas, encontros de pólo, grupos específicos, Encontros de áreas, etc., sempre no sentido de aprofundar e qualificar a prática pedagógica.

Nas reuniões de estudo que ocorreram na escola, nos diferentes grupos e nos encontros organizados pela Secretaria de Educação, sempre esteve presente a preocupação permanente em articular as ações do trabalho cotidiano de sala de aula e o aprofundamento na organização de atividades, a partir do Tema Gerador, a compreensão de como os alunos aprendem, como se caracterizam as diferentes fases de desenvolvimento⁹⁸, a análise profunda do processo de construção histórica pelo qual passaram e se construíram as diversas áreas do conhecimento, a

⁹⁸ Ciclos de formação – forma de estruturar a organização da escola que considera o desenvolvimento dos sujeitos.

necessidade da busca constante de novas informações sobre a forma de organização e de funcionamento da sociedade, como garantir um processo de construção de conhecimento de forma analítica, entre outros.

Diante de tal perspectiva de formação colocou-se a necessidade de implantar um processo de formação continuada, que segundo uma das educadoras pesquisadas, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do trabalho.

A formação dos professores era feita de forma contínua, geralmente além de uma parada semanal, uma mensal envolvendo toda a rede. O investimento em material de pesquisa, didático pedagógico aumentou significativamente (Professora “E”).

Foi esse processo que possibilitou o avanço e a qualificação do trabalho desenvolvido, no sentido de compreender cada vez mais a relação teoria-prática, a análise das falas, a definição do Tema Gerador, a construção do Contra Tema, da questão geradora, da rede Temática, a busca e seleção dos conhecimentos necessários na construção das programações e das aulas.

O mais importante foi a participação de cada educador na busca da superação das dificuldades, das contradições, retomando, cada vez que fosse necessário, o papel de ser sujeito na construção do processo, porque formar cidadãos críticos implica em primeiro lugar que sejamos cidadãos.

Enquanto política de valorização dos trabalhadores em educação, o programa de formação continuada, implementado, constituiu-se num espaço de debate, aprofundamento e reflexão dos princípios e diretrizes da proposta educacional que foi sendo desenvolvida no município de Chapecó, SC.

Cada área do conhecimento⁹⁹ construiu as reflexões e os aprofundamentos necessários a partir da caminhada dos diferentes grupos, nos momentos de formação, nos encontros dos grupos de educadores das áreas do conhecimento, sempre num processo de continuidade, com retomadas e avanços.

Nesse sentido, um dos espaços, considerado o espaço em que a possibilidade de aprofundamento das áreas específicas de conhecimento tornou-se concreto, foram os encontros das áreas. Nestes encontros, sempre subsidiados por estudos necessários para se avançar na compreensão coletiva da proposta educacional, sua base teórica de sustentação e construção das práticas curriculares, a partir dessa base teórica, muitas reflexões, pesquisas,

⁹⁹ São consideradas áreas do conhecimento: As disciplinas, ou ainda o agrupamento de disciplinas afins, tratando-se dessa forma das grandes áreas, por exemplo: Área de Expressão (português, língua estrangeira, educação física, artes); outra área considerada para fins de estudo e aprofundamento: A Alfabetização; A Educação especial (Documentos da Secretaria Municipal de Educação, 1999).

análises, debates, estudos e produções foram desenvolvidos. Esse processo possibilitou a construção da autonomia intelectual de cada educador, sua formação e competência pedagógica, tornando-se sujeito no pensar, planejar, propor o cotidiano da escola e da educação.

No sentido de demonstrar a importância da formação continuada enquanto política pública, voltada para a qualidade da educação e da garantia de se construir um processo participativo na organização da proposta pedagógica, busco em Sacristán (2000, p. 193-194) algumas contribuições. Nesse sentido, para ele:

Parece-nos que, numa concepção sobre o currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento, no qual se entrecruzam subsistemas tão diferentes, é preciso ver o papel dos professores como mediadores pedagógicos nesse processo de construção. Ao mesmo tempo em que são instrumentos através dos quais se “filtram” em tal processo todos os condicionamentos culturais e profissionais que o professor dá para a mediação que realiza.

A mediação do professor ressalta a sua influência e a importância de sua formação cultural e profissional. A qualidade do ensino, refletida na qualidade dos processos que se desenvolvem na prática pedagógica [...]. A constatação do papel ativo dos professores deve nos levar a defender seus campos de participação ativa na configuração e no desenvolvimento dos novos currículos no nível do grupo de classe e dentro das escolas.

Tendo em vista essa caminhada, fez-se necessário construir com os professores uma análise profunda do processo de construção histórica pelo qual passaram e se construíram as diversas áreas do conhecimento. Compreender que os conhecimentos não estão dados à priori, anterior aos sujeitos e seus contextos, mas que estes são construídos, e que, portanto, selecioná-los, dentro de uma perspectiva ou de outra, pode mudar sua função social. A partir desses estudos, foram produzidas sistematizações que foram definindo a concepção de cada área, a função social da área, suas práticas...

No que diz respeito à formação do educador, cabe destacar o que nos diz Severino (1986, p. 48) “o próprio educador precisa romper com sua leitura superficial da sociedade, mergulhando num oceano de saberes: sociologia, economia, ciência política e até mesmo lingüística”.

Para tal, os educadores de cada área constituíram um grupo para que o processo de sistematização ocorresse, sendo que os textos produzidos, durante o ano de 1999/2000, compuseram um resgate histórico do ensino e das áreas do conhecimento. Estes textos compõem a Revista Movimento de Reorganização Curricular, publicada em setembro de 2001.

Os textos, das áreas do conhecimento, foram produzidos a partir da análise de cada campo do saber que, num primeiro momento, ainda não se constituía em disciplina escolar,

buscando compreendê-la dentro de cada período de desenvolvimento da sociedade, de cada modo de produção. Para explicitar o papel social das áreas do conhecimento foram abordados o “contexto econômico e político de cada período da história, quem eram os sujeitos, as classes; quais eram as construções humanas, mais significativas da época e quais as implicações tecnológicas, científicas e filosóficas dessas construções humanas em cada época” (CHAPECÓ, 2001, p. 49-63).

Esse processo possibilitou que educadores das diferentes áreas do conhecimento percebessem e/ou resgatassem, o conhecimento sistematizado e construído historicamente que se deu a partir das necessidades de homens e mulheres, em diferentes contextos. Pois, segundo Bachelard (1983, p. 84):

Nada se pode fundar sobre a opinião: é preciso primeiramente destruí-la. Todo pensamento começa com um problema. É preciso saber formular problemas. Para a ciência, todo o conhecimento é resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada ocorre por si mesmo, nada é dado. Tudo é construído.

Outra produção importante que precisa aqui ser destacada, pela importância e significado que teve para a qualificação da prática pedagógica e construção da concepção de educação pautada nos princípios críticos, foram os cadernos das áreas do conhecimento¹⁰⁰.

Estes cadernos são processo e produto do trabalho, a partir do método dialético e da construção coletiva com educadores das áreas do conhecimento e com toda a equipe pedagógica da secretaria de educação. Esse movimento se desencadeou devido a uma educação que provoca e transforma educadores e sua prática. A partir das reflexões e estudos produzidos nos encontros, que aconteciam a cada dois meses, é que se desencadeou esta produção e foi possível aprofundar questões como:

Princípios de um projeto pedagógico construído de forma interdisciplinar a partir do tema gerador – o currículo na práxis¹⁰¹ da educação popular; Histórico do ensino da área no Brasil; Tendências pedagógicas e o ensino da área; Mudanças de paradigma; Função social da área; Estrutura da área; Campos de atuação da área; Desafios pedagógicos contemporâneos e a organização do ensino em Chapecó, suas práticas e conceitos que precisam ser trabalhados na proposta do tema gerador (CHAPECÓ, 2004, p. 32).

¹⁰⁰ Áreas do conhecimento: definido como um campo de saber articulado às disciplinas escolares.

¹⁰¹ A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e, transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, o que o torna basicamente diferente dos outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia”, (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (BOTTOMORE, 1993, p. 292).

A qualidade na educação, que foi sendo construída neste período, deve-se muito ao processo de formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino, portanto, a partir daí muda a lógica de pensar e organizar a educação e, conseqüentemente, a formação dos professores e demais servidores da educação na perspectiva da participação coletiva. O educador passa a ser sujeito do processo que vem sendo construído superando a lógica tradicional em que uns pensam as propostas educacionais, os currículos, e outros executam.

As discussões proporcionadas tinham como objetivo atender as demandas iminentes na organização da política educacional que vinham sendo implementadas no município. Esse processo desencadeou uma busca coletiva por um novo fazer. Isso pode ser percebido na Revista Educação com Participação Popular (CHAPECÓ, 2000, p. 12):

Tratamos a formação dos profissionais da educação como determinante na construção da política pública de educação. Entendemos que não é possível construir uma educação de caráter popular, repensar a organização da escola e Centros de Educação Infantil, as relações sociais, a estrutura de poder, os sistemas de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si, sem repensar a cultura, os valores e a concepção dos profissionais da educação.

O objetivo da formação continuada é compreendermos a relação micro do trabalho de sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento com o macro da construção social para que possamos romper com a leitura superficial da sociedade. É na totalidade do conhecimento encontrado na sociologia, na história, na economia, na ciência, na política que se constroem competências técnicas e políticas para possibilitar a leitura e análise das estruturas sociais, da conjuntura, do bairro, da cidade, do país e do mundo em que vivemos.

O Programa de Formação Continuada teve como princípio de organização a ação-reflexão-ação da prática cotidiana de sala de aula, da escola e da sociedade como um todo.

A Formação Continuada envolvia:

- Encontros quinzenais da Coordenação Pedagógica com os educadores nas Escolas e CEIMs (Centros de Educação Infantil), quando são dispensados os alunos, sem prejuízo dos 200 dias de aula (Escolas a cada semana um dia após o intervalo – 2 horas de trabalho, e CEIMs quinzenal, período integral, quando as crianças são atendidas pela equipe volante) para refletir e aprofundar a construção do trabalho pedagógico dentro de cada contexto;

- Seminários, debates, conferências e palestras, em que, de forma alternada, os educadores participavam, sem ter necessidades de interromper as aulas;

- Oficinas pedagógicas (atendendo as diferentes demandas dos diferentes grupos, pólos de escola...);

- Encontro de Diretores e Coordenadores dos coletivos de professores (esses encontros possibilitavam a formação do quadro dirigente dos espaços educativos, para que estes se tornassem multiplicadores);

- Visitas de delegações para conhecer experiências de outras Redes, participação em congressos e seminários;
- Fórum da EJA (Educação de Jovens e Adultos com a participação de alunos, mensal para debater essa política);
- Encontros de pólos mensais (grupos de escolas que eram organizados ora por proximidade de contexto, ora por demandas aproximadas ou por interesses afim);
- Encontros de áreas bimestrais;
- Encontros das escolas não nucleadas;
- Encontros da progressão (formação específica com professores que atuavam com grupos de alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem);
- Encontros de alfabetização (em que se possibilitava a discussão das práticas de alfabetização, sua função social, conteúdos, formas de organizar a prática de sala de aula...);
- Ciclos de palestras (realizados fora do horário de trabalho e optativo, em que eram debatidos temas relevantes em torno de questões cotidianas que envolviam a prática da sala de aula, análise de conjuntura, temas solicitados pelos educadores...).

Esses encontros eram coordenados pelas equipes pedagógicas da Secretaria de Educação Infantil, Ciclos de Formação, e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, em outros momentos contou com a contribuição de educadores da própria rede ou ainda profissionais especialistas das áreas ou temas de Chapecó e de outros Estados e Municípios do país. Contou, também, com profissionais de outros setores ou segmentos da sociedade, de Chapecó, de outros Estados e Municípios e do país.

Poder-se-ia destacar, ainda, que todas as ações construídas, foram sempre propostas de forma que todos pudessem contribuir na sua construção. Sempre se buscou a participação de todos, no sentido de elaborar documentos, sínteses e análises. Esses momentos de produção e estudos, na grande maioria das vezes, foram organizados com momentos de estudo, reflexão da prática, aprofundamento e, posteriormente, produção das propostas, documentos.

Um exemplo disso foi o processo de construção da concepção de avaliação, quando foram definidas as seguintes categorias avaliativas: avaliação diagnóstica, avaliação participativa e democrática, avaliação na totalidade e reflexiva, avaliação libertadora, emancipatória e transformadora. A partir dessas categorias, cada Escola e cada área do conhecimento definiram os critérios avaliativos, como diretrizes para a avaliação na rede municipal e, posteriormente, produziram coletivamente o instrumento de avaliação.

Mas não bastava desenvolver um processo amplo e reflexivo de formação continuada. Se fazia necessário mudar as condições do trabalho docente. A professora “F”, em seu

depoimento sobre quais mudanças nas condições de trabalho dos professores (tempo de planejamento, formação dos educadores, materiais disponíveis) durante o processo de construção da proposta de educação popular foram importantes, destaca:

O tempo de planejamento mudou muito, pois na época, antes de iniciar a proposta de educação popular, nós só tínhamos três aulas de educação física, quando o professor não faltava. Com a educação popular nós ficamos com três aulas de educação física, 2 aulas com o coordenador pedagógico que desenvolvia trabalho com os alunos e mais duas horas semanais de planejamento coletivo, estudos e socialização do que cada um estava trabalhando. Sempre se procurava fazer um horário para que pudesse planejar junto as pessoas que tivessem o mesmo ano do ciclo. Nós tínhamos encontros mensais de estudo (curso) e uma semana de curso no mês de julho, onde reunia todos os professores. As escolas faziam a abertura com apresentações que tinha sido trabalhado no seu espaço escolar. Nunca vou esquecer que fiz parte desse processo apresentando um teatro escola de vidro. Sabe essas coisas marcam muito ávida da gente. Existia material sempre que era necessário, em alguns espaços mais, outros menos, dependendo do diretor da escola. Como era ACT, passei por vários espaços (Professor “F”).

A formação dos profissionais da educação teve um papel decisivo na construção da política educacional das Escolas do município de Chapecó – SC, que deslegitimam a sociedade excludente que aí está, mostrando suas contradições e mazelas, colocando em movimento educadores e toda a comunidade escolar, no sentido de repensar a prática pedagógica para transformá-la em prática social capaz de contribuir na formação dos sujeitos cidadãos para que intervenham e construam a sua libertação e a libertação de outros.

“Nós somos intrinsecamente contraditórios” (GRAMSCI, 1974, p. 97), pensamos por contradição e não podemos fechar o raciocínio. É nesse lugar que se pode situar o processo de formação continuada, durante o processo de reorientação curricular em Chapecó-SC.

3.4 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA SENDO CONSTRUÍDA PELA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS

A escola constrói sua trajetória entre opções e decisões – praticando avaliação. A avaliação faz parte da vida humana, pois acompanha o ser humano em todos os seus processos decisórios. É, então, um dos motores da vida, na escola, na família, nas comunidades, nas gestões educacionais..., ela é presença mais ou menos explícita nas relações interpessoais, sociais, culturais, nas mais diversas dimensões da vida. Em meio a todas as contradições sociais, a escola vai construindo a sua proposta educativa, realizando o seu currículo, desenvolvendo as práticas pedagógicas dentro de sala de aula, em outros espaços e tempos escolares, definindo, assim, a sua identidade social.

Repensar a estrutura da escola, seu currículo, a forma de avaliação, de uma avaliação classificatória para uma forma de avaliar mais participativa, democrática, emancipatória¹⁰², tornou-se, nesse contexto, uma demanda para o coletivo.

Como aspecto relevante em uma proposta educativa, neste caso organizada em ciclos de formação, deve-se atentar para o lugar que a avaliação ocupa, reafirmando sua centralidade no interior das práticas pedagógicas e curriculares, evidenciando para os professores e alunos seu caráter diagnóstico e formativo e retirando-lhe o ritualismo que tradicionalmente ocupou na escola. Sobre a avaliação Alavarse (2004, p. 16) argumenta o seguinte:

[...] A discussão da avaliação e das práticas avaliativas hegemônicas não pode prescindir da compreensão de seu lugar social, isto é, seu enraizamento e entrelaçamento com os condicionantes sociais que têm impedido a ampliação da democratização da escola, sem tomar a avaliação escolar como uma variável autônoma, social e politicamente, e sim abordá-la, a par do reconhecimento de sua dinâmica especificamente pedagógica, articulada com os mencionados condicionantes sociais. Sem considerarmos esses marcos da avaliação – a interpenetração de suas práticas internas com os limites colocados socialmente – não poderemos formular adequadamente uma política de reversão da exclusão observado na escola. Exclusão que, em proposta de ciclos sem consistência, pode estar se materializando com acesso e permanência na escola sem contrapartida de aprendizagem pois desprovidas da natureza formativa [...].

Quando a escola faz a opção por uma proposta educacional, esta traz consigo os aspectos organizativos que dela fazem parte. A nota como avaliação de desempenho dos alunos, observa Santomé (1998), ganha relevância, muitas vezes, para controlar o fluxo ao longo dessa cadeia de disciplinas e passa a ser o elemento central do processo. A avaliação converte-se na atribuição dessas notas e o processo pedagógico subordina professores e alunos à mesma; essas características enfatizam a massificação do ensino, pela padronização que se pauta por objetivos seletivos. Também, como decorrência, anula-se uma preocupação com os casos particulares, realçando, portanto, uma contradição entre o objetivo de uma escola obrigatória, fundamental, democrática – que suporia sua natureza indispensável à condição humana e societária – e seus procedimentos e resultados que indicam uma tendência

¹⁰² Este conceito é construído a partir do texto: Currículo e Avaliação numa Perspectiva Problematicadora e Emancipadora, Hilda Maria Cordeiro Barroso Braga. A avaliação é uma especificidade humana e é um dos vetores estruturantes da ética crítica a que se refere Dussel (2000), na medida em que, dialeticamente a avaliação também se faz ética. Para essas idéias Dussel inspirou-se nos estudos de Maturana (1985), a que o autor chama de “sistema afetivo-avaliativo” em que “O cérebro humano possui este critério como critério de verdade fundamental” (p. 98). Se não tivesse esta capacidade avaliativa morreria o indivíduo, e se todos a tivessem perdido desapareceríamos como espécie. É questão da vida ou morte. [...] estamos diante de uma novidade importante: o exercício de sistema afetivo-avaliativo... (um avaliar anterior ao “próprio juízo” explícito e abstrato, e ainda ao próprio sujeito ou predicado do “juízo de fato” da razão instrumental) é o momento constitutivo originário do próprio ato da captação teórico-prática e empírica por excelência do categorizar... (p. 98). Nesse sentido, o “avaliar humano” refere-se à vida humana e, por isso, deve produzir vida, comprometer-se com a vida do Outro ser humano. Ver também: Abramowicz (1996).

a considerá-la facultativa – apenas para os que tenham interesse em estudar – acessória – por compor-se de conhecimentos que serviriam apenas para quem pretende um nível imediatamente posterior – e antidemocrática – pois que não facultava a todos seu aproveitamento, pela exclusão ou pelo seu aproveitamento apenas para fins extremamente acadêmicos.

