

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

LEONI INÊS BALZAN SCHNEIDER

APREENDER E ENSINAR A REALIDADE PARA TRANSFORMÁ-LA:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO POPULAR DE CHAPECÓ (SC)

Ijuí (RS), 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEONI INÊS BALZAN SCHNEIDER

APREENDER E ENSINAR A REALIDADE PARA TRANSFORMÁ-LA:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO POPULAR DE CHAPECÓ(SC)

Dissertação apresentada à UNIJUÍ como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação nas Ciências.

Orientador: Prof^a Dr^a Elza Maria Fonseca Falkemback.

Co-orientador: Prof. Dr. Walter Frantz.

Ijuí (RS), abr. 2006

DEDICATÓRIA

DEDICO:

Às tantas pessoas que persistem na luta a fim de concretizar em suas práticas sociais os sonhos que são nossos.

Às minhas filhas: Nayê, Yalê e Tayrê.

Ao amigo, companheiro e esposo Gilberto, pela constante compreensão, contribuição e ombro amigo, com quem também compartilho a alegria deste momento.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Às colegas educadoras, lideranças, pais e mães, que aceitaram partilhar suas vivências acerca de meu estudo, sujeitos dessa pesquisa.

À Prof^a Dr^a Elza Falkemback (orientadora), por sua constante atenção, instigação e apoio na construção deste estudo, carinho e gratidão.

Ao Prof. Dr. Walter Frantz (co-orientador), por seu estímulo e disponibilidade em responder dúvidas as mais diversas, minha admiração.

AGRADEÇO AINDA

Aos professores da UNIJUÍ, por sua atitude político-pedagógica tolerante sem esquecer as proposições. Ao Prof. Dr. Paulo Afonso Zarth e Prof Dr Jaime José Zitkoski, por suas críticas e contribuições ao trabalho quando do exame de qualificação e defesa final da dissertação. A prestatividade do Marcelo Loeblen dos Santos.

Aos professores da UNOCHAPECÓ: Odilon Luiz Poli, Solange Alves Poli, Licério de Oliveira e Helenice Dambrós Braun, pelo apoio material e pelas contribuições discursivas.

Aos meus colegas mestrandos/as, em especial: Airton, Naíma, Neusete e Iara, as conversas amigáveis fizeram a diferença. A Marlete Fátima Slevinski, colega de casa, a amizade deixou saudades.

A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e a UNIJUÍ, pela liberação e suporte financeiro.

Às colegas da rede municipal de educação: Adriana Bertoldi, Maristela M. Drews, Elaine C. Pereira, Luiz Carlos Sordi, Ivone Fusinato, Deise Paludo e Liane Martins, pelas conversas paralelas.

Aos familiares: irmãs, irmão e a meu pai Roque. Em especial, minha mãe Artenila, por acreditar em mim.

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. A pesquisa realizou-se por meio de entrevistas, leituras, análise documental e bibliográfica referentes à proposta de educação com participação popular implementada por uma administração com projeto aberto à população, evidenciando a introdução de inovações na prática pedagógica, com destaque para a análise das percepções da comunidade escolar e novos conhecimentos produzidos sobre prática pedagógica. A investigação revelou que a proposta pedagógica, construída em seus princípios e metodologia, com efetiva participação da comunidade escolar, esteve sujeita a alterações no período de sua vigência. No que concerne à percepção da comunidade escolar sobre a introdução de inovações na prática pedagógica escolar constatou-se que as inovações foram percebidas e vivenciadas intensamente por toda comunidade escolar. As inovações se revelaram significativas devido à relação dialógica estabelecida na produção do conhecimento, implicada na efetiva participação dos educandos e educadores, o que viabilizou um crescimento pessoal, social e aprendizagem de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Popular; Participação; Inovação.

ABSTRACT

This research is a study of the pedagogical schooling practices in popular education from a Freirean perspective, developed in the city of Chapeco (SC) during the period from 1997 to 2004. The research was made through means of interviews, readings, documentary and bibliographic analysis of an educational proposal with popular participation implemented by an administration with the project open to the public, with the objective of showing the introduction of innovations in the pedagogical practice with an emphasis for the analysis of community schooling perceptions and new knowledge produced about pedagogical practice. The investigation revealed that the pedagogical practice, constructed in its principals and methodology with participation, undertaken by the school community was subject to alterations.

Concerning the school community's perception on the introduction of innovations in pedagogical schooling practice, it was verified that the innovations were noticed and experienced intensely by all the school community. The innovations revealed themselves as significant due to the relation of the established dialogue in the production of knowledge, implicated in the participation of those educated and the educators, which made personal and social growth, as well as learning the new knowledge of possible pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical practice; Popular education; Participation; Innovation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Aplicação do Conhecimento

APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

CAPP - Centro Associação de Atividades Psicofísicas Patrícia

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRAB - Comissão Regional de Atingidos por Barragens

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EBM - Escola Básica Municipal

EJA - Educação de Jovens e Adultos SMED - Secretaria Municipal de Educação

ER - Estudo da Realidade

FETAESC - Fundação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina

FOMDEP - Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública

MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Rio Uruguai

MMA - Movimento das Mulheres Agricultoras

MRO - Movimento de Reorientação Curricular

MST - Movimento dos Sem Terra

NMS - Novos Movimentos Sociais

OC - Organização do Conhecimento

Pc do B - Partido Comunista do Brasil

PFL - Partido da Frente Liberal

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMN - Partido da Mobilização Nacional

PO - Pastoral Operária

PPB - Partido Progressista Brasileiro (atual PP- Partido Progressista)

PPS - Partido Popular Socialista

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PT - Partido dos Trabalhadores

SAI - Serviço de Assessoria e Informação

SAPS - Serviço de Apoio Psicossocial

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SC - Santa Catarina

SINTE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação

SINTAE - Sindicato dos Trabalhadores Água e Esgoto

SITESPM - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária Regional de Chapecó

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ABREVIATURAS.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
1 MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM CHAPECÓ - SANTA CATARINA.....	25
1.1 Movimentos sociais e a região de Chapecó.....	33
1.1.1 Movimento de oposições sindicais.....	33
1.1.2 Movimento dos Sem-Terra (MST).....	37
1.1.3 Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA)	41
1.1.4 Movimento de Atingidos pelas Barragens do rio Uruguai (MAB)	43
1.1.5 Pastorais e Movimento comunitário urbano em Chapecó (SC)	46
1.1.6 Sindicalismo urbano e as eleições de 1996	55
2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	68
2.1 As condições de constituição da Proposta de Educação Popular no município.....	69
2.2 A proposta de educação popular.....	78
2.1 Assessoria à construção da proposta de educação popular.....	87
2.2 Mudanças implementadas durante o percurso da Proposta de Educação Popular	107
3 COMPREENSÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	112
3.1 Caracterização das comunidades escolares das escolas entrevistadas.....	112
3.2 Opinião das educadoras entrevistadas sobre a proposta de educação popular em si	117
3.1.2 Elementos destacados	125
3.1.3 Mudanças apontadas pelas educadoras entrevistadas sobre a Educação Popular da rede municipal de educação de Chapecó (SC)	127
3.1.4 Tendência das mudanças apontadas	131
3.1.5 O sujeito de fala da pesquisa participante segundo as educadoras.....	134
3.1.6 Integração dos diferentes saberes	138
3.2 Entrevista dos pais e mães	140
3.2.1 O que os pais e mães têm a dizer sobre a proposta de educação popular.....	141
3.2.2 Mudanças vivenciadas pelos pais no trabalho escolar	144
3.2.3 Expressão dos pais sobre o jeito da escola trabalhar o conhecimento.....	149
3.2.4 Vínculo entre a aprendizagem das crianças e a vida diária	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

Parte da literatura sobre a história da educação brasileira indica que esta sempre refletiu os interesses da classe dominante em detrimento daqueles dos setores menos favorecidos social e economicamente. Esta educação se manteve historicamente fundamentada na linearidade de orientações e procedimentos em currículos pré-estabelecidos, cabendo ao educando enquadrar-se aos padrões exigidos, mesmo que esses fossem distantes da sua realidade ou suas necessidades. Os reflexos desta prática são visíveis, ainda hoje, como demonstram percentuais apresentados pelas pesquisas educacionais; a não-permanência dos educandos no sistema, os elevados números de repentes e evadidos da escola, ou seja, os excluídos do conhecimento (ROMANELLI, 1985; XAVIER, 1994). Visando a mudar essa realidade em seu âmbito de atuação, a rede municipal de ensino de Chapecó organizou uma proposta de educação que teve o intuito de desafiar e superar as práticas tradicionais do município, cujos fundamentos epistemológicos estiveram associados, na filosofia, ao idealismo e, na sociologia, ao positivismo.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Chapecó (Santa Catarina), juntamente com as comunidades¹ mobilizadas pelas lideranças políticas à frente de um projeto popular de administração municipal, propôs-se a construir, entre 1997 e 2004, um Projeto Político Pedagógico sob a perspectiva da educação com participação popular. Neste sentido e segundo a pretensão da proposta, a escola coloca-se a serviço da conscientização das classes populares²,

¹ Comunidade do ponto de vista da sociologia tem diversas visões que podem ser encontradas em autores como: Ferdinand Tönnies (1963), Zigmunt Bauman (2003). Porém, não é objetivo desta 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 de intelectuais que estiveram à sua frente. Comunidade escolar corresponde a: pais, mães, educadores, educandos, servidores, lideranças comunitárias e moradores do local em que a escola está inserida.

² Tomamos a obra de Edward Thompson, “A formação da classe operária inglesa” (1987), para compreendermos definição de classe. Para o autor, classe se define em seu efetivo acontecer histórico, “a classe é definida pelos

propôs-se oportunizar a essas classes a relação com uma proposta de educação comprometida com a humanização³ da sociedade. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação buscou a participação das comunidades escolares - educadores, educadoras⁴, pais, mães, lideranças, funcionários e educandos - para a construção de um Projeto Político Pedagógico da rede municipal e de cada escola; de uma proposta de educação para o homem e a mulher, estes vistos como - sujeitos - que participam da transformação da sua realidade, sujeitos que constroem sua própria história.

Nesse processo, a perspectiva pedagógica adotada foi a de trabalhar para a superação de práticas educativas tradicionais. A SMED entendia que o livro didático, os conteúdos pré-determinados e organizados de forma compartimentada são elaborados por aqueles que pensam a sociedade de um prisma distante das realidades locais e pautados por objetivos que se dirigem à manutenção do *status quo*. Entendia também que os educadores que convivem com práticas

homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição”. E, neste sentido, continua a explanação, pois “por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto, na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma ‘estrutura’, nem mesmo como uma ‘categoria’, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas [...] a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.” (THOMPSON, 1987, p. 9-10). Segundo Trindade (2002, p. 32) “é difícil encontrar consenso entre os pensadores a respeito do conceito de classes populares, que ora se apresenta múltiplo e heterogêneo, ora reduzido a povo ou pessoas e grupos economicamente menos favorecidos”. A presente pesquisa trata o conceito a partir dos registros da proposta em estudo, ou seja, grupos de pessoas que ocupam determinada posição na estrutura econômica e, historicamente, foram excluídos do processo político da sociedade.

³ A partir do pensamento de Freire, 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.

⁴ Esclarecemos que, no geral dessa pesquisa, usaremos a expressão educadoras para representar os profissionais da educação. No terceiro capítulo faremos uso da terminologia, as educadoras, uma vez que na amostra tomada para esta pesquisa, todos os profissionais da educação do 1º ciclo das duas escolas são mulheres. Também, no âmbito nacional, há predominância do feminino no magistério, como pode ser observado em UNESCO (2004, p. 44) “dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. Embora a leitura no feminino inicialmente cause desconforto a quem lê, faz-se jus às estatísticas e principalmente à questão de gênero.

tradicionais acabam incorporando e adaptando-se ao processo de continuísmo de uma educação excludente e segregadora de setores da sociedade.

A proposta que a rede municipal de educação de Chapecó se propôs a discutir e organizar com a comunidade escolar caracterizou-se como uma proposta de educação popular, ressaltando, 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 realidade⁵ e das necessidades dos sujeitos nela envolvidos. A expressão da realidade, segundo a proposta, é apreendida pelos educadores por meio da pesquisa participante. O fazer da pesquisa participante possibilita que o educador se revele pesquisador e saia da sua *comodidade tradicional*, a escola, para ouvir a comunidade escolar, apreender suas falas, discuti-las e analisá-las no coletivo, para buscar seus significados, apontando os elementos que compõem um Tema Gerador e uma rede temática. A rede temática, segundo a proposta, orienta a prática pedagógica junto a um coletivo de educadores e educandos, em cada unidade escolar, e os recortes dos conhecimentos - conteúdos - a serem trabalhados.

Relacionar os elementos de uma rede temática de forma dialógica e crítica foram propósitos dessa construção curricular, buscando compreender a realidade local e estabelecendo relações com contextos mais amplos. Na interação dialógica entre saber popular e conhecimento legitimado pela ciência o educador tem a responsabilidade de mediar e, com isso, desconstruir e reconstruir o conhecimento com o educando.

A construção curricular mediante o Tema Gerador implicou também a reorganização do tempo e espaço da escola em relação à aprendizagem. A escola foi organizada por Ciclos de

⁵ 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 a realidade concreta, a entrevista livre e o diálogo aberto estimulam a livre expressão da pessoa, trazendo opiniões mas também

Formação. A prática pedagógica na Proposta de Educação Popular propõe, também, outra relação com a avaliação, não mais classificatória como na escola tradicional, mas uma avaliação “emancipatória”, portanto diagnóstica, processual e descritiva.

Ainda, em nível de conhecimento introdutório, convém registrar a visão da referida proposta sobre alguns termos centrais, que são: *sujeito, conhecimento, prática educativa e transformação da realidade*.

Do que é possível entender da proposta educativa da rede municipal de Chapecó, sobre a visão da mesma a respeito de sujeito e conhecimento, é que estes termos devem ser abordados juntos, pois não estão dissociados. A visão de sujeito nesta proposta educativa 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 meio⁶. 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.

Com essa intenção, a construção curricular da proposta 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 para elaboração do currículo escolar. A visão de sujeito nesta proposta

devaneios, projetos, impressões etc., enfim, todas as dimensões da vida cotidiana, que escondem a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir” (CHAPECÓ, 2002, p.1).

⁶ A Educação Popular de Chapecó tem uma proposta metodológica voltada à construção de sujeitos que se envolvam politicamente nas organizações existentes nos bairros e na sociedade como um todo, que lutam contra as formas de opressão, exclusão, e constroem espaços democráticos, onde diferentes interesses possam aflorar sem excluí-los, respeitando o outro como legítimo, não o negando, seu pensar contribui na qualificação e na construção de coletivos dos trabalhadores comprometidos com um projeto de libertação (EJA, 2002, p. 22).

educativa está em encará-lo como capaz de se expressar, apresentar suposições, formular hipóteses que expliquem a realidade, sua experiência de vida e agir.

A partir desse entendimento são desconstruídos e 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." (EDUCAÇÃO, 2000, p. 21). Assim, este processo só pode se dar numa relação de constante diálogo entre sujeitos e realidade vivida.

Esta proposta de educação popular propõe que educador e educando se façam sujeitos na construção do conhecimento. No perceber, no pensar, no dialogar - ler, escrever, argumentar - com o conhecimento e sobre o conhecimento é que educador e educando se constituem sujeitos. São ditos sujeitos, porque reconstróem o conhecimento a partir dos saberes populares, na relação com o conhecimento legitimado pela ciência, chegam a outro entendimento da realidade; que pode ser lido: "A intenção é que os professores se construam em sujeitos autônomos, instrumentalizados e capazes de dar conta no processo de ruptura do senso comum para o conhecimento científico num processo dialético da construção do conhecimento entre professores e alunos." (CHAPECÓ, 1998, p. 16). 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, comprometido com a humanização da sociedade." (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

No que tange à prática educativa, a proposta de Educação Popular, implementada em Chapecó, compreende que

[...] cabe a educação prover mecanismos de distribuição dos bens que 'lhe competem' ou daquilo que é natureza do seu trabalho - os bens simbólicos - tornando-se um instrumento de poder. Compreende-se que a escola, enquanto instituição social, não pode fechar-se ao mundo, às relações que constroem os saberes. (CHAPECÓ, Ler, 1998, p. 11).