Na definição de seus objetivos, notabiliza-se por privilegiar a preocupação para o futuro, a suposta preocupação para o trabalho, desnuda-se como um artifício retórico, sem consistência, pois a relação da escola fundamental seriada, como o trabalho, evidencia-se muito mais, pelo fato de que esta forma de organização representou uma resposta burguesa diante das pressões populares por escola.

A escola, finaliza Santomé (1998), constitui-se como um “estacionamento classificatório” de jovens, porque não há bons nem muitos empregos que o sistema capitalista possa oferecer a todos; ainda, quanto ao trabalho, essa escola seriada edificou-se como um espaço de separação do trabalho produtivo, por seu academicismo, mesmo que empobrecido; verifica-se que a escola seriada consolidou-se num padrão curricular com conteúdos atomizados, importados e deformados, a partir das divisões disciplinares universitárias.

Diante disso, o trabalho desenvolvido pelos educadores da rede municipal de ensino, no período de vigência de implantação da proposta de educação popular, juntamente com a secretaria municipal de educação, teve como propósito e buscou construir junto às comunidades escolares, práticas que permitissem maior diálogo, maior participação e mudanças na postura dos diferentes sujeitos.

Sendo assim, a construção do plano municipal de educação, em 1999, que contou com um amplo processo participativo, envolvendo mais de 600 delegados, escolhidos em assembleias de pais, alunos, servidores e professores, definiram princípios e diretrizes (teses), dentro de cinco eixos temáticos, construindo um total de 126 teses para a organização do ensino, sendo que um dos eixos, foi a avaliação.

Para exemplificar melhor os princípios avaliativos que direcionaram a prática pedagógica em Chapecó, busco a tese 104, presente na revista Educação com Participação Popular (CHAPECÓ, 2000, p. 40).

A Avaliação Emancipatória permite mudança de postura das pessoas, possibilitando a democratização e socialização dos poderes e dos saberes. Neste sentido, garante-se o diálogo entre os diferentes segmentos escolares: professores, pais, responsáveis, alunos, servidores, comunidade (tese 104).

Existe uma cultura na educação brasileira de tornar a avaliação escolar um ritual que

leva a identificar os alunos aptos, os inaptos, os lentos, os atrasados, os inteligentes, os espertos, classificando-os com notas ou conceitos, retendo os “mais fracos”, desde a infância, como se fosse possível parar o tempo do desenvolvimento humano ou reprovar a vida. A Rede Municipal de Ensino de Chapecó, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, organizado em Ciclos de Formação, e na Educação de Jovens e Adultos superou esta cultura de avaliação classificatória e excludente. Uma nova cultura avaliativa começou a ser construída, numa perspectiva de avaliação contínua, processual e diagnóstica cuja avaliação não é pontual e traduzida em notas, é desenvolvida em diferentes momentos: pela observação e acompanhamento permanente do professor, no planejamento coletivo dos professores, na sala de aula em avaliações individuais e coletivas dos alunos, em assembleias de turmas de alunos e com os pais, nos conselhos de classe participativos, sendo registrado em relatório descritivo e analítico, constando no planejamento das programações, das aulas, do trabalho escolar, dos conteúdos trabalhados, os avanços e dificuldades e as superações dos alunos e das turmas. Esse processo é possível de ser percebido a partir das teses 126, 120 e 121 (CHAPECÓ, 2000, p. 40):

A avaliação deve ser pensada enquanto processo, para que não se privilegiem momentos “especiais, mas que se garantam reflexões coletivas sobre as práticas da escola de forma contínua e permanente” (126).

A avaliação precisa ser contínua, permanente e coletiva, visando um diagnóstico para superação de dificuldades apresentadas pelos alunos, professores, servidores e pais na construção de novas relações (120).

O registro dessa avaliação é um relatório descritivo do desenvolvimento do sujeito desse processo, envolvendo as áreas específicas do conhecimento, o parecer dos professores e as opiniões dos alunos e pais (121).

O ser humano tem, em sua essência, a necessidade da relação, da troca, do coletivo. Somos seres que temos por formação ontológica¹⁰³ a humanização, a libertação. Se pretendermos a libertação, não podemos alienar ou sermos alienados: libertação implica conscientização. No entanto, ninguém se conscientiza isolado do outro, no vazio de si mesmo. A consciência é sempre a do mundo. A libertação tem como prerrogativa inalienável transformar o mundo em um mundo de todos.

Neste sentido, a construção desse novo mundo se dá na participação e em várias mãos. A colaboração media a co-participação e promove o enfrentamento das consciências que se

¹⁰³ Ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes e das questões metafísicas em geral. A ontologia trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. Costuma ser confundida com metafísica. Conquanto tenham certa comunhão ou interseção em objeto de estudo, nenhuma das duas áreas é subconjunto lógico da outra, ainda que na identidade.

dialetizam e tecem um novo social, um encontro de si, do outro e com o outro.

A partir dessa concepção, o processo avaliativo que foi desencadeado, fundamentou-se em algumas categorias que direcionaram a ação avaliativa na prática:

Discutir políticas curriculares articuladas, implica dizer de que políticas, de que currículo estamos falando, sob pena de que tudo o que entendemos, em termos de currículo, tenha a mesma intenção, a mesma concepção em um mesmo paradigma.

Categorias de análise para consolidar o processo avaliativo:

- LIBERTADORA/TRANSFORMADORA

A libertação é a humanização em processo, é práxis, implica na ação e reflexão sobre o mundo, para transformá-lo. Não se baseia numa consciência espacializada, mecanicista. A consciência emerge do mundo vivido. Como diz Freire (1987, p. 17) “as mãos que fazem, não são as que dominam”.

Portanto, a prática curricular se dá na concretização das diferentes práticas sociais, na tomada de consciência e em uma nova ação planejada sobre o mundo.

- CRÍTICA e REFLEXIVA

Constrói consciência intencional que leva à conscientização, que representa o estar no mundo. É problematizadora, pois indica a reflexão, denuncia, crítica, reconstrói, como possibilidade do anúncio. A reconstrução só se dá mediante a denúncia.

Compreende a sociedade como um projeto humano para todos, em constante movimento de ação-reflexão-ação.

- PARTICIPATIVA/DIALÓGICA

O princípio da participação é condição no processo de conscientização. Requer reconhecer o olhar e a voz dos diferentes sujeitos envolvidos na *práxis* pedagógica, possibilitando a eles denunciar a exclusão a que estão submetidos, através de suas falas e visões de mundo.

Reflete a busca pela construção do conhecimento, através do diálogo reflexivo e a favor dos interesses dos excluídos, por isso é de caráter popular, concebida através dos movimentos sociais (participação ativa, passiva e ativa).

Retoma da consciência o que os constitui sujeitos, levando em consideração que a prática é a prática da liberdade e que é necessário pensar, organizar espaços como uma prática de construção, de relação com o outro, a qual garanta a participação de toda a comunidade

escolar e dos diferentes movimentos sociais.

O texto a seguir traz elementos que foram pautando o estudo sobre o papel da avaliação na rede municipal de ensino, sendo este texto um processo de sistematização dos encontros, onde se refletiu acerca do processo avaliativo produzido, no ano de 2000 e demonstra como se constituía o processo de construção coletiva e os debates frequentes que eram desencadeados com os educadores, no sentido de romper com o paradigma de avaliação tradicional presente na prática educativa.

O que precisamos olhar no processo de avaliação que estamos construindo?

Para que avaliamos em sala de aula? Se a avaliação é subjetiva, como pautamos os objetivos da avaliação? Discutimos diretrizes para a avaliação? Quantas horas o professor do ciclo está na turma? Este tempo é suficiente para conhecer o aluno? Número de alunos para cada professor? Como avaliamos nas condições efetivas que temos? Qual a percepção que temos sobre como o aluno vê o processo de avaliação? Como os professores compreendem como o aluno aprende? De que forma o aluno nos diz como ele aprende? Quais são os problemas que a avaliação aponta? O que é feito a partir disso? Como a avaliação está presente nos momentos de planejamento das aulas? Como são construídos critérios nas áreas do conhecimento, que o aluno precisa dar conta? Estes são explicitados para os alunos? Eles sabem o que precisam dar conta em cada área do conhecimento? Qual o papel da assembléia de turma? Qual o resultado que tem dado as assembléias de turmas? Como está sendo garantida a avaliação individual? O que fazer na assembléia de turma? Conselho de turma não ser no final do trimestre para garantir encaminhamentos? Como o professor dialoga com seu aluno sobre as suas dificuldades? Quando o aluno se autoavalia? Existe avaliação do grupo? As escolas estão construindo estatísticas de acompanhamento de seus alunos egressos? O formulário que registra a avaliação é problema? Por quê? Existem formas de melhorar o uso ou organização do formulário? O registro dá conta da totalidade? O que vai para o formulário é o processo ou o produto? É possível criar outras estratégias de registro além do existente? Como a caracterização das fases de desenvolvimento estão sendo levadas em consideração no momento da construção do diagnóstico das turmas? Como se olha para todas as habilidades dos alunos? Existe continuidade entre os anos ciclos? Avaliação da aprendizagem – evolução do aluno tem pautado o trabalho nos diferentes ciclos? Qual o papel dos Acs¹⁰⁴ nas áreas do conhecimento? Falta tempo para avaliação? Como os tempos individuais e coletivos do professor tem sido organizado para as diferentes demandas? Os planejamentos das aulas garantem momentos de avaliação? Existem objetivos claros do que queremos em cada momento? Como nas áreas do conhecimento diagnosticamos a aprendizagem dos alunos – o que eles estão se apropriando? Como garantir que a avaliação não seja meramente burocrática? Cumprir uma formalidade? O que faz com que o aluno não se comprometa com sua própria aprendizagem? (CHAPECÓ, 2000, p. 26).

Neste sentido, a avaliação precisa ser construída coletivamente, ser processual, construir responsabilidade e compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, trazer presente os limites para construir avanços, tanto na aprendizagem do aluno, quanto na prática do educador. Avaliar significa melhorar o que estamos fazendo.

¹⁰⁴ Aplicação do Conhecimento: Momento metodológico da prática pedagógica no Tema Gerador, onde se percebe ou constroem ações para perceber a apreensão do conhecimento.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAS

4.1 BALANÇO DA EXPERIÊNCIA – LIMITES E POSSIBILIDADES

Para provocar transformações naquilo que temos diante de nós, é necessário olhar as coisas muito conhecidas, a partir de outro lugar, ou seja, distanciar-se do objeto. Examinar as contribuições da construção de uma política educacional voltada para a transformação social é buscar nessa experiência nas contribuições, nos limites, nas contradições e nas possibilidades que, sem dúvida, tornam-se um desafio e um aprendizado grandioso.

Neste estudo enfrentei o desafio de analisar a experiência construída e buscar nas contribuições teóricas as problematizações necessárias para uma análise crítica dessa experiência, com o necessário distanciamento do objeto, considerando o objeto, em si, algo que se impõe com força, na radicalidade que demanda de quem ousa analisá-lo.

Diante disso, o conflito torna-se constante no processo de reflexão da prática educativa. Analisar o que fazemos, pensamos, estudamos e discutimos, para o que ainda precisamos construir. Para isso é necessário ter uma consciência política e coletiva de quem somos, onde estamos e aonde queremos chegar.

Para Sader (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 15), “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. Sendo que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para essa mudança, tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 15), tornando-se, assim, uma peça do processo de acumulação de capital, tornando-se, ao invés de instrumento de emancipação humana, mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

A sociedade contemporânea é o reflexo do processo histórico de criação e recriação do homem, da natureza e da relação homem-natureza. Viver nela e compreender esse processo demandam consciência dos inúmeros desafios que se colocam diante de nós. A sociedade contemporânea é, também, contraditória. Permeiam num mesmo contexto, um movimento intenso de mudanças que explicitam os avanços, as conquistas, mas também a destruição, a catástrofe inerente aos modos de ver e organizar as relações que a própria humanidade

construiu.

Contraditoriamente, o capitalismo, a lógica liberal de mercado, a globalização gera a fome e as doenças. Por um lado traz a tecnologia de última geração; por outro; a exclusão do homem do acesso à tecnologia, à saúde, à alimentação em que tudo é produto da práxis que, se faz pela ação do ser humano objetivado pelo trabalho, enquanto atividade vital.

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho.

Para Alves (2008), as práticas escolares enfrentam dificuldades decorrentes de uma complexidade inerente ao contexto social atual. Não é apenas o grau de desigualdade social que está colocado no cenário educacional, particularmente na educação pública. Dentre os inúmeros desafios a serem enfrentados pela ação educativa escolar, é preciso observar, com cuidado adequado, aqueles referentes às mudanças que a trama social em movimento promove nos sujeitos, na sua atitude frente ao mundo, no seu comportamento, ou seja, no campo da subjetividade mesma, compreendida como produto da relação dialética entre ser humano e as formas sócio-culturais de vida.

Compreender o grau de complexidade que representa para o educador a assimilação de uma nova proposta, pode ajudar a compreender o grau de resistência ou de dificuldade para o desenvolvimento do trabalho. Alguns dos professores entrevistados responderam à pergunta “A proposta de educação popular foi difícil de ser assimilada pelos educadores? Por que?”, do seguinte modo:

Para mim não, mas observei que tinha uma minoria é claro dos educadores que nem no término da proposta (8 anos de governo popular) conseguiram aplicar a proposta em sua prática educativa (é difícil sair da casca, do comodismo) (Professora “E”).

Penso que o maior problema não foi a dificuldade de assimilar a proposta, mas a resistência pelo novo e o fato de implicar em mais estudo, produção, ao contrário da simples cópia dos livros didático (Professor “F”).

Difícil, acredito que não, mas para mudar sua prática depois de muito tempo é difícil aceitar (Professor “D”).

Vivemos uma conjuntura marcada por transformações profundas e contraditórias. O impressionante avanço das forças produtivas aumenta as possibilidades de prolongar e melhorar a vida humana, ao mesmo tempo em que mutila e torna precária a vida de quase metade dos habitantes do planeta.

Para que essa sociedade desigual seja aceitável, faz-se necessário um sistema

ideológico que proclame e inculque nas pessoas valores e idéias, que legitimem o sistema do capital como por exemplo: “todos são iguais diante da lei” e é o mérito de cada um de nós que determina diferenças sociais.

Para Sader (2005), no reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria, decorrendo daí a crise do sistema público de ensino, em que há um esmagamento dos cortes dos recursos nos orçamentos públicos. Para o autor, “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (p. 16). Os espaços educacionais são transformados em *shopping centers*, e funcionam pela lógica do consumo e do lucro, impedindo assim a emancipação.

Os sujeitos diretamente envolvidos (crianças e jovens), que se tornam alvos da desintegração inerente aos processos sociais em geral, que entram na escola e que tem ali, neste espaço, talvez, a única possibilidade que lhe resta de apreender o mundo e vê-lo a partir de outro lugar. Aqui reside, provavelmente, umas das mais importantes tarefas da educação escolar, a despeito de todas dificuldades que enfrenta historicamente: compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram, significam a experiência sócio-histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural em que se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização (ALVES, 2008).

Na concepção freireana, busca-se estabelecer um processo dialógico dos sujeitos inseridos no contexto social com o mundo, podendo, portanto, entender o Tema Gerador como objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, ou seja, parte-se de uma realidade, da leitura de mundo no nível de senso comum, busca-se os conhecimentos científicos sistematizados, historicamente, e necessários para tal compreensão e leva-se à reflexão dessa ação teorização, provocando assim superações, levando os sujeitos envolvidos a uma ação transformadora.

Segundo Alves (2008), a formação de alunos e alunas como pessoas com habilidade de análise, de atuação crítica na vida cotidiana, no plano social, no plano da cultura e da história, passa, fundamentalmente, por vivenciar isso junto aos seus professores e professoras. Isso quer dizer que é preciso que estes últimos se habilitem a estabelecer relações estreitas e críticas com a cultura, com a história, com a sociedade, de modo a que a escola torne-se sempre mais um lugar de ensinar e de aprender a vida.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança,

sem a qual pouco podemos fazer, porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. Ao trazer presente a questão do desvelamento, proposto por Freire (1987), torna-se necessário compreendermos o processo de alienação (MARX) e/ou interiorização (MÉSZÁROS) construído para legitimação do sistema capitalista, que explora o trabalho como mercadoria.

Na medida em que se busca refletir a educação, na perspectiva emancipatória, não podemos deixar de estabelecer relação entre educação e trabalho. Nas palavras de Mészáros (2005), só é possível universalizar a educação, numa sociedade em que se universalize o trabalho e todos se tornem trabalhadores. Para ele, antes disso, educação significa o processo de “interiorização” para legitimar o sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzir à aceitação de tais condições, ou seja, a alienação.

Sader (2005), ao questionar: para que serve o sistema educacional, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?, desafia-nos a refletir acerca dos processos educativos mais amplos.

Podemos, assim, dizer que, para a perspectiva da emancipação humana, a educação deve servir para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho.