Deste entendimento de educação, os educandos, educadores e demais membros da comunidade escolar passam a participar, pensar e repensar a prática pedagógica e social, para a qual o debate construído apontou os princípios para o Projeto Político Pedagógico: autonomia, democracia, trabalho coletivo e cidadania⁷.

Nesse sentido, a educação é prática social⁸ que se efetiva como mediadora na construção de relações democráticas com os diferentes grupos de convivência. Os "instrumentos" que configuram uma prática social transformadora, criados nesta proposta de educação popular, são: formação continuada, plenárias, equipe ampliada, seminários, assembléias, conferências, instâncias do orçamento participativo da educação, fórum dos educandos, o conselho municipal de educação, os conselhos escolares e a eleição para dirigentes de Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) e escolas. Instrumentos que provocam reflexão e ação sobre as estruturas da organização escolar. Manifestações populares como: marchas, caminhadas, sessões na câmara de vereadores, atos públicos, panfletagem e baixo-assinados são ações de intervenção no real, também realizadas pela comunidade.

A prática educativa, por sua vez, compreende a ação educativa como processo que abrange o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, ou seja: parte-se de uma realidade e das ações realizadas sobre ela, da leitura de mundo no nível dos saberes populares,

⁷ Termos que serão conceitualizados no decorrer do trabalho.

⁸ A expressão prática social utilizada na proposta se aproxima do conceito cunhado por Pinto, Duque, Arrazola ([198?], p. 2) "[...] se constitui de um conjunto de atividades (processo), historicamente determinadas, realizadas intencionalmente por determinados agentes, com o objetivo de transformar determinados objetos, através de instrumentos, de forma organizada, em outros que se tornam produtos novos".

busca-se estabelecer relações entre realidade, ações, leitura de mundo e a teorização, provocando assim rupturas, ampliações na visão inicial apresentada pelos educandos. Ou seja, tem uma metodologia que promove a tomada de consciência para um processo de ação-reflexão-nova ação.

A prática desta proposta intenciona construir a prática de sala de aula num processo fundamentado “na visão de que o ser humano se desenvolve em sua totalidade, em todas as suas dimensões, com diferentes ritmos entre as pessoas, em ciclos com tempos mais longos que o considerado pelo sistema seriado.” (CHAPECÓ, Educação, 2000, p. 12).

O entendimento que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos na vida da pessoa implicou a reorganização do tempo e espaço escolares por meio de ciclos de formação. Esta reorganização possibilitou mais tempo para o educando estudar, uma vez que esta proposta reestruturou, além do Ensino Fundamental, também a prática educativa da educação infantil - de 0 a 5 anos de idade - bem como a Educação de Jovens e Adultos, com base no Tema Gerador. Ao tratar do tempo e espaço escolares, organizou o tempo dos educadores para que, na formação continuada, pensassem coletivamente as grandes e pequenas ações da escola, para que adotassem uma atitude que transforma ao opor-se à prática dos educadores em pensar suas ações escolares individualmente.

Uma proposta educativa orientada pelo Tema Gerador tem no diálogo sua metodologia, na qual, educador e educando estabelecem relações dialógicas no trato com os diferentes saberes - o saber popular e o conhecimento legitimado pela ciência. A referida metodologia tem o diálogo como "dimensão epistemológica e como essência da educação." (CHAPECÓ, Educação, 2000, p. 21). Neste contexto, a educação tem papel fundamental "[...] de contribuir para que a sociedade se construa através do princípio da coletividade." (CHAPECÓ, Educação, 1998, p. 10).

Esta proposta municipal de educação com reconstrução curricular tem como finalidade a "transformação da realidade", expressão que também não está desvinculada do conjunto de alguns termos que a caracterizam, a conhecer:

O conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, onde o aluno se reconhece no outro, num movimento de ida e volta, onde o conhecimento das diferentes áreas formam uma totalidade articulada entre si, que transformam a forma de pensar o mundo, para nele agir. (EJA, 1998, p. 5).

Para esse fim, a construção curricular da proposta de educação popular em estudo parte de uma visão de mundo, de saberes populares, de uma realidade concreta; busca os “recortes” do conhecimento legitimado pela ciência e se propõe a viabilizar a reflexão desta ação-teorização, provocando assim superações e viabilizando aos educandos e educadores uma ação transformadora.

Sendo assim, para dialogar com a visão de mundo dos educandos e comunidade, os educadores constroem coletivamente o contra-tema, que é o contraponto em relação aos limites explicativos, ou seja, visão de mundo ou cultura do educando, evidenciados por meio do Tema Gerador e que tem a função de estabelecer relações e dar uma outra visão de mundo para o problema. "O que se pretende é que no final das programações educandos e educadores tenham novos elementos para explicar, entender e agir nessa nova realidade." (CHAPECÓ, Educação, 200[?], p. 17).

É oportuno esclarecer que a maioria das comunidades escolares a que a Rede Municipal do Ensino Fundamental atende reflete a realidade de uma população de operários, posseiros, pequenos agricultores, desempregados e trabalhadores autônomos desprovidos de bens físicos, e sem perspectivas de participação sócio-política, no que tange às decisões políticas sobre sua

própria vida. Isto coloca os educadores no desafio de se aproximarem da realidade por eles vivida.

Segundo a proposta, é de responsabilidade do educador envolvido nesta trajetória de fazer educação que permite perceber e problematizar a realidade que oprime a população criar condições por meio do conhecimento e da história, para que as mudanças pedagógicas e sociais sejam feitas. Tornou-se, então, o atual momento histórico, político e social único, no município de Chapecó, em seus 80 anos de emancipação, no que se refere ao estudo sobre a então proposta de educação pública com participação popular.

A presente pesquisa tem especial significado, pois como pedagoga atuante na rede estadual, como orientadora educacional e alfabetizadora no ensino fundamental do município de Chapecó (SC), no percurso de duas décadas de trabalho com a educação pública, a vivência com os conflitos acerca dos movimentos e efeitos das práticas pedagógicas escolares desencadearam na geração do tema de pesquisa. Em especial, a partir da relação com a resistência de muitos colegas atuantes na rede estadual de ensino, quanto à participação dos pais, mães e educandos nas tomadas de decisões cotidianas da escola. O mesmo foi evidenciado, por intermédio de pesquisa realizada na pós-graduação (especialização), intitulada: “A participação da família na escola.” Situação semelhante foi também percebida na implementação de estratégias que permitiam maior participação dos educandos na relação com o conteúdo, resultado de projetos político-pedagógicos construídos pelos próprios educadores.

Ao trabalhar na proposta de educação com participação popular na rede municipal de educação, caracterizada por princípios anteriormente defendidos nas lutas pela qualidade na educação pública, e perceber, novamente, a presença de “certa resistência” quanto à participação da comunidade escolar, é que se tornou pertinente investigar: Que inovações pedagógicas, no trato com os diferentes saberes, foram incorporadas pelos educadores e educadoras nas suas

práticas pedagógicas escolares, a partir da vigência da proposta de educação popular na rede municipal de Chapecó (SC), no período de 1997-2004?

Esta questão de pesquisa passou a ser investigada sob a orientação das seguintes hipóteses:

- Na perspectiva da Educação Popular, os educadores são também pesquisadores da realidade vivida, o que lhes possibilita reconstruir a prática, para envolver a comunidade escolar como parte integrante e viva no processo do conhecimento.

- Na intenção de propiciar um maior envolvimento da comunidade, novas atitudes estão sendo experimentadas pelos educadores, educandos, funcionários e pais, o que confere uma participação mais ativa na construção/reconstrução do conhecimento como sujeitos do processo educativo.