Este estudo teve por objetivo contribuir, teoricamente, e trazer para o debate o confronto de experiências concretas das práticas docentes, para consolidar acertos e provocar problematizações dos pontos que necessitam ser resignificados. Nessa perspectiva, a análise de uma dada experiência não pode objetivar tê-la como modelo, sem construir a reflexão crítica necessária.

Ao dialogar com educadores que participaram da experiência, quanto às suas possibilidades educativas, um deles destacou:

As possibilidades foram muitas, principalmente na forma em que o educando era ouvido e a partir do conhecimento pré-existente, senso comum, em conhecimento científico, dando sentido ao conhecimento (Professora “F”).

Damke (1995, p. 85), ao analisar o papel que a apropriação do conhecimento desempenha na vida das pessoas, destaca:

A importância de considerar o nível em que os educandos se encontram, e não aquele que o educador considera que eles deveriam estar, é o fato de que a situação gnosiológica tem como objeto cognoscível a situação existencial. Portanto, cabe aos educandos e ao educador, juntos, desvelarem os próprios níveis de compreensão da realidade, e não ao segundo narrar aos primeiros o seu saber sobre ela.

Estabelecer esse diálogo com a experiência construída, busca de certa forma, aquilo que, nos diz Freire (1987), a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não se pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder, mas também não se pode negá-las. Não se pode deixar de prestar-lhes conta, de falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.

Ainda quanto às possibilidades educativas trazidas pela experiência, outra professora diz:

Inúmeras, dentre elas poderia citar: O aprimoramento dos conhecimentos dos educadores, um novo olhar, muito além daquele que a faculdade nos deu; a possibilidade de definirmos os rumos que queríamos p/ a educação e que aluno queríamos formar; de rever nossos conceitos; de encaminhar a educação do município para novos desafios; passou-se a desafiar mais nossos educandos, tornando as aulas um movimento e muito mais atraentes; e talvez uma das mais importantes possibilidades que conseguimos criar é que os alunos, pais, a comunidade, a sociedade, enfim perderam o medo de opinar, de reivindicar, de questionar, de aceitar as coisas como verdades absolutas e sim de construir juntos uma proposta de que educação e sociedade queremos (Professora “E”).

Numa prática libertadora, dialógica, não se pode abrir mão da dialogicidade proposta por Paulo Freire. Somente esse diálogo, construído pela rigorosidade metódica (FREIRE, 1987), propicia o dimensionamento do poder constitutivo e criador da ação humana, afinal é a ação que dá significado às coisas. Não a ação que engessa e cristaliza pelo adestramento do treinamento e pela monotonia mortífera da repetição, mas, sim, a ação que é realizada a partir dos desejos dos seres humanos envolvidos no processo. Vontade essa que explicita seus anseios, suas necessidades, que fala de sua realidade, que somente será possível se cada um tiver a humildade de ouvir o outro e estabelecer com ele um diálogo verdadeiro e humanizador.

Sendo a educação definida como um ato de conhecimento [...], poderíamos escrever. Primeiro, ninguém dá o conhecimento a alguém. Isto é, transmitir ou receber informações, por si, não caracteriza o ato do conhecimento. Segundo, ninguém conhece sozinho, todavia, o processo social não dispensa o esforço individual. Terceiro, colocar o mundo como objeto mediador do processo significa destacar a dupla dimensão do diálogo: do ser cognoscente com o objeto cognoscível e entre todos os sujeitos envolvidos na situação dialógica. Desencadear a atividade intelectual do sujeito e desafiar-los a penetrarem em níveis cada vez mais profundos e mais amplos do saber, a fim de encontrarem as respostas necessárias às questões que se colocam, é uma das principais funções do diálogo (DAMKE, 1995, p. 78).

Contudo, não se pretende dizer com isso que uma proposta pedagógica, fundamentada na dialogicidade, venha, por si só, resolver problemas históricos dentro dos espaços educativos. O que se quer dizer é que, com certeza, favorece o surgimento de condições para que esses espaços estabeleçam crítica radical, não só no modelo pedagógico, mas também de suas concepções epistemológicas e visão de mundo.

Neste sentido, segundo Alves (2008), uma práxis pedagógica que se coloque como horizonte à ação transformadora, precisa caracterizar-se pela leitura de que: a) esse aluno é uma relação social com ele mesmo, um sujeito humano concreto, forjado na multiplicidade de relações sociais em que se encontra, b) esse aluno é um sujeito histórico, ativo. Ali, ele experimenta, explica, significa, e a partir desse lugar, fala. Então, sendo o cotidiano um espaço caracterizado pela contradição dialética, nele também se encontram movimentos que permitem uma tomada de consciência sobre essa mesma cotidianidade, sendo um lugar de vivências e saberes; c) esses saberes e vivências constituem o ponto de partida e de chegada da práxis pedagógica transformadora, pois se por um lado, trazem a essa mesma práxis indicadores importantes para a compreensão do aluno, enquanto um sujeito concreto, por outro, constituem-se em ferramentas que permitem à práxis a mediação devida, capaz de conduzir à consciência de si, no mundo e; d) a formação, por esse aluno, de uma relação consciente com seu processo histórico, isto é, entre sua vida concreta como um fenômeno histórico e socialmente determinado, não ocorre apenas valorando os elementos presentes no cotidiano desse aluno. Mas, sobretudo, requer a mediação da pedagogia para a apropriação do saber elaborado, que é saber histórico, produzido pela humanidade. Dessa relação, entre o saber popular cotidiano, e o saber elaborado, historicamente, podem emergir novas e revolucionárias interpretações acerca das relações por ele experienciadas (p. 185-6).

Dialogar com a experiência construída no decorrer de oito anos a partir do olhar de diferentes sujeitos, pode contribuir para identificar os problemas enfrentados no período de implantação da experiência. Ao tentar identificar os limites da experiência, é possível destacar:

Um dos limites que teve foi por alguns profissionais não comprometidos achar que não precisava mais trabalhar os conhecimentos necessários ou diziam que trabalhavam na proposta e fechavam a porta e faziam como eles queriam, principalmente daqueles que faziam de tudo para não dar certo a proposta (Professora “A”).

O tempo sempre foi um limitador, as questões financeiras, um envolvimento ainda maior da comunidade, principalmente a falta de comprometimento dos educadores (Professora “B”).

Primeiro limite é falta de engajamento de alguns educadores (resistência), segundo a repetição de alguns conteúdos, temáticas no decorrer do ano e das séries (Professora “E”).

No entanto, cabe destacar que existem diferentes formas de resistência, que podem estar ligadas a questões políticas, epistemológicas, culturais, etc.

Ao refletir os princípios e concepções que embasaram a política educacional, construída no governo popular, em Chapecó, e buscando perceber os limites dessa experiência, torna-se pertinente a reflexão de Mészáros (2005, p. 25), referente ao impacto do capital sobre a educação. Para ele:

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação.

Nesse sentido, o impacto incorrigível da lógica do capital tem sido grandioso ao longo do desenvolvimento do sistema, em que apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital, no âmbito da educação, são diferentes, hoje. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional precisa perseguir de forma radical o rompimento da camisa-de-força da lógica do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Para o mesmo autor, “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (p. 43), pois estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Sob o domínio do capital é preciso assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução do sistema. Trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social.

Enquanto é possível garantir que os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital estejam assegurados pelo processo de internalização, a imposição de valores, através da violência, fica relegada a um segundo plano, embora não sejam abandonadas.

Mészáros (2005, p. 45) destaca que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização”. Quer os indivíduos participem

por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado das instituições formais de educação, estes devem sempre ser induzidos a uma aceitação ativa ou resignada dos princípios reprodutivos dominantes na própria sociedade e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Nessa perspectiva, fica bastante evidente que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital, tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa radical. Uma das principais funções da educação, em nossa sociedade, é construir consensos, portanto, não podemos esperar dessa sociedade mercantilizada uma sanção ativa, ou mesmo a tolerância, de um mandato que estimule as instituições de educação a abraçar a grande tarefa histórica do nosso tempo que é romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana. É por isso que no âmbito educacional, as soluções precisam ser essenciais, ou seja, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. O que precisa ser confrontado e alterado é todo sistema de internalização, com todas suas dimensões, visíveis e ocultas. Para Mészáros (2005, p. 47) “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Ao analisar a experiência educacional construída no governo popular de Chapecó – SC, no período de 1997-2004, pode-se perceber algumas das limitações e os fatores que não permitiram um avanço mais profundo nesse processo.

Por isso, a prática do diálogo é um trabalho difícil, muitas vezes, quando vão dialogar, as pessoas já estão impregnadas de individualismo e possuem profundamente internalizado em si a lógica do capital. Tendo a utopia de sociedade coletiva e solidária, em que impere o diálogo, e estando convicto disso, é preciso lutar para que no dia-a-dia, cada ação que se faz contribua para que essa velha sociedade se transforme nessa nova sociedade almejada. Afinal, as respostas para os questionamentos referentes à educação, como bem afirma Silva (2004), não estão no discurso eficiente, mas na práxis comprometida com a mudança.

Diante das análises aqui pontuadas e refletidas, podemos destacar enquanto limites dessa experiência os seguintes aspectos:

Considerando os princípios da educação popular e sendo a problematização um dos aspectos centrais dessa pedagogia, ao iniciar a construção do PPP em 1997, não se levou em consideração a proposta existente, para possíveis problematizações dos aspectos presentes, no sentido de reconstruir, melhorar. Outro aspecto que acredito possa ter contribuído para o não avanço em alguns aspectos do desenvolvimento da proposta e que os próprios educadores

pesquisados apontaram como resistência, foi o fato do enfoque político partidário, estar sempre bem presente e destacado, conseqüentemente os professores que não compactuavam com a mesma ideologia política sentiram-se excluídos e criaram vários obstáculos.

Talvez outro fator que possa ter limitado o avanço da experiência, tenha sido o fato de inicialmente o embasamento teórico ter sido pautado basicamente na teoria de Paulo Freire. Para muitos educadores os conceitos utilizados por este educador eram de difícil compreensão. Ainda relacionado ao aspecto teórico, desconsiderar o grau de complexidade de alguns elementos estruturantes dessa proposta, como a rede temática que implica toda uma compreensão de funcionamento da estrutura da sociedade e análise da atual conjuntura econômica, social, política, cultural, etc, dificultou a compreensão dos educadores, que passaram a resistir por não compreender muitas vezes.

Mas sem dúvida, um aspecto que limitou significativamente o avanço da experiência foi a mudança do processo avaliativo, substituindo as notas pela avaliação descritiva, avaliação do processo de construção do conhecimento do aluno. Despossuindo o professor de um instrumento de poder até então presente nas salas de aula, com forte cunho opressor e de controle. A dificuldade que o professor passou a enfrentar para organizar uma nova lógica nas relações da sala de aula, fez com que muitos professores passassem a questionar a eficácia da proposta.

No entanto, nesse processo de análise da experiência é possível perceber questões que se tornaram irreversíveis. À pergunta “Você considera que algumas mudanças ocorridas com a proposta de educação popular tornaram-se irreversíveis e passaram a fazer parte da prática docente da maioria dos educadores? Quais?”, um dos educadores respondeu:

Na minha visão uma das coisas que os profissionais aprenderam foi a planejar. Pois escutei muito dos diretores do estado, que os professores que vem do município possuem uma facilidade em planejar as aulas. Para muitos também a pesquisar a escutar mais seus educandos e ser críticos (Professor “A”).

A escola, em que pesem outras funções assumidas mediante as contradições decorrentes da ordem social vigente, nasce e se organiza como lugar de ensinar e de aprender. Com todas as limitações inerentes às políticas públicas no âmbito da educação: salas cheias, crianças de lugares muito diferentes, em desiguais condições de vida, espaço de distribuição de comida via merenda escolar, problemas com a violência, professores com formação precária, salários baixos e condições inadequadas de trabalho, a escola, ainda assim, é lugar de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, quando a professora que participou da construção da proposta de educação popular relata o aprendizado que os professores tiveram no planejar suas aulas, suas práticas, retrata este aprender e ensinar. Para Freire (1988, p. 61), “Educador e educandos [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Mesmo em condições adversas, a escola é um lugar marcado por uma trama complexa de relações intersubjetivas e a sala de aula é também espaço de condução pedagógica de aprendizagem sistemática. E, na medida em que a condução pedagógica se coloca como intencionalidade à libertação humana, como o deseja a pedagogia freireana, e essa libertação passa pela apropriação ativa dos saberes humanos e, por eles, o desenvolvimento de um funcionamento psicológico tipicamente humano, o conteúdo da aprendizagem sistemática ganha contornos diferenciados.

Nessa perspectiva, o processo de conhecimento não se reduz mais a uma seqüência linear por complexidade sustentada na crença de que o ser humano aprende encadeando o mais simples ao mais complexo. Uma educadora entrevistada traduz sua percepção em relação ao aprendizado dos seus colegas no decorrer da experiência.

Sem dúvida, como já comentei anteriormente, o “educador jamais será o mesmo”, não vai se satisfazer com qualquer coisa, procurará sempre o melhor, o melhor texto, assunto, conteúdo... não aceita mais as coisas prontas. Hoje não se satisfaz com livro didático por si só, busca conteúdos críticos, voltados às necessidades. Não aceita mais as imposições, busca a discussão, o debate (Professor “E”).

Sob esse prisma e frente aos desafios que se impõem à educação, na contemporaneidade, trago para o bojo dessa discussão um questionamento de Mészáros (2005, p. 52) em relação ao papel do conhecimento:

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, ao contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Tendo clareza que o acesso ao conhecimento ocupa um papel central no processo de humanização dos sujeitos e sabendo que a aprendizagem, portanto é um processo contínuo em nossa existência humana, pois estamos sempre aprendendo e ao afirmar isso, o que aqui precisa ser colocado, enquanto grande questão é: O que aprendemos? Para que aprendemos?

De que forma aprendemos? Será que a aprendizagem conduz a autorealização dos indivíduos?

Portanto, podemos dizer que precisamos perseguir a mais ampla das concepções de educação que poderá, dessa forma, ajudar a alcançar o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Mészáros (2005, p. 47), ao parafrasear Paracelso, que diz “a aprendizagem é para toda vida”, traz para o contexto educacional o mais amplo conceito da aprendizagem, em que certamente muitas escolas podem causar um grande estrago, mas muitos jovens podem encontrar alimento intelectual, moral, artístico, noutros lugares. Mas, por outro lado, para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também, aí uma reforma radical. Para ele: “Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital, pelo próprio sistema educacional formal” (p. 55). Para ele:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (p. 59).

O que aqui está sendo colocado é a necessidade de uma abordagem educacional que adote a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. Para Mészáros (2005) isso se define como a construção de uma contraconsciência, concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente e que poderia realizar a grandiosa missão educativa.

É aqui que se coloca a importância da reorganização da prática educativa, ressaltando seu papel preeminentemente político, com intencionalidade, em que se busca subverter a ordem mercantil institucionalizada. No entanto, cabe aqui destacar que, ao analisar a prática desenvolvida por um governo, seja ela educacional, nesse caso, ou mesmo em outras áreas das políticas públicas, torna-se imprescindível compreendermos as forças engendradas pelo capital, que, paralelo a esse processo vão desencadeando seus processos de disputa pela manutenção da atual estrutura do sistema.

As contribuições de Freire, tal como vistos neste estudo, sugerem concluir que, fazer da prática educativa uma prática libertadora, implica numa tomada de consciência e numa

reflexão crítica permanente sobre as realidades que permeiam a educação e os contextos nos quais estamos imersos. Portanto, como promotora do desenvolvimento da contraconsciência, conforme caracteriza Mészáros, a ação educativa escolar é sempre ação problematizadora, seja na relação pedagógica que terá com o conhecimento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, seja na reflexão crítica sobre si mesma e sobre a realidade que se propõe refletir. Talvez aí resida uma das grandes dificuldades enfrentadas para a efetiva implementação de uma prática educativa diferenciada, emancipadora!

Os depoimentos a seguir apontam mudanças nessa prática educativa e, ao mesmo tempo, limites derivados nas condições objetivas nas quais se desenvolvem essas práticas, em cada tempo histórico e em diversas conjunturas políticas:

Comigo sim, principalmente olhar na totalidade da criança, o respeito às diferenças e a ânsia de desenvolver um trabalho de forma mais coletiva. Porém, em relação ao currículo, está cada vez mais difícil de desenvolvê-lo a partir da realidade, porque a atual administração já define os conteúdos pré estabelecidos para os professores trabalharem em cada série sem pesquisa (Professora “B”).

Percebi muitas mudanças principalmente na relação afetiva com os alunos, no trabalho que era desenvolvido de forma coletiva no planejamento que respeitava o currículo e a pesquisa feita para saber qual o conhecimento que o aluno tinha sobre determinado assunto, fazia-se a seleção dos conhecimentos pertinentes a cada temática a ser trabalhada (Professor “A”).

Os movimentos de reorientação curricular nas Administrações Populares evidenciam a possibilidade de superação de práticas educativas conservadoras e apontam novas formas de conhecer e agir, pedagogicamente, coerentes com o compromisso político assumido com a Educação Popular Crítica.

Neste trabalho de reflexão da experiência é possível apontar claramente alguns aspectos da prática educativa nas escolas de Chapecó hoje, que estão diretamente vinculadas com o trabalho de educação popular desenvolvido nos oito anos de governo e alguns já citados pelas professoras pesquisadas.

A partir dos anos 1980, os educadores da cidade, que atuavam nas redes públicas de ensino, mobilizavam-se pela democratização da educação brasileira, por melhorias salariais, melhores condições de trabalho, qualidade de ensino etc. Esse movimento contribuiu significativamente para as mudanças desencadeadas com a experiência de educação popular. Muitas discussões já vinham sendo feitas em diferentes espaços políticos, sendo que se constituiu num movimento com debates anteriores a 1997, e que envolvia a rede municipal e estadual de educação, discutindo amplamente perspectivas para melhorias de ensino e por

melhores condições de vida e de trabalho.