Objetivamos com a pesquisa:

- Descrever e analisar a Proposta Teórico-Prática de Educação Popular do município de Chapecó e o conjunto de elementos que possibilitaram sua construção - período 1997-2004.

- sistematizar as visões de duas comunidades escolares - pais, mães, educadores - sobre a proposta.

- verificar quais inovações⁹ foram introduzidas nas práticas pedagógicas, e como se deu a participação das comunidades no processo educativo que propiciou tais inovações.

Este estudo se justifica:

⁹ Definimos o termo *inovação* a partir de nossa compreensão no contexto da proposta de educação popular em estudo. Entendemos que por intermédio da troca de experiências, informações e discussões sobre a prática pedagógica então em exercício, numa reflexão coletiva intermediada pela teoria, no caso, de perspectiva freireana, promova uma “nova” ou *inovação* da prática pedagógica escolar.

a) Por inexistir até o presente momento pesquisa que percorra - refletindo sob o foco da inovação pedagógica - a construção e implementação da proposta de educação popular do município de Chapecó.

b) por possibilitar oportunidade para o tratamento da temática da participação, uma vez que muitos dos pensadores, com visão crítica de educação, propõem que o currículo escolar seja construído a partir da realidade do educando.

c) por recuperar vivências da proposta de educação popular vigente em duas escolas do município e as críticas feitas a esta pelos integrantes das respectivas comunidades.

Quanto à metodologia, optamos pela pesquisa qualitativa, em razão da necessidade do resgate e descrição das condições históricas e situação conjuntural, que possibilitaram a construção e a implementação da proposta de educação popular de Chapecó, e pela necessidade de resgate, descrição e análise da proposta em si. As técnicas utilizadas para construção de informações foram:

- pesquisa documental e bibliográfica;
- entrevistas, mediante roteiro semi-estruturado, com pais, mães, educadores, membros da Secretaria Municipal de Educação e lideranças dos sindicatos de oposição (as entrevistas foram gravadas e transcritas);
- observação sistemática e vivências da pesquisadora, isto é, participação em encontros, cursos e planejamentos coletivos no período de vigência da proposta em estudo (as observações foram registradas em diário de campo).

As entrevistas dirigidas às comunidades escolares incluíam todas as educadoras do 1º ciclo de duas escolas (com exceção de duas educadoras que não se dispuseram a responder os questionários) e um casal de pais para cada turma correspondente às educadoras entrevistadas das referidas escolas. No total foram entrevistadas 48 pessoas.

A entrevista com ex-secretárias e ex-diretores da SMED, realizada em uma coletiva, gravada e transcrita, envolveu seis educadores e objetivou perceber a atuação dos Movimentos Sociais na construção da proposta de educação popular.

Para percebermos os Movimentos urbanos que possam ter contribuído com a vontade coletiva que favoreceu a ascensão de um projeto popular de administração, nas eleições em 1996, entrevistamos oito lideranças representantes de sindicatos de oposição¹⁰ atuantes nas décadas de 80 e 90. As falas foram gravadas e transcritas.

Após a pesquisa de campo, foram feitas a classificação das respostas às entrevistas, a organização das informações registradas nos diários de campo e ainda a organização das informações retiradas dos documentos. A classificação e a análise das informações levaram em conta a perspectiva pedagógica da prática da proposta de educação popular, sua metodologia e as técnicas utilizadas. A análise foi orientada pelas hipóteses da pesquisa e fundamentada em produções de Paulo Freire e Lev Vygotsky.

Tomamos como campo empírico de referência duas escolas: uma, por se constituir no local de trabalho da pesquisadora – a Escola Básica Municipal André Antônio Marafon, com 7 educadores para 6 turmas, num total de 134 educandos. A outra, definida mediante indicação da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, em razão do empenho demonstrado na reflexão e implementação da proposta de Educação Popular em estudo - Escola

¹⁰ Sindicato de oposição, definido segundo entendimento das lideranças entrevistadas, é um sindicato realmente comprometido com a categoria e a classe trabalhadora, não se limita em organizar os trabalhadores apenas para a luta econômica, mas uma luta por direitos na instância política, passa pela luta de classes que inclui a luta do direito de outras categorias. É um sindicato democrático e plural. Estrutura-se envolvendo sua base em que o conjunto dos trabalhadores passam a propor e a participar na disputa de idéias e de eleições, há contato direto das lideranças com os associados, estimulando-os à participação em assembléias e organização em seus locais de trabalho.

Básica Municipal Diogo Alves da Silva¹¹, com 12 educadores para 9 turmas, totalizando 197 educandos.

O primeiro capítulo da presente dissertação trará ao texto uma retrospectiva, vislumbrando os fatores que desencadearam a vontade coletiva que resultou numa virada política no município de Chapecó e região, ou seja, a implementação de uma administração municipal que construiu uma proposta de educação com participação popular. O capítulo será trabalhado com base nas produções de pesquisadores dos Movimentos Sociais, como Ilse Scherer-Warren, Cândido Grzybowski e também de estudiosos que fizeram de Chapecó e região seu objeto de estudo, como Odilon Luiz Poli e Pedro Francisco Uczai. Em Antônio Gramsci encontramos subsídios para analisar o ocorrido.

O segundo capítulo deverá descrever e analisar a Proposta de Educação Popular em si: princípios, organização, espaço e tempo, sua metodologia e formas de avaliação; procurando aprofundar a compreensão da Proposta de Educação Popular com o auxílio do pensamento das teorias que orientaram essa proposta, especialmente de Paulo Freire e de outros estudiosos da Educação Popular.

O terceiro capítulo versará sobre as inovações na prática pedagógica escolar e como estas vêm sendo percebidas pela comunidade escolar; que mudanças estas favorecem à produção de conhecimentos. Neste capítulo, Paulo Freire e Lev Vygotski serão os principais pensadores citados.

As considerações finais vão explicar se a implantação da proposta possibilitou a

¹¹ Os caminhos ou técnicas, utilizados na metodologia qualitativa, aconteceram com as duas escolas tomadas como amostra mediante critérios já citados, permite-nos deduzir/afirmar, refletir o todo da rede municipal (não estamos falando em representação estatística).

introdução de inovação nas práticas pedagógicas escolares, quais inovações e a possibilidade de aprendizagem de novos conhecimentos quanto à prática pedagógica e também como isso ocorreu.

1 MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM CHAPECÓ - SANTA CATARINA

Para compreender como um conjunto de forças sociais foi modificando o equilíbrio das relações de poder a ponto de vencer as forças políticas que dirigiram o município de Chapecó (SC), em seus 80 anos de história, torna-se oportuno, na presente pesquisa, evidenciar as ações e os discursos que influenciaram, desafiaram e aglutinaram pessoas, construindo uma "vontade coletiva"¹² desencadeando os Movimentos Sociais de Chapecó e região e elegendo uma administração pública municipal aberta à participação popular. Tomamos como ponto de referência os Movimentos Sociais ocorridos no Oeste catarinense, no período de 1978-1987, que assumiram na sua estruturação uma lógica de Educação Popular, lógica esta que demanda explicitação, pois, segundo Bosco Pinto (1984, p. 87-88), "não existe nem pode existir um significado universal para a expressão 'educação popular', sua significação deverá ser precisada a partir de suas implicações e determinações políticas."

Desse entendimento e de acordo com nossa interpretação dos estudos de Poli (1995) e de Uczai (2002), compreendemos que a Educação Popular dos Movimentos Sociais do Oeste catarinense, caracterizados como "novos movimentos sociais"¹³, constituem-se "a partir do

¹² A expressão é de Antônio Gramsci (1974, p. 252-253).

¹³ Ao nos referirmos a "novos movimentos sociais" (NMS) que doravante mencionaremos nesta pesquisa, o faremos referenciando-se especialmente nos escritos de Scherer-Warren, *Redes de movimentos sociais* (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 antiautorismo 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

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 que contribui ao fortalecimento de estratégias organizativas, também serve para questioná-los, enriquecê-los, realimentar-se em um processo muito dinâmico." (PONTUAL, 2002, p. 1).