Essas reivindicações e mudanças expressavam pontos de vista da classe trabalhadora, opondo-se aos grupos sociais dominantes e aos seus interesses de manutenção da ordem vigente. Com a mudança de correlação de forças sociais e de projeto político com o final do governo da frente popular, se tentou negar e apagar os vestígios das mudanças trazidas no campo da educação. Ao observar o que acontece atualmente nas escolas, é possível perceber, a partir do relato das professoras pesquisadas, quais mudanças trazidas pela experiência vem sendo negadas ou abandonadas no dia-a-dia do trabalho docente:

Em relação a escolha dos temas a serem trabalhados, muitos educadores hoje sentem-se obrigados a trabalhar os conteúdos de forma estanque, sem muita relação com a realidade dos alunos, agora o professor é que delimita o conteúdo que vai ser trabalhado, isso claro, dentro de uma programação pré-estabelecida pela secretaria de educação (conteúdos mínimos), Que retrocesso! Está ainda se abandonando as discussões coletivas, os dias de estudos, os dias de planejamento coletivo, que viraram só repasse de informações (o pensar a escola como um todo) (Professora “E”).

Acho que a atual secretaria está buscando desconstruir todas as práticas da proposta anterior. Esta se abandonando o trabalho coletivo, a construção curricular a partir da realidade, a valorização das diferenças, o olhar especial aos alunos com dificuldades (através das oficinas que eram realizadas), o embasamento teórico (Professora “B”).

Formação continuada, grupo de estudos, trabalho coletivo, socialização do trabalho (Professora “F”).

Eles querem negar todas as experiências, mas as vezes aparecem com alguns textos, frases até mesmo os instrumentos de planejamento que só muda o nome. Os seminários, os cursos, também não aconteceram mais, a eleição de diretores (Professor “A”).

Na trajetória dessa experiência, e no período posterior, muitas vezes nos deparamos com professores e professoras cujas falas denunciam sua incompreensão sobre quem são os sujeitos com os quais travam a batalha diária de ensinar e de aprender. Por conta do legado da visão liberal, a escola é ainda um espaço onde predominam visões mecanicistas de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O processo pedagógico intencionalmente voltado para o fomento do desenvolvimento de formas complexas de pensamento, não pode ignorar os sentidos construídos pelos sujeitos na sua trajetória de vida, nesse caso os educadores. E, porque são sentidos construídos na experiência histórica, retratam crenças, afetos, modos de ser e de viver que demandam do ato de ensinar, o respeito, a humildade, a amorosidade, o saber ouvir, a rigorosidade metódica, o bom senso, a generosidade, a seriedade e o compromisso com um processo de construção do

conhecimento capaz de conscientizar, tanto no sentido psicológico, que essa expressão pode assumir, quanto como ato pedagógico em favor da libertação humana.

Por um lado encontramos hoje um processo de desconstrução, pelo atual governo, de conceitos e práticas que estão fundamentados numa concepção crítica de educação, de sociedade, de modo de ver e compreender a vida. Pelos depoimentos coletados, podemos citar alguns aspectos dessa desconstrução e negação: na organização do trabalho em ciclos de formação; na avaliação descritiva e emancipatória; no processo de pesquisa para definição dos conteúdos a serem trabalhados; no trabalho e planejamento coletivos; em um processo ampliado e democrático de formação continuada dos educadores; na participação dos pais e alunos; na gestão democrática; nos grupos de estudos; no estímulo ao embasamento teórico para desenvolvimento do trabalho docente, dentre outros.

Por outro lado, é possível perceber também através dos depoimentos dos professores pesquisados, que muitas práticas continuam presentes e tornaram-se irreversíveis, dentre as quais poderíamos destacar: a necessidade que o professor sente em desenvolver seu trabalho coletivamente; o trabalho interdisciplinar; trabalhar conteúdos significativos, que tenham alguma relação com a vivência prática dos educandos; o uso de várias fontes de conhecimento para desenvolver o trabalho em sala de aula, não tendo mais o livro didático como único instrumento a ser seguido; o olhar para o outro, ou seja perceber que o aluno é um sujeito quem tem vida para além da escola, a relação afetiva com o aluno.

É justamente mergulhando neste contexto da educação pública, procurando também contribuir na construção da nova sociedade, que mais cedo ou tarde será transformada, através da busca contínua de um currículo crítico comprometido com as emancipações das comunidades socialmente excluídas, que se tem encontrado motivação para a prática educativa.

Mesmo convivendo com avanços e retrocessos é possível pensar que a história segue seu curso e que o trabalho desenvolvido durante a experiência trouxe significativas contribuições para a história da educação em nosso município e em outros lugares, que continuam ainda hoje se pautando na experiência construída em Chapecó.

Uma das mais importantes tarefas da educação escolar ou de uma experiência educativa – nesse caso a educação popular –, a despeito de todas as agruras que enfrenta historicamente é a de compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram, significam a experiência sócio-histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural onde se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização.

Fazer a denúncia e o anúncio, é praticar a esperança ativa que, ensina Freire, não é a esperança na pura espera, mas a esperança que mobiliza a ação. Por outro lado, não há esperança ativa ou ação transformadora na ignorância. Daí a importância do conhecimento e do fazer desse conhecimento, saber, sabedoria.

Mais além disso, as contribuições da experiência da educação popular, tal como analisadas neste estudo, permitem concluir que, fazer da prática educativa uma prática libertadora, implica uma tomada de consciência e uma reflexão crítica permanente sobre as realidades que permeiam a educação. Como promotora do desenvolvimento da consciência, a ação educativa escolar é sempre ação problematizadora, seja na relação pedagógica que terá com o conhecimento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, seja na reflexão crítica sobre si mesma.

Sob este prisma e frente aos desafios que se impõem à educação na conturbada contemporaneidade, o diálogo da pedagogia freireana, com outros autores que fundamentam práticas educativas críticas, traduz, a meu ver, uma possibilidade efetiva de crítica propositiva na direção da necessária superação de concepções e práticas dicotomizadas e dicotomizadoras da integralidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmem, 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Adorno e Horkheimer: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Conceito de iluminismo. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Adorno e Horkheimer: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 3-30.
- ALBA, R. S. **Espaço urbano: os agentes da produção em Chapecó**. Chapecó, SC: Argos, 2002.
- ALONSO, Luiza Klein. Movimentos sociais e cidadania: a contribuição da psicologia social. In: SPINNK, M. J. P. (org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALTAMIRA, J. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Teoria marxista e estratégia política**. São Paulo: Xamã Editora, 1997.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALAVARSE, O. M. Ciclos: a escola em (como) questão. **Revista Diário do Grande ABC**, mar. 2004.
- ALVES, Márcio Moreira. **A força do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia Freireana e a psicologia histórico-cultural**. (Tese de doutorado) – São Paulo: USP, 2008.
- ANDRADE, I. de. Assistência social: construindo inclusão social e cidadania. In: **Chapecó uma cidade transformada**, 2004. Mimeografado.
- ANTUNES, J. Meio ambiente: a preservação e a inclusão social. In: **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó, 2004. Mimeografado.
- ANTUNES, R. (org.). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

APPLE, M. W.; NÓVOA, A. **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

ARROYO, M. G. Qualidade na educação. **A Paixão de Aprender**, n. 9, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1995.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 1984.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, E. de S. de S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BATISTELA, G. A. **Banditismo no oeste e suas representações**. (Monografia de Especialização em História e Museologia). Chapecó: UNOESC, 1997.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 141 p.

BAZZOTTI, A. L. O esporte e o lazer de Chapecó. In: **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó, 2004. Mimeografado.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BELANI, E. M. Município de Chapecó: legislação e evidências 1919-1931. In: **Cadernos de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM**. Chapecó: Grifos, 1989.

BELATO, D. **Os camponeses integrados**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, maio 1985.

BOFF, L.; ARRUDA, M. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos, Editora Vozes. Disponível em: <<http://www.estantevirtual.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

BOGO, A. Dom José e as lutas sociais. In: UCZAI, P. F. (org.). **Dom José Gomes**: mestre e aprendiz do povo. Chapecó: Argos, 2002.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOTH, R. **O processo de impeachment do prefeito José Fritsch no ano de 1998**. Chapecó, SC: UNOCHAPECÓ, 2004.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: MANFREDI, S. M. (org.). Concepções e experiências de educação popular. **Cadernos CEDES** (1). São Paulo: Cortez, 1980.

_____. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular LTDA, 2001.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BREVES, W. de S. O Chapecó que eu conheci. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**, v. 3 – (4), Florianópolis, 1985, p. 7-73.

CÂMARA, A. T. A cidade que desenvolve a economia e a cidadania. In: **Chapecó uma cidade transformada**, 2004. Mimeografado.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 58-87.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Princípios político-pedagógicos**. 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação de jovens e adultos em Chapecó/SC**. 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ler e escrever a realidade para transformá-la**, v. 1, n. 1, dez. 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação com participação popular**. 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta para a construção curricular coletiva paraxiológica.** 2000. 20 p. Mimeografado.

_____. **Plano de Governo.** 1997-2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Movimento de reorganização curricular,** v. 1, n. 1, set. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação de jovens e adultos em Chapecó/SC.** Jun. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O trabalho com conceitos na prática pedagógica.** [2002]. 7 p. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Pesquisa participante.** [2002]. 2 p. Mimeografado.

_____. **Orçamento Participativo.** 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Cadernos de alfabetização.** 2004.

_____. **Caderno de áreas:** uma reflexão sobre o conhecimento. Chapecó – SC, 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – COMED. **Parecer n. 010/98** do Processo n. 013/98: Da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Chapecó – SC, aprovado em 11 nov. 1998.

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** as idéias de Freire, Fiore e Dussel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições.** (Tese de Doutorado) – São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1991.

DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). **Ousadia no diálogo.** São Paulo: Loyola, 1993.

DE SÁ, K. O. **Lazer, trabalho e educação:** pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, maio 2003.

DREWS, M. M. **O tema gerador no ensino da história.** (Dissertação de Mestrado) – UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, ago. 2006.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS. Coleção Educação para todos. Edições MEC/UNESCO, Brasília, agosto, 2005.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

ENGLUND, T. Replanteamiento de la historia del curriculum: hacia una nueva orientación teórica. **Revista de Educación**, n. 295, Madrid, 1991. (Historia del Curriculum, I).

FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época, 18).

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. *et al.* (org.). **Empregabilidade e educação**. São Paulo: EDUC, 1997.

FRIGOTTO, G. A década perdida da educação brasileira. In: BENJAMIN, C.; ELIAS, L. A. (org.). **Brasil**: crise e destino, entrevistas com pensadores contemporâneos. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

GADOTTI, M. **Estado e educação popular**: educação de adultos em São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, 1996.

_____. Caminhos da educação popular. In: VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 1992.

GARCIA, R. L.; VALLA, V. V. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES**, (38): p. 9-17, Campinas, ago. 1996.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Polêmicas do nosso tempo, 20).

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1974. v. 1.

_____. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Traduções Zeljko Loparié *et al.* São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, M.; MARCUSE, E. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Adorno e Horkheimer: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 31-68.

_____. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Adorno e Horkheimer: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 69-75.

HASS, M. (org.). **Partidos, eleições e voto: comportamento político-eleitoral de Santa Catarina**. Chapecó, SC: Argos, 2003.

HASS, M. **Os partidos políticos e a elite chapecoense um estudo de poder local 1945-1965**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

_____. **O linchamento que muitos querem esquecer**. Chapecó, SC: Argos, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LAJUS, M. L. de S. (org.). **Memória da resistência nos movimentos sociais urbanos em Chapecó**. Chapecó, 2003. Mimeografado.

LEFEBVRE, H. **De L'Etat**. Tome III Le Monde de Production Étatique. Paris: Union General d'Éditions, 1976.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. Sobradinho: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2001.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, n. 4. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991. (O homem unilateral).

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1979.

_____. **O capital**. Tomo 1, v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (A mercadoria).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984. (1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach).

_____. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. (I – Feuerbach)

MATERIAL PRODUZIDO NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO – CONCEITOS ANALÍTICOS, **Cadernos de Área**, 2004.

MAZZIONI, L. **Jornal do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública**, ano I, n. 3, Chapecó – SC, Conselho deliberativo, 1995,

_____. **Chapecó um salto de qualidade na educação**. 2004, mimeo.

MENDONÇA, N. J. A. de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, M. C. M. de. A dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis: NUP, 2000. p. 19-43.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

NEGRI, F. L. A política de habitação como estratégia de enfrentamento à pobreza. In: **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó, 2004. Mimeografado.

OLIVEIRA, A. S. *et al.* **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 67-74, 1992.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIM, E. A. **Industrialização e educação**. Chapecó: Argos, 2003.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, São Paulo, jul. 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PEDERSETTI, J. **A fundação do Colégio Bom Pastor em Chapecó na década de 50**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2003.

PINTO, J. B. Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. In: PAIVA, V. (org.). **Perspectiva e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 85-117.

Plano Diocesano de Pastoral, Diocese de Chapecó, 2002-2005.

Plano Pastoral da Diocese de Chapecó e Região, 1997-2000.

POLI, O. **Jornal do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública**, Chapecó – SC, ano I, n. I, jun. 1994.

_____. Caboclo: pioneirismo e marginalização. In: **Para uma história do Oeste Catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995.

_____. **Educação popular na escola e questões da participação.** Chapecó: UNOCHAPECÓ, s/d.

_____. **Aprendendo a andar com as próprias pernas:** processo de mobilização dos movimentos sociais do Oeste catarinense. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

POLI, S. M. A. Da fala ao tema gerador: contribuições para o debate no contexto da política educacional. In: **Chapecó uma cidade transformada.** Chapecó, 2004. Mimeografado.

PONTUAL, P. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina:** a experiência do MOVA-SP (1989-1992). Dissertação (Mestrado) – São Paulo, PUC/USP, 1996.

_____. Metodologia, métodos e técnicas na educação popular: algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação **Caderno da 3ª Conferência Municipal de Educação de Chapecó,** 2003. Mimeografado.

_____. **Metodologia, métodos e técnicas na educação popular.** Chapecó: [SMED], 2002. Mimeografado.

_____. **Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos.** 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos:** ciclos de formação. Caxias do Sul, RS, mar. 2003.

PRIEB, S. A problemática do trabalho no capitalismo avançado. In: **O trabalho à beira do abismo:** uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005. p. 167-191.

QUINTEIRO, J. **A força do povo em Lages:** mas o que foi mesmo, esta experiência? São Paulo: PUC;SP, 1991.

Registros documentos da Diocese, 1997-2000.

RENK, A. As representações dos colonos no Oeste Catarinense, a partir dos brasileiros. In: **Cadernos do Centro de Organização da Memória Sócio-cultural do Oeste – CEOM,** n. 7, Chapecó, 1991.

RIOS, I.; TEIXEIRA, J. E.; CORTELLA, M. S. (org.). **Empregabilidade e educação.** São Paulo: EDUC, 1997.

ROCHA, Sílvio (org.). Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos,** n. 9. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios)

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 out. 2006, em Caxambu.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, primeiro grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. **Produção textual**: desafios e possibilidades a partir do tema gerador. (Dissertação de Mestrado) – UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, jul. 2006.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, S. C. dos. **Nova história de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1997.

SCHERER-WARREN, I. **Rede de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHNEIDER, L. I. B. **Inovação na prática pedagógica**: uma experiência com educação popular nas escolas municipais de Chapecó – Santa Catarina. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

SEMANA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2004, Chapecó. **Anais...** Chapecó: [s. n.], 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SIGNORI, A. A.; BOSEMBECKER, L.; UCZAI, P. F. (org.). **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó: Prefeitura Municipal de Chapecó, 2004. Impressão: Gráfica Mércur.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de doutorado – PUC, São Paulo, 2004.

SILVEIRA, P. A. F. Saúde pública em Chapecó: ousadia. In: **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó, 2004. Mimeografado.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora.

TANSINI, M. G. **O Grupo Fonte**: um estudo das relações de gênero. (Monografia de Graduação) – Curso de Serviço Social. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2003.

TÖNNIES, Ferdinand. **Community and society**. Nova York: Harper, 1963.

TORRES, C. A. **A política da educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TORRES, R. M. **Discurso e prática em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 1988.

TOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

TRINDADE, G. C. **Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

UCZAI, P. F. (org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

UCZAI, P. F. **Movimento dos atingidos por barragens: o caso de Itá e Machadinho na bacia do rio Uruguai (1979/1991)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Cristã, São Paulo, 1992.

_____. Congresso da cidade: planejando o futuro de Chapecó. In: **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó, 2004. Mimeografado.

UCZAI, P. F.; BRUGNERA, N. L.; MARCON, T. Dom José: a educação formal e a formação de lideranças. In: UCZAI, P. F. (org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. de C. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERLANG, A. A. **Disputas e ocupação do espaço no Oeste Catarinense: a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

WOLFGANG, L. M. Educação e denúncia em Adorno. In: PAIVA, V. (org.). **Contemporaneidade e educação: a atualidade da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

<<http://www.baldo.com.br/br/produção.htm>>. Acesso: 25 maio 2009.

<http://wikipedia.org/wiki/revolução_verde>. Acesso: 12 jul. 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de entrevista com professores participantes da experiência de Educação Popular desenvolvida em Chapecó no período de 1997 a 2004

A entrevista semi-estruturada pede um roteiro base com questões fundamentais, mas deixa em aberto a possibilidade de incorporação de novas questões e de comentários complementares do pesquisado. A idéia é que ele possa expor livremente seu pensamento, trazendo muitas vezes aspectos novos à investigação.