O município de Chapecó tem sua economia centrada na agroindústria, situa-se na região Oeste de Santa Catarina, Sul do Brasil e tem sua história política/econômica/social marcada pela atuação de vários Movimentos Sociais. Dentre eles destacam-se quatro, que se constituíram como tais, no período de 1978 a 1987: o Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Rio Uruguai (MAB), e Movimento de Oposições Sindicais. 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 rurais¹⁴, 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.

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 crêem 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 autonomies relativas".

¹⁴ 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.

Extrapolando 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 Movimentos¹⁵ reconhece existir associações entre sua origem e a crise provocada na produção agrícola tradicional da região pelo processo de modernização da agricultura¹⁶, bem como ao trabalho desenvolvido pelos setores da Igreja Católica Progressista, especialmente pela Diocese de Chapecó, iniciado na década de 70.

Na intenção de evidenciar as forças que desarticularam a política vigente no início da década de 80, torna-se oportuno registrar a atuação do líder religioso Dom José Gomes Bispo Diocesano, que assumiu a Diocese de Chapecó, segundo Uczai; Brugnera; Marcon (2002, p. 140), num momento histórico

[...] marcado por um profundo sentimento de renovação da Igreja, no contexto do Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Conferência de Medellín (1968). Dom José Gomes participou do Vaticano II, como um dos bispos mais jovens, e da Conferência de Medellín em que foi influenciado a pensar nos problemas e desafios latino-americanos. A convocação do Vaticano II, feita pelo papa João XXIII, foi motivada por razões históricas e teológicas. Esse papa percebia a necessidade da Igreja entrar na era moderna, abrindo-se ao mundo, aos novos valores, ficando atenta aos sinais dos tempos. Para tanto, a necessidade de a Igreja renovar-se missionária, ecumênica e pastoralmente.

A partir da Conferência de Medellín "[...] houve um avanço das idéias de renovação do Vaticano II no sentido da Igreja Latino-americana assumir um compromisso em dar voz e vez aos oprimidos" (UCZAI; BRUGNERA; MARCON, 2002, p. 141), configurando o que ficou conhecido na América Latina como Teologia da Libertação, cuja inserção junto às classes

¹⁵ (POLI, 1995; UCZAI, 1992; ALONSO, 1994).

¹⁶ 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.

populares passou a estimular a organização e também a difundir uma visão de mundo calcada no igualitarismo comunitário e na ênfase à participação popular. 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 à formação de lideranças, via (CEBs) Comunidades Eclesiais de Base, grupos de reflexão, (CPT) Comissão Pastoral da Terra (SAI), Serviço de Assessoria e Informação e CIMI - Conselho Indigenista Missionário. Um processo de formação que avançou para desburocratizar e desierarquizar a Igreja, chamando todos os leigos à participação. 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." (UCZAI; BRUGNERA; MARCON, 2002, p. 148).

Antes, porém, de abrir para a participação dos leigos, Dom José incentivou a renovação dos quadros da sua Igreja, isto é, a capacitação por meio da criação de cursos de atualização, formação e reciclagem na própria Diocese (padres e freiras). E, por conseqüência, houve a renovação catequética para crianças e jovens, e a introdução dos ministros extraordinários da eucaristia e das equipes de liturgia. Segundo depoimento de Padre Tedesco, citado por Uczai; Brugnera; Marcon (2002, p. 158-159):

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.

Ações desta natureza "semeadas" entre os "simples" para usar expressões gramscianas é que podem ter contribuído decisivamente para a construção de uma hegemonia que, segundo este autor, corresponde à direção "intelectual e moral", no caso estudado, dos Movimentos em construção. Do entendimento que se tem do pensamento de Gramsci, estas lideranças (pastorais

da Igreja Católica) inicialmente tenham atuado tanto para dar direção quanto viabilizar aos Movimentos Sociais a sua organização, como injustiçados na sociedade, para assim que fosse possível tornarem-se eles próprios (coletivos sociais) os intelectuais orgânicos dos setores "subordinados" da população. O trabalho destes intelectuais é "alargado" quando passam a construir a própria hegemonia política, quando criam uma frente popular e chegam ao governo de um município. Nesta condição, além de dar direção aos processos sociais locais, propõem-se a contribuir para um possível progresso intelectual e político do (povo)¹⁷ e não apenas dos coletivos integrantes da frente popular.

Acreditamos, também, que a atitude de Dom José para com o povo tenha sido 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 em que conciliava evangelho com uma visão crítica da vida do povo, que se agravava dia após dia¹⁸. As atitudes pessoais de D. José eram coerentes com a metodologia e com os princípios propostos pelos grupos das pastorais católicas que, segundo Uczai; Brugnera; Marcon (2002, p. 148), propunham-se a "[...] levar a comunidade a descobrir seus problemas, valores, e situações vividas; e o de possibilitar que os membros das comunidades assumissem as situações concretas e procurassem os meios de resolvê-las."

O conhecimento desta fala de Dom José nos remete à metodologia educativa do educador brasileiro Paulo Freire, que passou a fundamentar a Proposta de Educação Popular do município de Chapecó. Em leitura da entrevista de Mercedes Blanquer¹⁹ a Zimmer; Tedesco (2002, p. 86),

¹⁷ Povo ou cidadãos do município.

¹⁸ As afirmações deste parágrafo estão baseadas na bibliografia consultada e em conversas com moradores da região que viveram o processo aqui estudado.

¹⁹ Professora universitária no campo da teologia e da Bíblia, atuante na região episcopal do Ipiranga (SP). Trabalhou na Rede Bíblica Latino Americana e Caribenha por 11 anos, foi agente de pastoral na Diocese de Chapecó para trabalhar nos grupos de reflexão, no período vigente. Fontes orais, Uczai (2002, p. 122).

vê-se explicitamente a presença do pensamento de Freire na orientação dos trabalhos pastorais da diocese de Chapecó:

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 o nosso objetivo era isso: troca de experiências. Em cima de troca de experiências, ai se avaliava 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.

No decorrer das leituras para concretização desta pesquisa, nos deparamos por diversas vezes com escritos que informam a preocupação de D. José para que todas e todos os integrantes dos encontros organizados entre os leigos pelos agentes das pastorais, desenvolvidos nas casas de quem abrisse seu espaço para isso, participassem ativamente das reuniões. Como pode ser lido, segundo registros de Uczai; Brugnera; Marcon (2002, p. 148) "[...] não devem ter pressa de 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." As atitudes (pessoais) deste atuante líder pastoral, que se tornaram ações sociais da Igreja, no caso da Diocese de Chapecó, estiveram sintonizadas com os encaminhamentos deliberados a partir dos encontros de Puebla e Medellin, anteriormente citados. 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 à 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 tem 2 dias da reunião dos grupos. No meio do estudo todo, vocês têm também um pouco de oração para fazer. Então, minha gente. Rezem a 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; BRUGNERA; MARCON, 2002, p. 158).

E quando questionado pela imprensa escrita local sobre as "novas" ações da Igreja, assim 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; BRUGNERA; MARCON, 2002, p. 148).

No caso, em estudo, o pastorado não é conivente com o Estado, faz frente às suas políticas quando "reúne e conduz" o povo por meio das Comunidades Eclesiais de Base para resolver seus problemas, quando mostra sua preocupação com a autonomia do "rebanho". Em Chapecó, este pastorado foi acolhido e encontrou condições para expandir-se principalmente na área rural.

Os discursos e ações dessa Igreja se mostraram oportunos nas circunstâncias em que se encontrava a agricultura nas décadas de 70 a 80. Momento em que ocorria a industrialização e a modernização nos diversos setores da economia do país, e no 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" determinaram uma profunda crise na produção agrícola tradicional.

No período de 77 a 79, a referida peste trouxe muita angústia ao 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 orientava 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 da CIMI e outro da CPT, para que, ao detectar

um foco da doença, se deslocassem ao local para levantar informações sobre o caso e prestar assessoria. 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"²⁰ e sobre a questão dos preços da produção. 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. O que afirmamos tem por base, entre outras leituras, o depoimento de um agente pastoral que diz que a ação desencadeada na época,

[...] deu fôlego para que as outras organizações avançassem, deslanchassem... fortaleceu o trabalho que a Igreja tava fazendo, fortaleceu o trabalho de renovação das oposições sindicais que estava surgindo. [...] começou a haver uma consciência maior da luta pela terra, a questão das próprias romarias da terra. (Agente pastoral apud POLI, 1995, p. 25).

Após essa manifestação, pouco ainda se ouvia falar da peste suína. Houve indícios bastante evidentes, segundo entendimento dos agentes pastorais, de que esta tenha sido uma estratégia utilizada para a eliminação definitiva da produção autônoma de suínos da região.

²⁰ 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 interditada 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."

Especialmente, este ato 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.

1.1 Movimentos sociais e a região de Chapecó

Na seqüência, pode ser acompanhada a descrição sobre a criação e o percurso inicial dos quatro Movimentos citados anteriormente²¹.

1.1.1 Movimento de oposições sindicais

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

²¹ Para a caracterização dos Movimentos Sociais e de sua atuação na região de Chapecó, nos baseamos especialmente na dissertação de Odilon Luis Poli, “Aprendendo a andar com as próprias pernas: processo de mobilização dos

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". 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). Relações estas afirmadas via "reapropriação política do sentido das relações comunitárias", da resistência ativa não-violenta e encaminhamento das lutas a partir das decisões das bases do Movimento.

Revela-se aí o ideal de sociedade mobilizada, compartilhado pelos "Novos Movimentos Sociais". Assim, a eclosão de vários conflitos no campo, no final dos anos 70, contribuiu para ressaltar as divergências entre o modelo do sindicalismo saído do regime militar e as necessidades da população do campo envolvida nos conflitos, viabilizando a renovação sindical e o surgimento de oposição aos sindicatos oficiais.

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

movimentos sociais do Oeste Catarinense" (1995) e na obra "Dom José Gomes, Mestre e aprendiz do povo", organizada por Pedro Francisco Uczai (2002).

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 às diretorias inoperantes e pouco comprometidas com as causas dos trabalhadores do campo.

A formação de lideranças entre os agricultores, 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.

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.

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. Para exemplificar, podemos citar a atitude de D. José Gomes, Bispo Diocesano de Chapecó, quando das "ocupações integradas de operações simultâneas" (tema a ser esclarecido adiante), ocasião em que o então governo do estado de Santa Catarina ofereceu transporte para seu deslocamento a Florianópolis, a fim de negociar o conflito que, segundo Dalchiavon (2002, p. 213), assim ponderou: "[...] o MST tem a sua coordenação. Portanto, é com eles que vocês devem negociar o conflito."

Praticamente em todos os lugares houve, inicialmente, tentativas de atração da diretoria existente (dos sindicatos oficiais, ditos "pelegos") para uma nova perspectiva de ação sindical.

Como, de modo geral, essas tentativas foram frustradas, o processo de construção das oposições sindicais desencadeou-se sem o apoio destas. Houve também outra estratégia de renovação sindical quando, para novas eleições da diretoria sindical, anteviam que num confronto direto perderiam a eleição, os agricultores mobilizados, que já conheciam a concepção do novo sindicalismo, “infiltravam” algumas pessoas na chapa para adquirirem experiência e obter informações úteis sobre a ação sindical; ou mesmo, uma vez na diretoria, travaram um processo de disputa interna até conseguir modificar os rumos da atuação do sindicato, embora considerando que esse processo demoraria vários anos.

A renovação sindical e a ascensão dos Movimentos Sociais no Oeste catarinense não ocorreram de modo homogêneo. Em alguns municípios houve manifestações públicas como fechamento de bancos, promovido pelo MST, em que o sindicato dos trabalhadores rurais - os "pelegos" - não participaram. Em outros municípios, os sindicatos combativos denunciavam e reivindicavam melhores preços para financiar a pequena produção e a política agrícola de modo geral. Para isso usavam as manifestações do dia do colono e as mobilizações que interditavam rodovias, sempre marcadas pelo caráter tenso e por conflitos com a polícia, inclusive a federal. Conforme Poli (1995, p. 40-41), as chapas de oposição partilhavam entre si um ideário determinado, identificado com o ideário do novo sindicalismo, construído e discutido em nível local por processo e espaço comuns, articulados com os regionais, aos quais todos estavam ligados, o que permite dizer que se tome o conjunto dessas oposições como um Movimento.

1.1.2 Movimento dos Sem-Terra (MST)

Também na perspectiva das conquistas sociais surge o MST, um Movimento de trabalhadores do campo que luta para conquistar a posse da terra para os que nunca tiveram acesso ou foram expropriados no processo de penetração das relações capitalistas de produção na agricultura. E, ainda, aos proprietários com terra insuficiente para uma família e descendentes da agricultura familiar de pequena propriedade que não conseguiram obter uma área de terra para montar sua própria unidade produtiva.

Esse Movimento é fruto 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, citados anteriormente. É destacada 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). O Oeste catarinense foi um dos espaços importantes de gestão e surgimento deste Movimento. Muito antes de surgir o MST, os sem terra do Oeste já lutavam por terra com o apoio da CPT da Diocese de Chapecó.

Três momentos marcam o surgimento e estruturação desse Movimento na região. Inicialmente, a ocupação da fazenda de Burro Branco²² no município de Campo-Erê (SC), em

²² A idéia de ocupação ocorreu por um agricultor do município de Mondai (SC), casado, trabalhando junto com seu pai (em pequena propriedade de agricultura familiar), devido ao conhecimento que tinha sobre as leis que regulamentam a questão da regularização fundiária, adquirido junto ao INCRA quando, a convite deste, auxiliava os técnicos na solução de alguns conflitos em relação a divisas de terra. Sabedor de que em poucos dias determinada área entre os municípios de Palma Sola e Dionísio Cerqueira do estado de Santa Catarina; seria desapropriada para a reforma agrária, a ser anunciado pelo programa "A Voz do Brasil", seguiria antes do anúncio para adquirir a terra. Por não lhe ser possível fazer este trajeto até o tempo indicado, foi surpreendido pela divulgação da referida

1980, definida como a primeira experiência conduzida para a organização de um Movimento maior de luta pela terra. A ocupação ocorreu de modo espontâneo e desprovido de um caráter político-organizativo pré-definido e deixou no ar a idéia de que a qualquer momento poderiam eclodir outros conflitos independente de prévia organização.

Nesse primeiro momento da criação do MST, quando foi iniciado um processo de repressão aos acampados promovido pelos capatazes e pela polícia, a Igreja entrou em ação fazendo pressão junto ao governo federal pela desapropriação da área. O segundo momento de atuação da Igreja ocorreu na realização do levantamento, identificação e organização dos sem-terra nos diferentes municípios de sua abrangência, quando ela mesma percebeu o grande contingente de famílias sem-terra no estado, ao lado da existência de grandes áreas improdutivas, muitas vezes ganhas em concessões, bem como a atitude dos que se dispuseram a ir para a ocupação, recusavam a alternativa do êxodo em direção à cidade. Paralelamente, a Igreja informava a sociedade de tal realidade vivida pelos agricultores.

O conhecimento desta realidade impulsionou a idéia que começava a surgir dentro da CPT, da criação de um Movimento específico e autônomo de sem-terra. Esta intenção ficou explícita no primeiro encontro nacional da CPT realizado em Goiânia em junho de 1982, uma vez que, estando a CPT ligada à Igreja, encontrava dificuldades em coordenar ações estratégicas como ocupações, devido às resistências que isso provocava internamente por parte de outros setores da mesma. Desde esta data a Igreja passou a providenciar a criação de uma coordenação dos sem-terra nos níveis nacional, estadual e regional.

desapropriação. Deslocando-se, então até o 'dito' local, com mais 4 parentes, ali acamparam. Passados 15 dias depois de contatar com capatazes da vasta área e analisar mapas perceberam estar em Campo Erê (SC); como várias famílias já tinham chegado e também acampado, resolveram ficar. Esta ação passou a repercutir na opinião pública, especialmente entre os grandes proprietários que ocupam a maior área do município, desencadeando confrontos com pistoleiros e a polícia.