1. Identificação e trajetória profissional: nome, idade, sexo, tempo de trabalho, jornada de trabalho, etc. **(Fica claro aos educadores que participarão da pesquisa que suas identidades não serão reveladas).**
2. De que modo você participou da experiência de Educação Popular desenvolvida em Chapecó no período de 1997 a 2004?
3. Em que medida a experiência modificou seu trabalho de educador? (aqui é importante comparar suas condições de trabalho antes e durante a experiência).
4. Você percebeu mudanças importantes no trabalho cotidiano nas escolas durante a experiência? Quais?
5. Que diferenças você percebe entre a concepção político ideológica que fundamentou a proposta de educação popular e a que fundamenta as atuais políticas e práticas educacionais de Chapecó?
6. Você considera que o processo de construção da proposta de educação popular foi democrático? Por que?
7. Na sua percepção em quais situações as pessoas, a comunidade, pais, alunos e professores forma envolvidos na construção da proposta de educação popular?
8. Como você avalia o currículo que foi implantado durante a experiência?
9. Você percebeu mudanças nas condições de trabalho dos professores (tempo de planejamento, formação dos educadores, materiais disponíveis...) durante o processo de construção da proposta de educação popular?
10. Você considerou a proposta de educação popular difícil de ser assimilada pelos educadores? Por que?
11. Você considera que algumas mudanças ocorridas com a proposta de educação popular tornaram-se irreversíveis e passaram a fazer parte da prática docente da maioria dos educadores? Quais?
12. Observando o que acontece atualmente nas escolas, quais mudanças trazidas pela experiência vem sendo abandonadas ou negadas no dia-a-dia do trabalho docente?

13. Do seu ponto de vista, em que medida o trabalho com os ciclos de formação foi determinante ou influenciou na aceitação da proposta de educação popular?
14. Como você avalia o trabalho com o tema gerador na organização do trabalho de reorientação curricular?
15. Do seu ponto de vista, quais as possibilidades educativas trazidas pela experiência?
16. Elas poderiam se desenvolver no contexto político atual?
17. Quais os limites da experiência, em sua opinião?

ANEXO B

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA GERAL DA EDUCAÇÃO

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DA

EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco Situacional

O mundo em que vivemos se organiza em torno da lógica de mercado. Isto é, está mais preocupado com a obtenção do lucro a qualquer preço do que propriamente com o bem estar das pessoas. Em função disso, as pessoas e as coisas deste mundo passam a ser valorizadas na medida em que são aptos à produtividade lucrativa. “O homem aprendeu a valorizar as coisas na medida em que lhes são úteis”. (Goethe)

Muito embora a demanda de uma mudança em educação não se limite apenas às necessidades da economia de mercado, é preciso considerar este aspecto, mesmo porque, neste momento histórico, esta forma de organização da economia é hegemônica e, quer queiramos ou não, as pessoas vivem nesta sociedade. Por outro lado, essa não deve parecer uma leitura ingênua ou fatalista que nos conduza a compreensão de que esta é a única forma possível de organização da economia. Ao contrário, ela tem a intenção de conduzir à reflexão a partir da noção de sociedade, homem/mulher concreto(a), plenos de história, de contradições, de limites e de possibilidades. O que significa dizer que, ainda que hegemônica, esta sociedade de mercado não é eterna, ela é histórica e processual, por tanto, passível de transformação por um outro processo, igualmente histórico.

Inerente à lógica de mercado desenvolvem-se padrões, valores e conceitos que dão sustentação ao modo como se organiza a produção e distribuição das riquezas produzidas. Assim, toda noção de domínio da natureza pelo homem passa a ser absorvida por outras dimensões da vida. É o que ocorre por exemplo com as minorias, ou majorias, discriminadas como as mulheres, cujos segredos, o corpo e a alma devem, a exemplo da natureza, estar a serviço dos homens; os negros aos quais a própria ciência positivista se oferece como instrumento de comprovação de sua inferioridade (os negros possuem menos inteligência); as crianças que ainda não são porque só serão quando crescerem e produzirem lucros; os velhos que já foram e por isso podem ser descartados; os homossexuais cuja opção sexual os têm colocado a tarja de “sujos”, os deficientes cuja palavra já indica a não eficiência... Interessante observar que essas minorias representam, na verdade a grande maioria da população, pois, colocada no seu conjunto, é muito maior o número de pessoas excluídas da condição de cidadão, cidadã, do direito de viver com dignidade.

O processo que hoje vivenciamos se caracteriza, também, por um processo de desesperança e de inércia, sensação de impotência e medo, ao lado de um certo entusiasmo, um deslumbramento com as conquistas do homem (internet, microeletrônica, novas tecnologias). Por outro lado ainda, uma certa incapacidade de indignação que assola as classes desfavorecidas e promove a desarticulação de importantes movimentos sociais. No caso da educação, isso materializa-se na desorganização do movimentos dos trabalhadores em educação, no enfraquecimento do seu sindicato, etc.

Reaver a indignação ativa e a capacidade de organização e luta, implica compreender quais processos conduzem ao caminho contrário.

Hoje, comprometer-se com um projeto alternativo, de sociedade justa e democrática, requer necessariamente, o entendimento de que o projeto neoliberal tem se capacitado a criar novos símbolos e uma nova cultura paradigmática e hegemônica ainda que embasada num código de ética promotor da desigualdade, uma ética prática que orienta para decisões individuais, que promove a crença de que o coletivo é improdutivo.

Requer, por outro lado, o entendimento de que estamos no bojo de um processo de transformação que se dá em dois níveis principais: a mudança da base técnica de produção que passa da eletromecânica, que se caracteriza pela forma rígida de organização do trabalho e da produção, para a microeletrônica ou mecatrônica que, por processos de autoformatação flexível (computadorizada) promove uma mudança significativa nos processos de produção, na medida em que possibilita a diferenciação dos produtos e com isso, o atendimento da demanda de consumo inerente ao mercado internacional; a mudança nas formas de gerenciamento da força de trabalho que, grosso modo, passa do taylorismo fordismo para o toyotismo. A nova base técnica de produção exige também um trabalhador melhor qualificado, com novas e mais sofisticadas habilidades cognitivas. A natureza do trabalho está mudando,

A revolução tecnológica e a reorganização dos processos de produção fica inviabilizada frente a mão-de-obra desqualificada. Por isso, novas exigências recaem sobre a educação e demandam um perfil de trabalhador crítico, criativo, autônomo, com capacidade de raciocínio lógico e rápido, com capacidade de tomar decisões, que antes não era reivindicado. Por Isso, a natureza do lugar de formação do trabalhador (a escola) também precisa mudar.

Frente a esse novo momento a escola se vê na iminência de repensar-se como um todo. Capacitar a mão-de-obra necessária para o mercado pode ser uma opção da escola. Oferecer-se como instrumento de resgate da cidadania é outra. Uma pode conviver com a outra, contudo, uma é diferente da outra na medida em que a segunda extrapola os limites da primeira. Trabalhar pedagogicamente na perspectiva do resgate da cidadania é mais do que trabalhar na perspectiva do “quantum” de educação necessária para o sucesso das relações de mercado.

A escola, na perspectiva de resgate da cidadania, precisa ter claro de que preparar para a vida numa sociedade regida pela lógica de mercado não pode significar a redução do conceito de aluno ao conceito do cliente. Isto porque, a linguagem que se utiliza do termo cliente reduz a relação aluno - professor - escola - comunidade a uma relação de mercado, buscando inviabilizar assim, o desenvolvimento de formas alternativas de organização do processo produtivo e das relações de trabalho.

Por outro lado, negar o saber requerido pela contemporaneidade significa posicionar-se par e passo com um processo de exclusão social. Isto porque, a sociedade se organiza em torno da lógica de mercado e, muito embora o emprego seja hoje, provavelmente, a mercadoria mais escassa; é precisamente neste contexto que o ser humano deve estar desenvolvendo habilidades intelectuais que lhe permitam, apesar a exclusão inerente à lógica de mercado, sobreviver e criar pela atividade (trabalho) as condições de humanidade que necessita.

Entretanto, é preciso construir no novo trabalhador mais escolarizado, além da capacidade produtiva, a capacidade de crítica do desenvolvimento social. Isto é, a capacidade de indignação de não aceitação das injustiças, de organização e construção de outras alternativas de vida para a maioria excluída, enfim, a capacidade efetiva de ser e viver a cidadania ativa. Não mais, portanto, apenas o novo trabalhador, mas o novo cidadão.

Discernir entre formação de mão-de-obra necessária e cidadania implica compreender que esta questão é mais do que um “sim” ou um “não”. Requer fundamentação, requer visão histórica, dialeticidade e sensibilidade para perceber os temas e os sujeitos excluídos, bem como modos de intervenção eficazes para a construção de uma lógica alternativa.

O modelo capitalista de produção constrói sua hegemonia e a fortalece na medida em que atua a nível cultural e ideológico. Portanto, colocar-se na perspectiva da contra-hegemonia, como quer Gramsci, implica uma atuação convicta neste mesmo campo. Significa construir uma nova ética onde os valores não sejam metafísicos apenas, mas concretos e cotidianos solidariedade, a indignação são valores concretos e não metafísicos, assim como a idéia de bem comum, de coletividade, de uma ética de igualdade.

Articular-se em torno da construção da contra-hegemonia, significa desenvolver valores que tornem cada vez mais ampla e hegemônica a compreensão de que a negação dos direitos a uma pessoa é, na verdade, a negação dos direitos a uma comunidade.

Assim, ter a construção e a promoção da cidadania como premissa fundamental, como quer a Secretaria da Educação e Cultura, implica comprometer-se com um processo contra-hegemônico que perpassa todas as instâncias do campo educacional, de tal modo que a educação se materialize como instrumento efetivo de vivência de uma outra experiência, uma cultura solidária, ativa e revolucionária.

Uma educação que eleve a cidadania deve, necessariamente, manter-se com um pé na realidade e outro na rebeldia, na crença da construção da utopia. Isto é, estar atento as profun

das mudanças no campo da produção e das relações de trabalho, visto que elas implicam a necessidade de mão-de-obra qualificada, mas também, identificar nesse processo os espaços contraditórios que possibilitam capacitar cada criança, cada jovem, cada adulto, para a leitura, compreensão e intervenção nas relações sociais, para além da demanda do mercado capitalista e da cultura individualista neoliberal.

Desse modo, a premissa fundamental de construção e promoção da cidadania, irá se concretizar em ações permeadas por uma nova cultura, um novo jeito de caminhar e pela compreensão de que o projeto neoliberal não é eterno, ele é histórico e a história ainda não acabou.

Essa noção fundamental deve perpassar as linhas gerais de atuação da Secretaria da Educação e Cultura, colocadas na perspectiva de que nenhum aluno, aluna esteja fora da escola e por outro lado, que todos, todas aprendam. Que as relações nos diferentes níveis (SEC, escola, professores, alunos, comunidade) sejam democráticas e ter a democracia como princípio radical do qual não se abre mão, que as decisões sejam coletivas de modo que cada um na sua especificidade possa orientar-se pelas definições do grupo com o qual discute, avalia e define ações e princípios.

É nessas linhas gerais definidas pela Secretaria da Educação e Cultura que se materializa o princípio primeiro de resgate da cidadania. Contudo, resgatar a cidadania requer que cada linha geral se torne ação. Dessa necessidade emerge a tarefa de formação política e pedagógica dos professores e das professoras que atuam na rede municipal, de tal modo que eles próprios, elas próprias ousem resgatar a sua cidadania e a daqueles, daquelas com os, as quais trabalham. Ou seja, que eles próprios, elas próprias se sintam sujeitos comprometidos(as) com a construção de um outro processo histórico, que possam opinar, propor, pensar e experienciar relações democráticas e cidadãs.

Neste sentido, a formação político-pedagógica deverá levar à autonomia dos coletivos das escolas além de desenvolver e aprimorar sempre mais a compreensão do nível macro-social e suas manifestações a nível micro-social, ou seja, nas relações cotidianas dentro e fora da escola.

Assim, mais do que compreender as relações do mercado capitalista neoliberal e perceber neste processo a exclusão e a necessidade do resgate da cidadania como princípio fundamental para a construção da contra-hegemonia, o professor, a professora, deverá compreender como este processo se massifica e se concretiza nas ações pedagógicas do dia-a-dia da escola incluindo aqui o conceito de aprendizagem e de ensino.

Por outro lado, o princípio radical de resgate da cidadania mais do que decisões coletivas, requer também, um processo e uma disposição permanente para a avaliação tanto dos resultados quanto das contradições, das diferenças e dos sentimentos. A coesão do coletivo é condição “sine qua non” para este processo. E ela só se efetiva na avaliação permanente e, sobretudo, fraterna e verdadeira. Do contrário, é construir a casa sobre a areia.

Só podemos amar ativa e verdadeiramente quando percebemos o outro não apesar de suas contradições, mas exatamente por causa delas e, neste processo, nos tornamos capazes de construir o bem comum.

Conhecemos a situação. Precisamos definir sob que perspectiva iremos intervir nela.

2. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

2.1 Princípios

1º Resgate da Cidadania:

Resgatar a esperança de construir novas relações no e com o mundo, através da organização popular viva e atuante articulada em torno da escola para todas as crianças, da organização de grupos de educação de jovens e adultos para além das necessidades das relações de mercado, buscando ressignificar a vida a partir da transformação das relações cotidianas. A participação ativa, criativa, autônoma e comprometida como forma de resgate da cidadania ativa.

Cidadania:

- 1- É ter acesso às condições básicas de sobrevivência (saneamento básico, saúde, alimentação, educação, moradia, renda)
 - 1.1 É ter acesso aos bens historicamente produzidos.
 - 1.2 É viver bem, economicamente, socialmente, culturalmente. Viver tranquilo e feliz.
2. É poder optar, decidir, sentir-se participante do processo construtivo da sociedade. É ter direito de poder participar ativamente dos rumos da sociedade à qual pertence (escola, comunidade, estado, país).
3. É ter liberdade e o dever de lutar por seus direitos.
 - 3.1 É lutar pela oportunidade de viver numa sociedade justa e democrática.
 - 3.2 É ter vez e voz, saber dos direitos e deveres e ter pleno acesso a seus princípios.
 - 3.3 É fazer cumprir o art 5º da Constituição Federal (direitos e garantias fundamentais).
 - 3.4 É lutar pelo direito de ter casa, terra, escola... formação e informação, de ser diferente.
4. É respeito por si, pelo semelhante, pela diversidade e pelas diferenças.
5. É ter conhecimento para ter compreensão do processo político, para intervir com poder de decisão. É compreender a sua história e a história coletiva.
6. Acesso ao mundo de trabalho.
7. Noção de ética e valores.

Cidadania na Escola:

1. Ter presente a questão do diálogo.
 - 1.1 Ter o direito de reclamar quando algo não está certo.
2. Desenvolver estratégias que garantam a permanência do aluno na escola.
 - 2.1 Garantia de acesso ao conhecimento e construção/reconstrução do conhecimento.
 - 2.2 Que todo conteúdo seja significativo para o aluno.
 - 2.3 Valorização do conhecimento cotidiano do aluno.
 - 2.4 Ter uma relação democrática com o conhecimento.
 - 2.5 Trabalhar conhecimentos necessários à vida.
 - 2.6 Proporcionar o desenvolvimento de habilidades básicas para leitura com o mundo, para comunicação com os outros.
 - 2.7 Construir a possibilidade de acesso ao saber, como instrumento de compreensão da realidade vivida e superação da subordinação intelectual.
3. Construir relações de ética e transparência.
4. Oportunizar a comunidade escolar a contribuir nas decisões da escola
 - 4.1 Estimular o interesse da comunidade a organizar-se, ter consciência de seus direitos e lutar pelos mesmos.
 - 4.2 Possibilitar aos pais, funcionários e alunos a construção da democracia onde garanta o direito de participar nas discussões e rumos a serem tomados na escola.
5. Fazer uma crítica da realidade e através do conhecimento, levar o aluno a compreender e a intervir nas relações sociais.
 - 5.1 Que o aluno saiba compreender e atuar sobre o mundo em que vive, construindo alternativas para mudanças.
 - 5.2 Respeitar cada criança, suas capacidades, sua cultura, seu nível sócio-econômico, sua individualidade. Oferecer oportunidades de criação, valorização e senso crítico.
6. Efetivar o PPP de cada UE.
7. Possibilitar a organização coletiva da criança e da comunidade.
 - 7.1 Desenvolver a consciência de pertencer a um grupo e de um conjunto de valores indispensáveis à vida em grupo, desenvolver estratégias de superação das formas de exclusão.
8. Resgatar a auto-estima e auto-confiança do aluno, do professor, da escola, dos pais e mães.
9. Garantir enquanto prática docente, um comprometimento com a questão da cidadania.
10. A escola também é um lugar de trabalho, entendido enquanto espaço de produção coletiva, de organização dos ambientes...(consertos/jardins).

2º Democracia:

Mais do que uma relação transparente, ela precisa ser radicalmente democrática. O que significa saber ouvir as diferenças e compreender que a **maioria** nem sempre representa a vontade de **todos**. Ser radicalmente democrático é compreender que a proposta defendida nem sempre é a que contempla o desejo da maioria e, por isso mesmo, pode ser substituída.

3º Trabalho Coletivo:

Não se resgata cidadania, não se constrói democracia, nem proposta alternativa em educação (ou não), de forma isolada. Por outro lado, a construção de um coletivo é mais do que a soma de pessoas para o convívio harmônico. Construir um coletivo exige respeito às diferenças, maturidade e companheirismo para avaliar e retomar ações consideradas falhas. O coletivo precisa ser verdadeiro ser o lugar que fomenta a participação ativa, a coragem e a transparência sem abrir mão dos projetos políticos em torno do qual se junta. O coletivo define linhas gerais de ação que serão encaminhados nas especificidades.

4º Autonomia:

O coletivo não o é se atrelar a si as ações específicas. Assim, de também, quando verdadeiro, permite a autonomia e a confiança de que cada um fará a partir das definições coletivas. Atuar autonomamente não significa atuar desconectado de uma proposta maior. Ao contrário, a autonomia só é na medida que é consciente e comprometida com um projeto político alternativo.

2.2. Diretrizes

1ª Toda criança na escola

- Essa é uma meta de governo que estrapola a Secretaria da Educação. Envolve outras secretarias e departamentos (a adm. popular como um todo).