O terceiro momento se concretizou no dia 25 de maio de 1985, momento em que o MST promoveu no Oeste catarinense uma das maiores ocupações de terra já realizadas, ficando conhecida como "Operações Integradas de Ocupações Simultâneas", preparada durante dois anos em grupos de reflexão. Em uma única noite foram ocupadas treze áreas diferentes em sete municípios. Aproveitando a romaria tradicional, disfarçados de romeiros, os sem-terra ocuparam as áreas sem chamar atenção da polícia; este ato consolidou o Movimento em Santa Catarina e se constituiu num fato político de grande importância para a discussão da reforma agrária.

Os momentos, e especialmente o desfecho deste Movimento, nos reportam aos escritos de Gramsci, em que propõe quando da análise de situações concretas de relações de forças, para que sejam significativas, observe-se que:

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. (1974, p. 335).

A organização do MST, para esta bem sucedida ocupação, considerou a relação de forças favorável para seu desenlace. Poli (1995, p. 61-62) afirma que houve, também, "algumas tentativas frustradas de ocupação." O crescimento da luta resultou em uma estrutura organizativa compatível com a organização do Movimento no plano nacional. O Movimento desenvolveu também um processo de elaboração teórica, que foi fruto de discussões organizadas 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, p. 62). A atuação destes agentes nos reporta à

definição de mediadores²³, por Ilse Scherer-Warren (1993), que escreve sobre os Novos Movimentos Sociais na construção da cidadania.

Porém, o grande salto de qualidade 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 que o Movimento tinha em comum nos diferentes municípios era a falta de terra para muitos trabalhadores do campo, a disposição de ir à luta e a presença da Igreja no processo de organização (com exceção da ocupação de Burro Branco).

A Igreja, já em 1980, demonstrava ter discussões sobre a questão das ocupações que a levava a assumir imediatamente o apoio aos acampados. Sua presença articulava religiosidade e traços culturais da população, articulação que possibilitou ao MST construir uma nova utopia social, que aponta para a transformação concreta das relações sociais existentes e a construção de novas relações sociais (POLI, 1995, p. 62).

Diante da pretensão do MST, o pensamento de Gramsci (1974, p. 330) contribui para a compreensão do momento, então vivido:

[...] aquele em que se atinge a consciência que os próprios interesses corporativos, no seu desenvolvimento actual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais francamente política, que assinala a nítida passagem da estrutura para a esfera das sobreestruturas complexas.

O autor citado também adverte para que a análise concreta das relações de força não seja um fim em si mesmo, mas que adquira um significado para justificar uma atividade prática, uma iniciativa da vontade, o que podia ser constatada no MST.

²³ 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

1.1.3 Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA)

Outro importante Movimento surgido na década de 80 vem das mulheres agricultoras. O surgimento deste Movimento também se deu 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. Uma vez constituído o Movimento, a luta 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.

Durante as comemorações, os agricultores levantaram a necessidade de se criar uma chapa de Oposição Sindical, pois o então sindicato dos trabalhadores rurais não os representava. A chapa de Oposição teve como bandeira principal de campanha a sindicalização da mulher. Após obter a vitória no município de Chapecó, tal bandeira de luta instigou a mobilização e a construção do Movimento de mulheres dos municípios vizinhos e da região Oeste e estados do Sul do país. Mesmo assim, a estruturação deste Movimento só ocorreu a partir do primeiro

semestre de 1983, por iniciativa das Equipes de Base (CEBs), momento em que a pastoral da Igreja passou a buscar novas frentes de ação para fazer avançar a organização popular, não se constituindo propriamente de uma iniciativa das mulheres em si mesmas. O desencadeamento das primeiras ações do MMA, informa Poli (1995, p. 66), "[...] explica-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."

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.

Um momento conflituoso e desafiador, percebido na construção deste Movimento, esteve em torno das próprias mulheres, quando em determinado momento das suas discussões a CPT considerou que as mulheres podiam, a exemplo dos demais Movimentos locais, assumir elas mesmas a condução da organização em curso, como se observa no depoimento de uma mulher agricultora líder sindical e uma das fundadoras do MMA, citada por Poli (1995, p. 72):

Me lembro que uma vez ele veio na reunião, e de começo, com a calma do padre Ivo: 'agora é a última reunião [...], porque daqui pra frente é a mulher que vai caminhar com as suas próprias pernas e com sua capacidade'. [...] 'e agora, nós não sabemos nem lê e escrevê, quase?' [...] vocês são capazes, vocês conhecem a história melhor do que eu. Só precisa um pouquinho de vontade de cada uma.

Para a conquista de seus direitos, as mulheres agricultoras perceberam que precisavam ter representantes na política, nas câmaras municipais, na assembleia legislativa, pois não 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. Embora seja um Movimento específico de mulheres e seu engajamento nas discussões do Movimento tenha se efetivado a partir do momento em que foram provocadas a falar da sua condição de mulher agricultora, o MMA nunca assumiu conotação de Movimento feminista e nem foi por ele influenciado diretamente.

1.1.4 Movimento de Atingidos pelas Barragens do rio Uruguai (MAB)

O 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 rural. O projeto iniciou em meados da década de 70, e no final da mesma década teve início a mobilização popular em torno da questão.

As primeiras notícias a respeito da possibilidade de construção de barragens na região foram veiculadas pela imprensa, provocando diferentes reações na população, inclusive de empolgação. Mas como a Igreja já conhecia a problemática, devido à ocorrência de outras barragens no país, passou a questionar e a debater sobre a natureza e as conseqüências do projeto via Equipe de Base regional em nível de CPT nacional. 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).

Novamente, dois elementos identificados nos Movimentos anteriores foram alavancadores do processo de mobilização: os trabalhos da CPT, que passaram a informar e alertar a população para a necessidade de discutir e de se organizar mediante as possíveis conseqüências do projeto, e a percepção pelos agricultores sobre a realidade do momento (após medirem o nível das águas e visualizarem a extensão e abrangência de terra tomada). 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. Outra estratégia foi a viabilização da presença e o testemunho, no município de Itá, de atingidos pela barragem de Itaipu, falando de suas realidades desesperadoras quando levados a esses processos de reassentamento, o que causava impacto e facilitava o trabalho de organização.

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 "[...] 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).

Esse fato sensibiliza a opinião pública e a partir de então os militantes conseguem diversas conquistas até então inéditas para o Movimento, como: fechar um acordo assinado pelo presidente da ELETROSUL e pelo Ministro das Minas e Energia, segundo o qual as obras da barragem não poderiam ser iniciadas antes que a questão dos atingidos estivesse toda resolvida, bem como de assentar todos os sem-terras existentes na área a ser alagada, com direito a três opções: indenização da terra e benfeitorias em dinheiro, terra por terra na região e assentamento em área adquirida pela ELETROSUL, com o direito da comissão do Movimento de vistoriar as áreas a serem utilizadas para reassentamento das famílias, antes de serem adquiridas pela empresa.

A novidade do Movimento dos atingidos pelas Barragens do Uruguai, comparado a outros Movimentos similares no Brasil, foi a antecipação em relação ao processo de construção da barragem. Antes mesmo da obra ser iniciada já houve um Movimento que garantiu muitas conquistas para a população atingida, mesmo com as muitas resistências da própria população que estava favorável à construção da barragem, até as dificuldades próprias de todo Movimento.

1.1.5 Pastorais e Movimento comunitário urbano em Chapecó (SC)

Neste item, procuramos perceber e identificar as ações da pastoral e o Movimento no meio urbano, ocorridas nas décadas de 80 a 90, a fim de nos fornecer elementos para nosso entendimento do que possa ter contribuído com a vitória da primeira eleição (1996) de um projeto de administração popular no município de Chapecó (SC). Construimos o texto a partir de pesquisa em registros do Secretariado Diocesano e produções acadêmicas.