2ª 2.500 Jovens e Adultos alfabetizados por ano

- Frente a realidade de 16,19 % da pop. Chapecoense analfabeta, a adm. popular assume como uma de suas marcas o compromisso de priorizar a Educação de Jovens e Adultos
- Resgatar a cidadania é, aqui, resignificar a existência daqueles(as) que foram excluídos do direito à escola e da leitura crítica do mundo.

3ª Que todo(a) aluno(a) aprenda

- Não basta que toda criança esteja na escola, é preciso que ela aprenda. Essa diretriz aponta para o propósito que deve ser inerente ao coletivo de cada UE: não abrir mão de nenhum aluno. Por outro lado, essa postura requer clareza dos aspectos teórico-metodológicos das diferentes abordagens no campo do ensino e da aprendizagem.

4ª Valorização do(a) Educador(a)

- Trabalhar na perspectiva da valorização profissional em dois níveis recíprocos:
 - . Formação político-pedagógica.
 - . Democratização das relações SEC - escolas - CEIs - Jovens e Adultos.

5ª Descentralização das decisões

6ª Envolvimento da comunidade

- Não apenas encaminhamentos práticos da escola (festas, mutirões para pequenas reformas) mas, sobretudo, no acompanhamento dos filhos e no envolvimento com as questões pedagógicas na escola.
- A escola precisa se tornar um centro de articulação da comunidade no sentido de promover uma nova relação com a educação, com a cultura e com o lazer. Podendo a escola caracterizar-se, também, como um pedaço de reflexão e vivência de novas práticas no campo da relação trabalho X lazer que, no Oeste Catarinense, tem historicamente refletido o processo de colonização européia e valorização do trabalho dos migrantes como fonte de progresso e riqueza, em detrimento do lazer (coisa de quem não gosta de trabalhar).
Neste sentido o trabalho deverá ocorrer em conjunto com o Dep. de Cultura e Dep. de Juventude e Lazer.

7ª Valorização da cultura popular

- Trabalho articulado do Dep. de Cultura com a Proposta Político-Pedagógica da SEC.

8ª Meio ambiente - Educação Ambiental

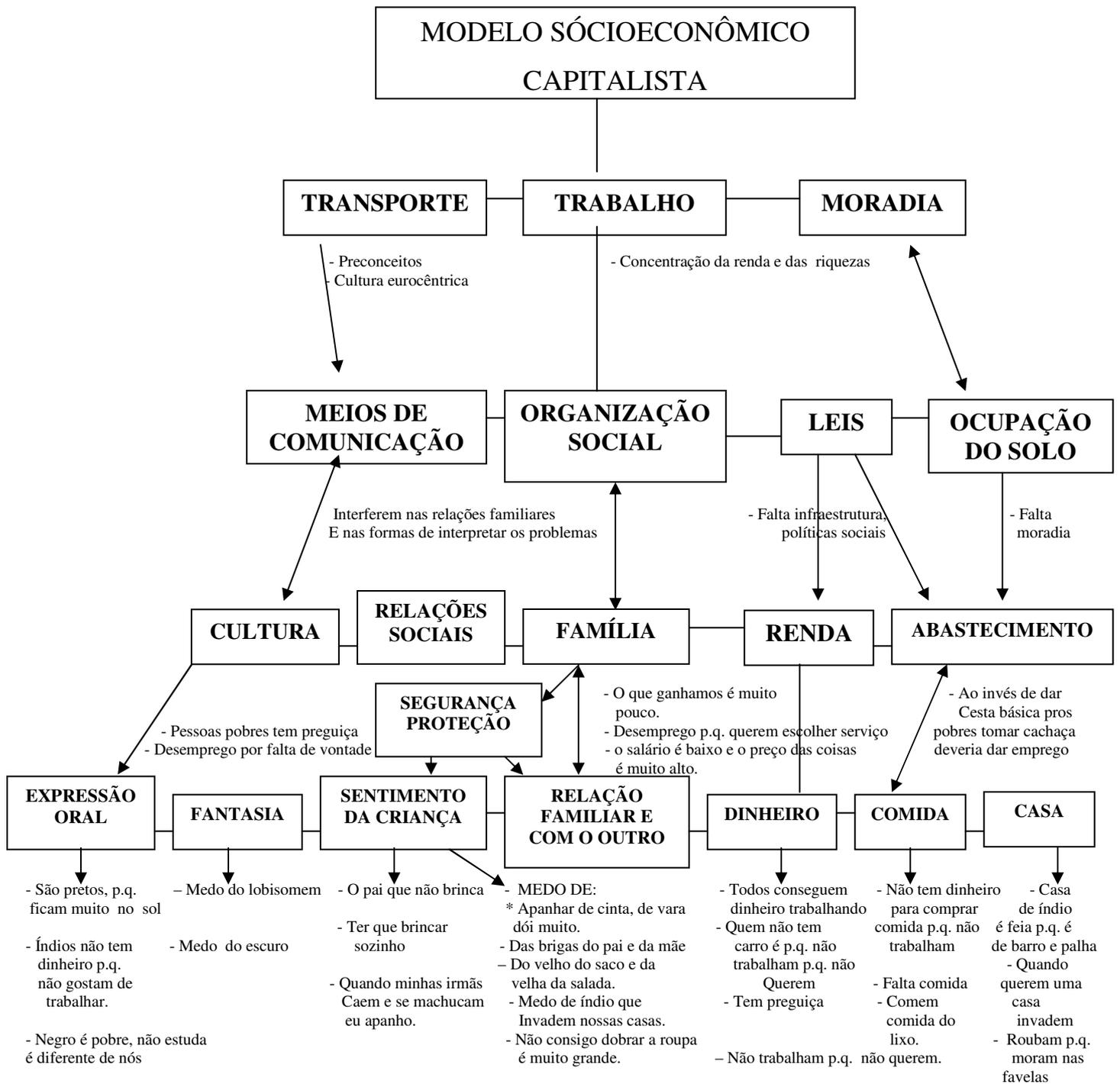
A valorização de uma nova relação com o meio ambiente é mais do que realizar atividades isoladas nesta direção. A questão do meio ambiente é, antes de tudo, uma questão política e implica na construção de nova atitude para com a terra, os seres da terra e o universo como um todo.

Portanto, mais do que uma atividade, trata-se de um princípio fundamental que deve passar todas as relações na escola.

Assim, qualquer atividade que promova a reflexão e tomada de consciência acerca do meio ambiente, é valorosa.

ANEXO C

REDE TEMÁTICA – 1ª CICLO – E.B.M. VILA REAL – 2003



T.G. Não gosto de índio, tenho medo, porque eles invadem nossas casas, eles ficam só no meio da rua sem fazer nada. Índio não tem carro p.q. não tem dinheiro, mora no mato e não trabalha, porque não gostam de trabalhar.

Q.G. Índio causa medo, não tem dinheiro p.q. não gosta de trabalhar ou p.q. foi expropriado dos seus direitos?

C.T. Compreender o processo de concentração de capital, da terra, que leva diferentes culturas passar por aculturações preconceituosas a partir de um padrão “correto” de cultura, de trabalho e de acesso aos bens materiais e sociais e culturais. Desconstruir mitos e medos em relação ao “diferente”, possibilitando outras formas de relações. Perceber o diálogo e o respeito enquanto possibilidade de convivência com menos conflitos.

PESQUISA – 1º CICLO – VILA REAL – 2003

FALAS ALUNOS:

1. Eu gosto de brincar. Eu não tenho brinquedo. (numa situação onde a criança tirou um brinquedo do colega);
2. A criança gritando com a outra: Eu não quero dividir meu brinquedo com você, é meu, me dá aqui;
3. O amigo rasgou a camiseta do colega, a criança disse: Agora eu vou apanhar da minha tia, ela sempre me surra quando estrago as coisas;
4. Pesadelo é quando o lobisomem pega a gente, quando a gente ta dormindo, eu tenho medo do lobisomem. (numa situação onde a outra contava que tinha tido um pesadelo);
5. Tem gente grande que recolhe lixo na rua, a gente tem que dá comida pras pessoas pobres, por que elas não têm. Eles não têm por que não tem dinheiro, eles não tem dinheiro por que não trabalham, não trabalham por que não tem vaga de trabalho;
6. Os pobres não tem comida por que não trabalham;
7. Olha profe os piá andando de bicicleta, o meu pai é pobre e me comprou uma bicicleta. O meu pai é pobre, a mãe e o pai têm dinheiro por que eles trabalham, quem trabalha consegue comprar tudo que quer. (situação em que a criança observava uma figura de crianças brincando com diferentes brinquedos);
8. As pessoas estudam pra trabalhar e ganhar dinheiro, pra aprender ler e escrever;
9. Uns tem computador, outros não tem, por que é muito caro. Eu queria ter um. (Observando uma figura de equipamentos eletrônicos);
10. A mulher ta trabalhando de vender dado, pra ganhar dinheiro. (observando uma figura onde se desenvolvia uma brincadeira com dados);
11. Uma casa grande e bonita, é de gente rica. É de gente rica por que é bonita tipo prédio, casa grande é sempre de gente rica. (observando figuras de diferentes tipos de moradia);
12. O piá ta jogando vídeo game no computador, por que ele gosta. Eu também gosto, mas não tenho;
13. O rio tem peixinho, só que ta sujo, cheio de barro, de lixo, por que os outros jogam lixo no rio. (no passeio feito no bairro, observando o riacho próximo à área verde);
14. Fomos num mato perto da área verde, lá mora um homem que tem bastante bicho, ele fica tratando os bicho. (falando do que observou no passeio);

Situações observadas:

1. A turma é agitada, tem dificuldade de se organizar, cumprir o que combinamos, tratam os colegas com muita agressividade;
2. Um colega tira o material do outro, dizendo que é seu lápis, que ele tirou seu lápis e joga o outro lápis no chão;
3. Durante o passeio as crianças ficavam se empurrando, correndo, gritando, quando chegávamos nas casas tínhamos dificuldades em ficar conversando, ouvindo;
4. Em conversa sobre o que tinham feito no final de semana: Eu brinquei com meu amigo. Quem é teu amigo? É meu amigo que trabalha comigo, eu e ele tiramos grampos de sofá, eu gosto mais de brincar, mas não posso ter que trabalhar pra minha tia, meu pai disse que brincar é coisa de vadio;
5. A criança brincando em sala de aula, no momento em que tinha que desenvolver uma atividade: Eu brinco na escola por que em casa não tenho tempo, só dá pra almoçar, daí já tenho que ajudar meu pai fazer muro e fossa, eu e meu irmão temos que ajudar;
6. Os pobres são pobres por que Deus fez uns pobres e outros ricos. É assim desde o começo;
7. Os que moram em casa de lona moram lá por que são preguiçosos, não trabalham. (em

conversa após termos contado a história dos três porquinhos e relacionando com as casas que nós moramos);

8. Aquele diabo (se referindo ao colega) só fica me dando coice, eu não gosto dele por que ele também não gosta de mim;
9. No final de semana nos brincamos no meu clube, no meu clube só entra pia, o Bruno e o Gi queriam desmanchar meu clube, daí a mãe pulou pra toca eles embora.
10. Eu tenho uma faquinha que eu guardo embaixo do porão se alguém me pula eu pego a faca. Profe eles tem duas faquinhas.
11. Lá em casa tem dois clubinhos, um meu de pia, outro da Ana de menina.
12. Sabia que eu tenho um trabalho de tarde eu não posso brincar, eu trabalho pro meu tio.
13. Eu fiquei o dia inteiro jogando vídeo game sozinho, lá perto de casa não tem ninguém pra brincar. Agora queimo a pecinha do vídeo game.
14. Profe eu tive um pesadelo que estourou a cama da mãe, o pai deixou o revólver em baixo da cama daí deu um estouro, daí apareceu uma múmia de esqueleto, que foi pro cemitério.
15. A coruja que canta veio trazer o mal, ela veio no varal da minha mãe.
16. O coelho não gosta de quem não obedece, ate o papai Noel não gosta. Daí não traz ovo pra quem não obedece.
17. Tem umas crianças que não vão ganhar ovo porque são maus, não obedecem.
18. Profe o Wellington não vai ganhar presente porque ele não obedece.
19. O coelho traz ovos pra deixar as crianças felizes.
20. O ovo tem no mercado pra vender, precisa ter dinheiro pra comprar o ovo, quem não tem dinheiro não ganha ovo de páscoa.
21. Agora meu pai não deixa minha tia me bater, só ele pode me bater, eu apanho uma vez por dia.
22. Deus e bom porque ele da tudo pras pessoas, quando precisa de alguma coisa e só pedir pra Deus.

Falas retiradas de uma situação onde as crianças desenhavam o que gostavam e o que não gostavam:

1. Não gosto que o pai fica me surrando;
2. Não gosto que a mãe me surre;
3. Eu não gosto que me chinguem nem que me surrem, a minha mãe me surra por que eu incomodo;
4. Eu não gosto de brincar com gente malvada, que quebra os brinquedos da gente, as coisas da gente, e também não gosto de brincar com terra por que se suja e eu não posso sujar minha roupa;
5. Eu não gosto de chupar amora forte;
6. Eu não gosto de ir na praia por que na praia tem tubarão e a gente se afoga;
7. Eu não gosto de arroz e feijão;
8. Não gosto de ficar muito em casa por que em casa não dá pra brincar, tem que ficar só dentro de casa;
9. Eu não gosto que o Wellington brigue.

FALAS DA COMUNIDADE E.B.M. VILA REAL – 2003 (Estas falas foram coletadas a partir de um questionário enviado aos pais e/ou familiares):

1. A renda da família é muito pouca para suprir as necessidades regular de uma família.
2. As pessoas estão desempregadas porque no Brasil e na nossa comunidade não existe uma política de emprego e desenvolvimento.
3. Existem várias pessoas que saíram do interior, por falta de uma política adequada de permanência do homem no campo.

4. Minha família é pobre por falta de oportunidade, passamos por várias necessidades, enquanto os governantes do nosso país só pensam em si próprios.
5. O que nós ganhamos só dá para manter comida e roupa porque o dinheiro é pouco.
6. As pessoas saem do campo porque lá está mais difícil que na cidade.
7. Os pobres não podem comprar nada diferente, só o mínimo para comer, precisaria dar emprego para eles.
8. Meus pais saíram do campo porque a roça já não produz como antes.
9. Acho que o dinheiro que vem do governo para os pobres deveria ser distribuído adequadamente para as pessoas que realmente precisam.
10. O que ganhamos dá pra viver, mas as vezes não dá para comprar tudo que a gente precisa.
11. Eu sou desempregada porque é muito caro pagar alguém pra ficar com as minhas crianças.
12. A pobreza está aumentando por causa do desemprego, eles não conseguem emprego.
13. Na minha opinião o governo federal deveria gerar mais empregos e parar de roubar
14. Ganhamos muito pouco e não dá para comprar tudo que precisamos. Tenho o meu pai que não consegue arrumar emprego.
15. Tem pessoas que saem da roça porque só tem valor o grande agricultor e porque tem muita seca.
16. Os pobres vivem em situação difícil por falta de emprego, deveria ter mais emprego, cooperativas, sindicatos, firmas, mais chances nos estudos e mais saúde pros pobres.
17. A nossa renda é regular vivemos mais ou menos porque não pagamos aluguel.
18. As pessoas estão desempregadas por falta de estudo e por falta de emprego.
19. Nós viemos do interior porque lá era muito mais difícil do que na cidade.
20. As pessoas são pobres às vezes por preguiça, só esperam ganhar tudo de graça, ou as vezes por falta de serviço.
21. Muitas pessoas estão desempregadas porque querem escolher emprego, porque emprego tem.
22. Tenho um irmão que mora no campo e trabalha na cidade porque na cidade a vida tá mais fácil.
23. as pessoas são pobres porque o salário é muito baixo, na minha opinião a pobreza está diminuindo.
24. A nossa renda é suficiente porque com muito trabalho administramos o nosso próprio comércio, controlamos gastos, e planejamos tudo e qualquer coisa a ser adquirida.
25. Não conhecemos ninguém desempregado, mesmo porque temos bastante conhecimento e com isso conseguimos empregar algumas pessoas.
26. A pobreza em si acredito que está diminuindo, o que falta muitas vezes é a oportunidade para que as pessoas possam mostrar seu potencial, por exemplo pra conseguir um emprego, além da aparência física é necessário curriculum extensos e quem tem tudo isso? Com certeza são os que menos necessitam.
27. Eu acho que precisaria dar oportunidade para que os pobres possam ter dignidade e não se envergonhar por serem menos favorecidos e com isso se acomodarem com a pobreza, quem quer faz, falta muita cultura para o nosso povo, infelizmente.
28. Existem pessoas desempregadas por falta de vontade e desânimo.
29. Existem pessoas pobres por falta de controle da natalidade.
30. Conheço várias pessoas que estão desempregadas por vários motivos, falta de emprego, estudo, qualificação profissional e até mesmo alcoolismo.
31. No nosso país a pobreza só se alimenta, pois não temos uma política voltada para o social e as famílias carentes sobrevivem do jeito que podem.
32. Para resolver o problema da pobreza é preciso estudar, se aperfeiçoar e lutar mais pelos seus objetivos e ideais.
33. Na minha opinião deveria se dar serviço para os pobres, não dar cesta básica para eles ir

tomar cachaça.

34. Nossa renda não é suficiente porque os preços das coisas é muito alto e o salário que a gente ganha é pouco.

35. As pessoas que estão desempregadas é por falta de vontade e oportunidade.

36. Meu marido está desempregado por falta de trabalho.

37. Tem crianças que estão fora da escola por falta de vaga.

38. A comunidade é unida, fazem reuniões discutem as coisas, as nada acontece.

39. O atendimento nos postos não é muito bom, os remédios são suficientes, mas os médicos e dentistas são poucos. O atendimento no hospital é uma vergonha, isso acontece por que cada cidade deveria ter seu hospital municipal bem equipado.

40. As pessoas adoecem porque tem muita poluição e o homem está desmatando muito.

41. Na minha opinião no meu bairro falta um posto de saúde porque é longe o que tem e as ruas deveriam ser mais arrumadas, são cheias de valetas.

42. A praça do bairro não dá pra ir porque é muito longe, as crianças ficam nas ruas brincando, nossa diversão é dar uma caminhada quando sobra tempo, nossa política é muito desorganizada.

43. No bairro acho que só falta um posto de saúde, porque seria mais fácil das pessoas estar mais em dia com a saúde e deveriam melhorar o atendimento.

44. No bairro as crianças não têm lugar para brincar a não ser na rua, porque não tem lugar de lazer a não ser o campo.

45. Acho que deveria dar aos pobres os dólares que estão pagando a dívida externa e o que estão dando aos banqueiros.

46. O governo municipal poderia aplicar mais recursos na educação e melhoria das instalações.

47. Existem problemas no atendimento da saúde porque a demanda é maior que a capacidade de atendimento.

48. No mundo mais ou menos 80% das doenças são causadas pela água de má qualidade.

49. A comunidade é desunida, nós somos culpados, anos atrás nosso sistema aniquilava o espírito de lideranças.

50. No nosso bairro falta tudo, se a comunidade se unisse e todos juntos reivindicássemos melhorias poderíamos obter.

51. O lazer é ruim, alguns se reúnem na rua principal para beber e... para a família não há nada o que fazer aqui, isso acontece pela desunião e falta de mobilização.

52. No nosso bairro falta posto de saúde. Grande parte dos problemas em toda comunidade é por causa da política.

53. As pessoas que adoecem, uns é pela idade e outros porque não se alimentam direito.

54. Os problemas do bairro são: falta de posto de saúde, ruas sem calçamento e asfalto, falta incentivo e verbas.

55. Acho que na saúde está lento o atendimento e a autorização de exames, no posto precisaria mais médicos, na minha opinião isto é falta de vontade dos políticos.

56. As pessoas adoecem por falta de médico e da demora de atendimento pras fixas de consulta.

57. No meu bairro poucas pessoas adoecem porque tem muita fé em Deus.

58. O atendimento nos postos é regular, a população passa por muita humilhação toda vez que precisa de atendimento público, acredito que isso seja por descaso das autoridades maiores, falta de amor no que fazem e planos de saúde longe do alcance da população.

59. As pessoas adoecem por má alimentação, vida sedentária, stress.

60. As pessoas adoecem porque é usado muito veneno nos alimentos que comemos.

61. No nosso bairro falta mais segurança e trabalho para menores.

62. Acho que a escola é boa em termos, porque minha filha se queixa que no recreio as

meninas maiores trancam as menores no banheiro.

63. No nosso bairro falta muita coisa, um posto de saúde e alguma coisa para as crianças se divertirem, falta política, quem quer se divertir tem que ir para outro lugar da cidade, só por falta de atenção das autoridades.

64. Na nossa cidade poderia ter mais emprego, a culpa é dos prefeitos, governadores, poderia ter uma pracinha para as crianças brincarem, falta iluminação nas ruas.

65. Na minha opinião as ruas estão uma porcaria, poderia ter asfalto.

66. Acho que a escola tem que preparar as crianças para os problemas que virão futuramente.

67. A criminalidade existe é um problema mundial devido ao desemprego, pobreza, a desigualdade social.

68. A cidade que nós moramos é regular e é assim por culpa da população em geral não somente dos governantes, pois na hora de votar se vendem por uma cesta básica.

69. No nosso bairro falta muita coisa, pavimentação, iluminação, pracinhas, academia, limpeza dos terrenos baldios.

70. A educação é formada em casa, com boa educação não há nada e nem ninguém a desvirtuara, porque somos como uma planta, bem cuidada e regada, não tem como ter erva daninha.

71. A região onde moramos é excelente, na cidade é regular, no país é péssimo, piorando, os principais fatores infelizmente, são desemprego, má educação, policiais corruptos e governantes.

72. A água é regular às vezes sai da torneira com barro, acreditamos ser por pouca higiene e tratamento.

73. Não temos sistema de esgoto, porque ao invés de ter presos trancados, tomando banho de sol e pensando quem lesar quando sair, deveriam estar trabalhando nas ruas, plantando árvores, flores, pintando muros e fachadas em benefício da população e à eles mesmos para se sentirem úteis, claro que estariam sendo supervisionados.

74. A infra-estrutura do nosso bairro é péssima, nossas ruas são extremamente ruins, em dia de sol poeira, em dia de chuva barro que mal podemos sair.

75. A escola deveria preparar para o aprendizado, o convívio social e para a faculdade, porque nossos jovens não saem preparados para enfrentar um vestibular.

76. No nosso bairro existe problema de alcoolismo porque tem poucos policiais e muitos viciados em drogas.

77. A segurança é pouca, porque tem muitos bandidos e ladrões neste país.

78. O problema da água é que de vez em quando vem suja e tinha que ser mais bem filtrada.

79. No nosso bairro existe poluição do meio ambiente, largo a água da pia na rua, não tem tubulação, passa na frente da casa.

80. Queria que na escola minha filha aprendesse ter boa educação e muitas coisas novas a aprender no dia-a-dia.

81. Não tenho como ver se tem problema de alcoolismo e drogas no bairro, pois sou mãe de três filhos.

82. Falta união dos moradores para resolver os problemas que tem. No bairro a segurança está boa, no país está mal a cada 5 minutos morre uma pessoa.

83. Nós não tomamos água da casa, minha irmã traz.

84. Acho que a escola deveria ensinar as crianças serem pessoas de bem, como minha irmã mesmo não querendo que ela estudasse, hoje é uma secretária importante.

85. No bairro tem problemas de alcoolismo e drogas, começa com uso moderado e passa para estágio de doença, isso é uma fuga da realidade.

86. Os meios de comunicação servem para manipular a opinião pública.

87. O que mais influencia na educação dos filhos é o nosso exemplo, pois não adianta falar uma coisa e fazer outra.

88. O aparelho policial é para proteger os que detém o poder econômico e o resto que se explodam.
89. O transporte coletivo está muito caro, deve haver algum acerto entre poder público e explorador do transporte.
90. A água que bebemos é boa, a química usada para matar os micróbios ao longo do tempo poderá causar doenças, cloro segundo literatura médica, 40 anos usando cloro 70% chance de ter câncer na bexiga, é corrosivo, é agressivo aos vegetais e animais, tem gosto e cheiro ruim. Sulfato de alumínio, pode causar Mal de Alzheimer.
91. Aqui no bairro não tem esgoto, as fossas poluíram o lençol freático, os poços artesianos foram mal lacrados.
92. No nosso bairro falta posto de saúde, posto policial, local de lazer, nós somos culpados, pois somos desunidos.
93. Por enquanto acho que a escola deve ensinar ler e escrever, depois aprender a exercer a cidadania, viver com respeito e dignidade.
94. Na minha opinião o que mais influencia na educação dos filhos é a escola, pois sem estudo ninguém consegue nada na vida.
95. A escola deve ensinar ler e escrever e ensinar computação.
96. Tem problemas de alcoolismo e drogas, mas não sei porque isso acontece, penso e não consigo entender porque as pessoas fazem isso.
97. Nossa cidade poderia ser melhor porque as autoridades não tomam providência, a responsabilidade é do prefeito porque quem manda aí é ele.
98. Precisaria das ruas arrumadas, a responsabilidade seria de uma pessoa responsável pelo bairro.
99. O que mais influencia na educação dos filhos é o carinho que trato ele, na maneira em que educo ele porque sem carinho ele não iria me obedecer.
100. A segurança está uma droga, os fatores são por causa do desemprego, não tendo emprego vão matar, roubar.
101. A lotação é boa só teria que ter mais horários, acho que isso depende do dono da empresa.
102. A água é boa só que às vezes fica semanas suja, dizem que é por que estão tratando.
103. Existe problema em relação à moradia, pagamos aluguel, porque o salário que ganhamos mal dá para comer.
104. A escola deve ensinar o respeito, a educação e ser uma pessoa de bem. Devem preparar para o mundo de hoje que está virado de ponta cabeça.
105. Os problemas de drogas e alcoolismo existem porque as pessoas não tem orientação.
106. Não temos programa preferido, os meios de comunicação servem para informar a gente às vezes de maneira errada.
107. Assistimos caso de família, ratinho, na minha opinião os meios de comunicação servem para transmitir notícias.
108. O bairro poderia ser melhor é por causa dos moradores que não cuidam e do prefeito.
109. O que mais influencia na educação dos filhos é que deveria criar os filhos na igreja.
110. A segurança está piorando, precisa mais igreja e mais policial.
111. O mais importante que a escola deveria ensinar é computação.
112. O atendimento na saúde é péssimo, demora muito para ser atendido, tem pouco médico.
113. A área de lazer é péssima, só fizeram quadra de concreto na escola, falta de vontade dos políticos.
114. Eu ainda não vi problema de alcoolismo e drogas no bairro, mas se existe é por falta de trabalho.
115. Nossa cidade poderia ser bem melhor, isso é de responsabilidade do prefeito que faz tudo pela metade.

116. Existem muitos problemas no nosso bairro, na minha rua por exemplo, a prefeitura só jogou cascalho e deixou pior do que tava, a boca de lobo entope tudo quando chove.
117. O que mais influencia na educação dos filhos é uma boa educação, porque de uma boa educação que se dá um bom cidadão respeitado e educado.
118. A água é mal filtrada.
119. Muitas pessoas não têm onde morar e muitas pessoas pagam aluguel, por falta de emprego.
120. Eu quero que meu filho seja um homem de caráter, que a escola ensine ele ser um homem trabalhador e educado.
121. O problema de alcoolismo e drogas acontece porque não deixam menores trabalhar e a lê protege os adolescentes, prendem só por um dia, depois eles ficam a vontade.
122. Acho a cidade que moramos razoável, poderia ser melhor se houvesse mais emprego e se as leis fossem mais rigorosas.
123. O que mais influencia na educação dos filhos são os pais e os professores, porque estes são os espelhos das crianças e adolescentes.
124. A segurança está pior porque tem cada vez mais assaltos e arrombamentos, a polícia faz de tudo, mas o fato é que falta emprego e alguns não querem trabalhar, querem viver fácil.
125. Usamos a lotação só que o preço do vale está alto demais, as empresas de transporte ficam ricas com isto.
126. A água está boa, só que algumas vezes vem suja e com muito cloro.
127. Os problemas de moradia é que existe impostos que são caros demais e de tanto que tem nem sabemos.
128. A infra-estrutura do nosso bairro está péssima, ruas mal feitas, falta iluminação, falta segurança, colocar mais policiais e revistas, proibir álcool nas compras.
129. Quero que minha filha aprenda educação, respeito, para um futuro melhor do que estamos vivendo.
130. O que é mais importante na educação dos filhos é o estudo para que no futuro tenham um trabalho bom.
131. A segurança está desse jeito por causa da lei que temos, os menores fazem as coisas errada e é encoberto.
132. Aprenda coisas da vida para ter um bom futuro.
133. Existe problema de alcoolismo e drogas e vocês que tem que tomar providência.
134. Não gosto de assistir nada, não tenho tempo, só falam em política e não fazem nada, um fala do outro e são todos iguais.
135. No nosso bairro precisaria de um ginásio, asfalto prometido na campanha, uma farmácia, posto de saúde, posto policial, segundo grau, a responsabilidade é de todos e do poder público.
136. As crianças aprendem na convivência em casa é que vem a educação.
137. A água é muito suja, nem tem esgoto, vocês sabem disso e ainda pedem.
138. A infra-estrutura está ruim a pior, falta toda tubulação das ruas, por isso todos os moradores usam a rua para entrada das casas.
139. A comunidade não é organizada, eu não participo de nada porque aqui é cada um por si.
140. No bairro falta um parquinho, para levar as crianças brincar e um posto de saúde, as crianças brincam em casa, os pais tomam seu chimarrão, ou às vezes vão passear no centro porque no bairro não tem nada para se divertir.
141. Nos postos não sei como é o atendimento dos dentistas e médicos, mas no hospital é muito mal atendido, uma mulher se for ganhar nenê, se não paga, o nenê morre.
142. Os problemas de alcoolismo e drogas é por falta de política social adequada para todo município.
143. Ouvimos rádio e TV para ficar por dentro dos acontecimentos da cidade, do Brasil e do

mundo.

144. A nossa cidade está em fase de crescimento, mas deve melhorar depende do prefeito e equipe.

145. O que mais influencia na educação dos filhos é a família unida, acompanhamento dos pais e a santidade com Deus.

146. Usamos o transporte coletivo que é caro e mal organizado, em Curitiba é R\$ 2,00, mas anda até 100 Km e paga um passe.

147. A água é ruim, cara e mal tratada, na Vila Real falta água em varias residências.

148. Não existe esgoto no bairro, os governantes se preocupam só com o centro, os tubos e boca de lobo são muito péssimos, finos.

149. Nossa moradia é boa, no Brasil os políticos roubam o dinheiro que é para fazer melhorias aos necessitados.

150. A escola deve preparar para o futuro, o aluno deve ter professores qualificados e que tem que entender os problemas e dificuldades de cada aluno. Acho que os professores da escola Vila Real deveriam junto com a comunidade solicitar junto a prefeitura um ginásio para abrigar os alunos do sol e chuva e para comunidade carente praticar esportes e lazer.

151. Os problemas de alcoolismo e drogas são por falta de conversa na família e apoio em geral.

152. A cidade poderia ser melhor é por incompetência anterior.

153. O que mais influencia na educação dos filhos é a realidade de hoje, o mundo é uma escola, aprende quem quer.

154. Em minha opinião a segurança na cidade está melhorando no país piorando, o que faz isso são as drogas.

155. No nosso bairro não tem esgoto, o que mais polui é a poeira, na cidade a sadia.

156. Os problemas de moradia é por causa da terra para quem não precisa dela.

157. A infra-estrutura está tudo bem, após a visita do prefeito, parabéns.

158. A escola deve ensinar o que ela puder colher, tudo é importante para ser humilde e trabalhadora, lutar por tudo que ela merece.

FALAS DA COMUNIDADE – 2003

FALAS RETIRADAS DE UMA PESQUISA ENVIADA AOS PAIS QUE ABORDA DIVERSOS ASSUNTOS, PARA QUE OS MESMOS EXPRESSEM SUA OPINIÃO:

1. No nosso bairro não tem diversão, as crianças brincam na quadra do colégio ou no campo;
2. O problema de alcoolismo, criminalidade e drogas no nosso bairro é por que falta policiamento;
3. No nosso bairro falta um posto de saúde e asfalto por que os governantes passados não souberam administrar bem;
4. Muitas crianças têm que sair da escola para ajudar a família e trabalhar;
5. As pessoas são pobres por que não tem um bom emprego nem estudo;
6. As pessoas que não têm um bom emprego é por falta de estudo e também pela idade;
7. O que ganhamos não dá pra manter a família adequada mente, pois às vezes faltam coisas, mas nada que não possa ser remediado;
8. Acho que o que ganhamos é suficiente por que ninguém passa fome;
9. Na família temos gente desempregada e conheço muita gente que ta desempregada, por que não tem emprego, falta trabalho;
10. As pessoas saem da roça e vem pra cidade por que não querem mais carpi;
11. No nosso bairro tem muito pobre, eles vivem muito mal, está aumentando a pobreza;
12. Na cidade o atendimento da saúde é muito ruim, por que falta médico e hospitais. Tem muita fila de espera;

13. Hoje em dia as pessoas ficam doentes mais fácil por que são mais fracas. Antigamente não ficavam doente fácil;
14. No nosso bairro falta muita coisa, lazer para as crianças, só por falta de interesse;
15. A água que nós tomamos é suja e muitas ruas não tem luz;
16. Meu cunhado saiu da colônia por que com o que ganhavam não dava pra sobreviver;
17. Nós conhecemos muitas pessoas pobres. Minha mãe é pobre, mas ela não reclama, eu acho que a pobreza está diminuindo;
18. No nosso bairro o que falta é um posto de saúde, se tivesse mais um posto não precisava sair na chuva até o postão. Falta também um parque pras crianças brincar;
19. Nossa cidade está crescendo cada vez mais, por isso precisa de mais policiamento pra diminuir a violência;
20. Eu estou desempregada por falta de trabalho;
21. O atendimento na saúde na nossa cidade é muito lento, os equipamentos tão sempre quebrados. Acho que as pessoas adoecem pela situação financeira;
22. No nosso bairro falta um posto de saúde, uma praça e asfalto;
23. Nos finais de semana os adolescentes se drogam e bebem por que as autoridades não fazem nada;
24. O nosso bairro já foi melhor, segurança não tem é por causa do abandono das autoridades;
25. As pessoas saem da roça por que o custo da produção é muito alto e por não ter apoio governamental;
26. A saúde em nossa cidade é péssima, tem poucos médicos, dentistas muito fraco, não temos um posto de saúde no bairro, remédio regular, muita demora no atendimento, poucos médicos;
27. No nosso bairro falta um posto de saúde e asfalto no corredor da lotação, que é uma promessa política que fica só no papel;
28. As crianças brincam de andar de bicicleta e os adultos de jogar baralho, dizem que a razão disso é a falta de verba;
29. Pensamos que na nossa cidade existe muita politicagem;
30. Bebemos água que nem boi no rio, enquanto poço artesiano desviado pra poucos darem água aos animais. A luz é uma facada. Esgoto? Que esgoto? Não conheço;
31. O que ganhamos não é suficiente, não conseguimos manter adequadamente a família por que pagamos aluguel e ganhamos pouco;
32. Eu estou desempregada por que estou com um bebe pequeno e por que não completei o 1º grau;
33. Meu sogro saiu da roça e veio pra cidade por que os gastos eram muito e o lucro pouco;
34. A pobreza está aumentando por que as casas estão caras e tem muito desemprego;
35. A saúde do nosso município é ruim os equipamentos estão velhos e quebrados. Existem muitas pessoas doentes e precisando de remédios, as filas são imensas pela espera de muitas coisas. Isso acontece por causa desse políticos, um pior que o outro só querem entrar no poder;
36. As pessoas adoecem muito por causa da poluição no ar e venenos, produtos químicos e tem pessoas fracas não agüentam tudo isso;
37. No nosso bairro falta um posto de saúde por que a unidade que atende o nosso bairro é muito longe. Isso falta por que o prefeito não criou vergonha ainda;
38. O lazer no nosso bairro é péssimo, não tem onde as crianças brincarem, a família se diverte em casa mesmo. Isso acontece por que tem muita violência e não dá pra sair;
39. Em relação aos meios de comunicação, não lemos muito, só o necessário. Programas de TV só gosto de um caso de família, por que eles abordam muitos casos onde a gente aprende muito. Não ouvimos rádio, há alguns programas que nos ensinam muito, outros não;
40. Nossa cidade é uma cidade maravilhosa de se morar, mas está muito esquecida pelo

prefeito;

41. A água não é das melhores, mas eles fazem o possível por nós. A energia é boa, o esgoto é mais ou menos, onde nós moramos é ruim por que é uma casa velha;
42. A renda da família é pouca, conseguimos comprar só o necessário;
43. Conheço várias pessoas desempregadas, por falta de experiência e de estudo;
44. As pessoas saem do campo e vieram pra cidade por falta de terra pra plantar e sem recursos;
45. Conheço muitos pobres que vivem muito mal, por que não tem trabalho, acho que a pobreza está aumentando cada vez mais;
46. A saúde no nosso município está precária, deveria ter mais médicos, dentistas e mais remédios nos postos. No hospital há muita espera, isso acontece por falta de recursos do governo;
47. As pessoas adoecem por má alimentação;
48. No nosso bairro falta lugar de lazer para as crianças e mais salas de aula, as crianças brincam em outros lugares ou em casa, acho que deveria cobrar mais do prefeito e dos vereadores que só prometem;
49. Leio muito pouco na Tv assisto jornal, novelas, por que acho que o importante é saber o que está acontecendo no mundo;
50. Acho que a nossa cidade acontecem muitos assaltos;
51. Tem muitas pessoas desempregadas por que ninguém dá uma oportunidade se a pessoa não tiver estudo;
52. As pessoas saem do campo e vieram pra cidade por que não dá muito serviço por causa da seca;
53. Os pobres vivem de ajuda dos vizinhos ou de algum servicinho que arumam;
54. Existem crianças que não vão pra escola por que os pais não tem condições de comprar o material;
55. Hoje em dia as pessoas adoecem muito por causa do tempo um pouco esfria depois esquentam;
56. No nosso bairro falta um posto de saúde e um posto policial por que nunca lembram das pessoas;
57. A renda da família não é suficiente por que o custo de vida é muito alto;
58. As pessoas saem do campo por que os preços dos insumos é muito alto e os produtos vendidos muito baixo;
59. A pobreza está aumentando. Os pobres não progredem por causa dos baixos salários e por falta de oportunidade;
60. O que falta no nosso bairro é asfalto, calçamento, mais segurança e iluminação;
61. No nosso bairro as crianças brincam na rua ou em casa, falta um espaço de lazer;
62. Os problemas de alcoolismo, drogas e criminalidade são por falta de emprego, repreensão e por parte da justiça dos pais;
63. A lotação está muito cara, quem não tem convênio gasta muita lotação;
64. A água está razoável, às vezes vem muito cloro na água;
65. A segurança está mais ou menos boa, de um tempo pra cá a polícia passa seguido em todo bairro;
66. A renda da família não é suficiente, precisamos fazer economia porque ganhamos pouco;
67. As pessoas saem do campo e vem pra cidade por que os produtos não dão mais como uma vez. Falta de chuva, o produto muito barato, o agricultor não tem muito recurso;
68. A saúde no nosso município tem muita falta de médico, dentistas, postos de saúde, com pessoas irresponsáveis, sem capacidade de trabalhar, tinha que ter mais médicos;
69. As pessoas adoecem por muita bebida de álcool e cigarro;
70. Na comunidade cada um pensa por si, não é unida, ninguém ajuda ninguém;

71. A água é muito contaminada com cloro, a luz é muito cara e não tem esgoto, só fossa;
72. Tem desemprego pela falta de estudo, imagina com estudo não ta fácil, imagina sem;
73. Nós saímos do campo e viemos pra cidade por que lá não tinha garantia de um salário por mês e aqui trabalhamos numa firma que tem;
74. Eu sou pobre, mas tem muitas pessoas que estão cada vez pior, mas também não se esforçam para obter uma vida melhor;
75. O desemprego existe por falta de qualificação profissional;
76. As pessoas estão desempregadas devido ao grande número de pessoas e a pouca oferta de vagas;
77. A água que chega até nossas casas é de péssima qualidade, quando não está suja, vem com gosto de cloro que não dá para tomar. Acho que nas partes altas o esgoto está bom porém nas partes baixas tem pouca drenagem, vai tudo pros rios ou fica a céu aberto.

FALAS COLETADAS EM VISITAS FEITAS NA COMUNIDADE:

1. As lombadas que foram feitas são boas para não vir poeira e não dá acidente;
2. Um senhor falando das lombadas: Ficou pior com essas lombadas, quem fez foi um loco que fez tudo por conta, eu acho que ficou pior;
3. Minha esposa ta com depressão, olha ela ficou muito tempo sem sair de casa, nem levantava da cama. A depressão mata, ela ta assim por causa da filha que é muito ruim. Agora ela foi embora, pra outra cidade, pra procurar serviço;
4. Minha filha ficava só falando mal de quem usava brinco. Agora o filho dela já tem que casar com 17 anos, a menina tem 16 anos ta grávida;
5. Eu sou aposentado faz muitos anos, agora que consegui comprar meio terreno e construir uma casinha pra gente;
6. Dona Maria: Eu planto umas miudeza e vendo quando dá. Agora com essa seca não ta dando nada;
7. Meu filho me ajuda um pouco quando dá, ele estuda. Trabalho quase sempre sozinha;
8. Meu marido ganha pouco, ele viaja, é muito difícil criar os filhos sozinha. A gente fica preocupada quando ele demora pra chegar, tem acidente, tem assalto, mas o que a gente vai fazer, tem que se conformar, o que é pra ser é, só Deus que guia a gente;
9. Eu vendo langeri para ajudar um pouco, mas é muito pouco, só consigo comprar umas coisinhas pros pequenos. Sabe eles querem umas coisinhas de vez em quando e não dá pra comprar.

ANÁLISE DE FALAS PROGRAMAÇÃO

FALA SIGNIFICATIVA, CONTEXTO	VISÃO DE MUNDO DO OUTRO: LIMITES EXPLICATIVOS DA FALA, PROBLEMA, TIPO DE FALA, NÚCLEO DA CONTRADIÇÃO	ELEMENTOS PRESENTES NA VISÃO DE MUNDO DO OUTRO (MUNDO INFANTIL, ADULTO) O QUE JUSTIFICA A VISÃO DE MUNDO DO OUTRO	VISÃO DE MUNDO DO EDUCADOR – ELEMENTOS JUSTIFICADOS A PARTIR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÕES NAS DIFERENTES PRÁTICAS:
<p>24. Não gosto de índio, tenho medo, porque eles invadem nossas casas. Eles ficam só no meio da rua sem fazer nada.</p> <p>10. Não gosto de dobrar a roupa, porque são muito grande e eu não consigo.</p> <p>18. Não gosto que a minha mãe me surra porque ela pega a vara de marmelo pra me surrar e dói muito.</p> <p>26. Não gosto quando meu pai me surra com a cinta, ele surra porque quando a mãe limpa eu sujo e quando nós mexemos na oficina dele.</p> <p>52. Quando meu pai e minha mãe brigam eu me escondo p.q. tenho medo</p>	<p>24. Analítica. Ter medo de índio p.q. eles invadem nossas casas. Eles ficam só na rua sem fazer nada.</p> <p>10. Descritiva. Não gostar de dobrar a roupa.</p> <p>18. Descritiva. Não gosta de apanhar p.q. dói muito.</p> <p>26. Descritiva. Não gostar de apanhar.</p> <p>52. Analítica. Não gostar das brigas dos pais. Tem medo das brigas.</p>	<p>- Relação com o outro. Medo de índio</p> <p>- Trabalho. Não gostar de dobrar as roupas por não conseguir fazer tarefas de adultos.</p> <p>- Sentidos da criança. Não gostar de apanhar porque dói.</p> <p>- Relação familiar. Medo da briga do pai e da mãe e de que o pai vá embora.</p> <p>- Brincar. Falta do brincar do pai. Ter que brincar sozinha. Ser responsabilizado pelas quedas das irmãs e apanhar por isso.</p>	<p>- Cultura. O outro visto como perigoso, que invade seu espaço. O outro visto de forma preconceituosa.</p> <p>- Trabalho. O outro visto como alguém fora dos padrões “normais”.</p> <p>- Serviço. Crianças tendo que assumir tarefas de adultos das quais tem dificuldade de realizar.</p> <p>- Sentidos da criança. Os problemas de relações familiares sendo resolvidas com agressões físicas, herança de um modelo de sociedade, onde as questões são resolvidas através da dor, da imposição.</p> <p>- Família. Como quem organiza a vida da criança, e que portanto, precisa compreendê-la como tal e que a convivência no grupo é necessário.</p>	<p>1. Como os medos foram construídos historicamente? – sócial</p> <p>2. Quais são os medos construídos nas diferentes culturas? – simbolizadora</p> <p>3. Por que temos medo do diferente? – simbolizadora</p> <p>4. Qual o sentido e o significado que o medo tem na vida das pessoas? – simbolizadora</p> <p>5. O conceito do medo é diferente nas diferentes classes sociais, nas diferentes culturas? Por quê? – simbolizadora e social</p> <p>6. Que relações podemos estabelecer entre o medo e as formas de poder na nossa sociedade? – social</p> <p>7. Qual a origem do medo? – social</p> <p>8. Que relações podemos estabelecer entre o medo do índio e da invasão do nosso espaço? – social</p> <p>9. Qual a origem do conceito de invasão? – simbolizadora</p> <p>10. Qual é a ecologia dos índios? – produtiva</p> <p>11. Quais são as formas de sobrevivência da cultura indígena? – produtiva</p> <p>12. Como os índios se organizam para viver? Sempre foi assim? Que fatores interferiram para que fosse assim? – social e produtiva</p>

<p>que eles briguem comigo também, um dia meu pai quase foi embora e minha mãe mandou a gente dar um abraço nele e não deixamos ele ir.</p> <p>2. Gosto do rio, porque quando eu era pequena meu pai me levava no rio para tomar banho, agora ele não brinca mais comigo.</p> <p>6. Eu brinco sozinho não tenho ninguém pra brincar comigo.</p> <p>16. Quando vou brincar com minhas irmãs de 2 anos, elas caem e a culpa é toda minha, daí eu apanho.</p> <p>OBS: Existem várias falas onde as crianças revelam o medo que tem de apanhar pelas mais diversas razões.</p>	<p>2. Analítica. Gosta do rio p.q. lembra o tempo que o pai brincava com ela, agora sente a falta do brincar do pai.</p> <p>6. Descritiva. Não ter ninguém para brincar.</p> <p>16. Descritiva. Ser culpado pelas quedas das irmãs.</p>		<p>- Segurança. A necessidade da criança se sentir acolhida, querida, protegida no grupo de convivência é fundamental para o seu desenvolvimento.</p> <p>- Brincadeira. Compreender o papel da brincadeira na organização do mundo infantil, organizando seu pensamento, construindo valores e relações.</p>	<p>13. Quais são as relações de poder entre as diferentes formas de trabalho das diferentes culturas e os meios de produção? – social e produtiva</p> <p>14. Que papel a família desempenha na organização da vida da criança? – social</p> <p>15. Que papéis sócio culturais os diferentes membros da família desempenham? – social</p> <p>16. As relações de poder que se estabelecem na família, possuem alguma relação com as formas institucionais de poder? – social</p> <p>17. Que transformações seriam desejáveis nas relações familiares e na convivência com outros grupos? Com o “diferente”? – simbolizadora</p>
---	--	--	--	---

PROGRAMAÇÃO

TÓPICOS DO CONHECIMENTO, CONTEÚDOS NECESSÁRIOS PARA SUPERAÇÃO DOS LIMITES DAS FALAS.	CONCEITOS ANALÍTICOS	DADOS, ESTUDOS QUE AS FALAS DEMANDAM.
<ul style="list-style-type: none">- Conceito de medo na atual sociedade; (como se constroem os medos do velho do saco, da velha da salada, do escuro);- Relações de poder nas diferentes formas de organização da sociedade;- Medo como forma de opressão, repressão, controle na família, nos diferentes grupos e em relação ao diferente;• Folclore: Mitos e lendas: Bicho papão, lobisomem...• Tipos de medos: de coisas reais que servem como proteção e medos como instrumento de poder, controle;• Conceito de poder – Livro: História de Chapecó, diferentes faces;- Medo como forma de opressão, repressão, controle da família, nos diferentes grupos sociais;- Medo nas diferentes culturas; Grupos indígenas e os medos; (pesquisar junto ao CIMI);- Família enquanto um grupo social;- Origem do conceito de invasão;- Relação entre medo de índio e o conceito de invasão, (quem invade?);- Diferença entre invasão e ocupação de espaços;- Povos originários de Chapecó, origem do nome da cidade;- Colonização de Chapecó; colonização do Brasil, invasão dos Portugueses;- Diferentes formas de preconceitos construídos em relação às diferentes culturas;- Costumes, tradições, formas de sobrevivência dos grupos indígenas;- As Mudanças na forma de organização da cultura indígena – Influência do modelo de sociedade nessa mudança;- Diferentes grupos sociais existentes na comunidade, na cidade, no Brasil (Associação de moradores, igrejas, clube esportivo, família...);- Família enquanto um grupo social;- Importância da família como forma de organização de um grupo, enquanto	<ul style="list-style-type: none">- Sujeito- Tempo- Espaço- Poder	

referência, proteção, segurança...;

- Diferentes tipos de família (relações de poder existentes na família, quem tem poder na família); Qual a relação que existe entre quem tem poder na família e quem mantém os gastos da família?
- Família enquanto grupo de convivência, onde existe o diálogo, o respeito aos diferentes membros do grupo;
- Relação entre o medo das agressões físicas na família e o medo do índio, do diferente;
- Direitos da criança: Proteção, segurança, carinho – como possibilidade de convivência e não através do medo;

Estratégias e atividades utilizadas para desenvolver o trabalho em sala de aula e construir o processo de leitura do mundo e apropriação dos códigos escritos e numéricos:

- Produções coletivas e individuais de textos, construção de palavras a partir dos estudos e discussões realizadas;
- Leitura e construção e uso de diferentes alfabetos;
- Leitura individual e coletiva de textos informativos, literários referentes aos assuntos trabalhados; Interpretação de textos, dados, notícias, histórias em relação aos conteúdos;
- Expressão oral – ouvir e contar histórias;
- Expressar suas opiniões ao grupo em relação aos temas estudados;
- Fazer relatos;
- Identificar os diferentes tipos de letras, em leituras e produções;
- Produção, análise, interpretação de gráficos, tabelas e índices, a partir dos debates, pesquisas realizadas em relação aos assuntos trabalhados;
- Resolução de problemas, compreensão dos valores numéricos, símbolos que representam as quantidades trabalhadas;
- Resolução de operações de adição, subtração e multiplicação, a partir das situações estudadas;

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Uso e compreensão do calendário enquanto medida de tempo, hoje e nas diferentes épocas;• Situar historicamente quais as características de cada época e os acontecimentos relacionados ao conteúdo que está sendo trabalhado; Antes, depois, hoje, ontem, amanhã;• Construir diariamente o processo de alfabetização, referências, som das letras, compreensão do processo de leitura, individual e coletivo;• Produzir e compreender o que são frases; Textos, palavras;• Uso adequado da pontuação nas mais diversas situações;• Escrita correta das palavras, produções, leitura, pesquisa em dicionário...• Organização e uso adequado do caderno, enquanto forma de registro das questões estudadas;• Registro através de desenhos, representando os estudos realizados;• Desenho livre, como possibilidade de expressar seus sentimentos, conhecimentos...;• Recorte e colagem, produção de painéis a partir dos temas estudados;• Trabalho com material concreto para compreensão das quantidades, comparações entre o que tem mais, menos, grande, pequeno, longe, perto, alto baixo, grosso fino...;• Localização dos diferentes espaços trabalhados nos temas estudados;• Trabalho com mapas, maquetes para representar diferentes espaços ou locais;• Pesquisas com membros da família, da comunidade ou em outras fontes referente às questões estudadas;• Construção de acrósticos, diálogos, histórias em seqüência, história em quadrinhos;• Expressar suas idéias através da escrita de palavras, frases e textos com clareza e seqüência lógica de idéias;• Identificar sinais de pontuação e perceber seu uso e a estrutura dos diferentes tipos de textos: tipologias textuais;• Ler e diferenciar tipologias textuais: poesias, histórias, parlendas, piadas, textos | | |
|---|--|--|

informativos, textos científicos, notícias;

- Na produção de textos dos temas estudados, perceber: Acentuação, parágrafos, pontuação, coerência e seqüência lógica de idéias;
- Noção de espaço da casa da família, no bairro e município como localização;
- Representação do espaço através de desenhos, usando os elementos da paisagem como orientação para as diferentes direções;
- Elementos que compõe a paisagem geográfica;
- Sistema de numeração, seqüência numérica, composição, decomposição de números, comparações, equivalências entre grandezas, sempre a partir dos temas estudados;
- Formas geométricas, objetos naturais, objetos criados pelo homem, semelhanças e diferenças entre formas geométricas no contexto do tema que está sendo estudado;
- Uso, produção e análise de gráficos, a partir das situações estudadas;
- Água enquanto um elemento natural, de uso coletivo, composição, acesso, distribuição e concentração da água no município, Estado, Brasil, no mundo;
- Água enquanto riqueza da humanidade e as principais fontes poluidoras;

OBS: Estas atividades, estratégias serão utilizadas conforme a necessidade, para desenvolver e trabalhar os recortes do conhecimento, conteúdos, para superação dos limites explicativos das falas. Portanto, nenhuma atividade será usada de forma solta, isolada ou fora do contexto.