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 quanto a desenvolver um trabalho de pastoral no conjunto da Diocese, o que nos permite dizer se tratar 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 assembleias das pequenas comunidades das paróquias da Diocese²⁴. 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. Entre muitos, citamos o conflito entre agricultores e índios, no posto Indígena Xaçecó (em Xanxerê) e no Chimbanguê (em Chapecó); a luta por melhores preços dos suínos, aves e produtos agrícolas; *peste suína africana*, relatado no corpo do presente texto (p. 22), e luta por indenização justa aos atingidos por barragens. Referente às resistências que a Igreja enfrentou, perceptíveis no corpo dessa pesquisa, foi nesse período (a partir de 78) que muitos católicos e alguns padres da Diocese que já não vinham concordando com uma postura denominada profética reagiram para que a Igreja não se envolvesse nas questões sociais. Segundo registros, “dois projetos da Igreja conviviam lado a lado.” (p. 7). Assim, em 1980 houve a ocupação espontânea de terra por agricultores sem terra, em Campo Erê (SC), no qual a Igreja, posteriormente à ocupação, assume as negociações com o Estado. Na avaliação da própria Igreja, este foi um momento marcante em que ela passa a ser protagonista da luta pela libertação de acordo com as definições do Concílio Vaticano II (1962-1965), promoveu ações como “formação de lideranças, sempre incluindo o aspecto social e

político. Somam-se a isso o apoio ao surgimento de sindicatos combativos e outras organizações e a preocupação com a pastoral operária.” (p. 7).

Suspendemos momentaneamente a descrição cronológica do surgimento e atuação das pastorais para apresentarmos o desenrolar da Pastoral Operária; segundo escritos de Dmitruk Ortiz, (1993, p. 6) “as primeiras tentativas de organização popular surgiram no seio da Igreja, a partir das 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, posteriormente eleito coordenador da P.O. de Chapecó, “a pastoral estava bem organizada nas Dioceses de Criciúma, Florianópolis, Lages e Chapecó.”²⁵.

Segundo informações dos registros consultados, 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. (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.

²⁴ 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.

A pastoral passou por uma crise e praticamente paralisou em meados de 82, após organizar 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.” (p. 17). Talvez por este motivo a Igreja tenha tão logo entendido seus limites institucionais e nas lutas seguintes, a exemplo, a organização do MST tenha definido que os Movimentos receberiam apoio, porém com prévia intenção de o mais rápido possível os Movimentos assumirem sua própria condução. Mas essa primeira experiência da PO não abalou o projeto como um todo das pastorais. A partir de março de 1980, tiveram início as assembleias diocesanas de pastoral que, diferentemente dos encaminhamentos das pastorais realizados até então, naquele momento, realizavam-se com a participação majoritária de leigos. Assim, 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

²⁵ Professor de História e Literatura na Faculdade de Palmas (PR). Em entrevista concedida a pesquisadora em 09/10/05. Chapecó (SC).

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. Atualmente continua assim organizado.

Em agosto 1987, a segunda Assembléia Diocesana de Pastoral, com o lema “Fidelidade a Deus e compromisso com o povo”, firmou a opção e compromisso com os pobres e trabalhadores. A terceira Assembléia, em agosto 1989, 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. Em 1998, segundo avaliação realizada pela Igreja Católica sobre o trabalho pastoral desenvolvido pela Diocese: Estudos de Uczai; Brugnera; Marcon (2002, p. 159) mostram:

[...] 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.

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 Assembléia 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 Assembléia Diocesana (de 1996), a Igreja redimensionou as *metas e dimensões* do plano de 1997 (já citado) 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 “pelos 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).

A partir das consultas aos planos, percebemos que desde a Assembléia Diocesana de 1996, a Igreja preocupa-se com a evangelização no meio urbano. E, na Sexta Assembléia, realizada em 2001, a Diocese de Chapecó firma o compromisso de continuar replanejando suas atividades eclesiais a partir das já existentes assembléias das pastorais.

Uma vez apresentado um breve histórico das pastorais, conheceremos o efeito de seu trabalho no meio urbano.

Os trabalhos de base, realizados até então, tiveram também sua contribuição na promoção de instituições como o atual Sindicatos das Empregadas Domésticas (SITRADON), que teve seu início na década de 70, por um grupo de religiosas que passaram a discutir com mulheres de alguns bairros de Chapecó problemas por elas vivenciados, e também realizavam cultos

religiosos. Em 1980, chegaram a fundar o clube de mães, onde fabricavam e vendiam chinelos; porém, segundo Tansini²⁶ (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.”

No caso, da atuação deste grupo, ocorrido 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 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, o Grupo Fontes foi idealizador do SITRADON. Para sua organização como instituição contaram com a contribuição de sindicatos da oposição, em especial o dos bancários.

Atualmente, também encontramos em Chapecó, organizadas e em funcionamento, associações como da agricultura familiar de pequena propriedade, instituídas a partir dos trabalhos pastorais, desenvolvidas nas décadas pesquisadas. Como exemplos a Associação dos

²⁶ TANSINI, Mônica Graciela. O Grupo Fonte: um estudo das relações de gênero 2003. Monografia de graduação realizada na UNOCHAPECÓ – Curso de Serviço Social – Centro de Serviços Sociais e Jurídicos. 2003.

Produtores Feirantes de Chapecó (APROFEC) e Associação dos Pequenos agricultores do Oeste Catarinense (APACO).

De acordo com estudo de Schneider²⁷ (2005, p. 9), a Igreja, por intermédio das pastorais,

Segundo se recordam os entrevistados, atuava via diálogo em que consistia em denuncia e informação da pretensão do atual sistema sócio/político/econômico e cultural em manter apenas 5% dos agricultores na terra, política esta desfavorável a agricultura familiar de pequena propriedade, alertando-os para a necessidade de resistência e organização, com vistas a outras alternativas de subsistência.

Também, segundo Lajus (2003, p. 36), a Igreja Católica

Tradicionalmente esteve vinculada ao meio rural, identificada com as dificuldades dos pequenos agricultores. O fenômeno urbano na região oeste de Santa Catarina para a Igreja é recente. Grande parte dos agentes pastorais são de origem rural e quase não tem padres nascidos no meio urbano, que seja fruto de uma cultura, de uma vivência urbana.

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 (2003, p. 36), “o envolvimento da Igreja Católica com o movimento comunitário em Chapecó se deu como forma de se contrapor ao Estado que queria controle sobre a Igreja.”

A nosso entender, o Estado criara associações os chamados Conselhos Comunitários, os quais compunham suas diretorias por 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).

²⁷ SCHNEIDER, Leoni I. Balzan. Feira Sabor da Terra: uma experiência de economia familiar no campo da educação popular, (mimeografado) estudo apresentado no Seminário sobre Educação e Realidade Brasileira, promovido pela UNIJUI – Mestrado Educação nas Ciências, de 1 a 5 de dezembro de 2005.

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 assistencial. (LAJUS, 2003, p. 38).

A interpretação do referido estudo nos evidencia completa desconsideração por parte do poder público em relação à organização comunitária, na linha do compromisso popular. Por vezes ignorava reivindicações pautadas por abaixo-assinados e não comparecimento a assembleias, após confirmada presença.

Ao assumir a administração municipal um governo com projeto popular, em 1997, que por meio do orçamento participativo propõe a participação da população para tomada de decisão sobre a destinação do recurso público, segundo entendimento das associações e conselhos “acharam que automaticamente estariam representado só moradores, mas a lógica é outra, os delegados e conselheiros são indicados em assembleia em que todos os moradores são convidados a participar.” (LAJUS, 2003, p. 39). Perceberam que não bastava serem lideranças das associações, precisavam disputar proposta 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 as propostas a serem apresentadas. (LAJUS, 2003, p. 39-40).

Assim, percebemos, por este breve histórico, que o Movimento comunitário urbano de Chapecó teve seu início atrelado aos poderes: inicialmente estadual e depois municipal. Mais tarde, com o surgimento das lideranças criadas a partir das reflexões encaminhadas pela Igreja,

passaram a atuar nas comunidades, mas foram ignorados pelo poder público. Desde 1997, momento em que o poder público é representado pelo projeto popular, caracterizado pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo, vivenciam uma nova relação com o Estado, no qual podem decidir, tomar conhecimento do percurso de uso do dinheiro público, bem como é oportunizado refletir 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, desde 1997, promoveu à sociedade civil 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).

1.1.6 Sindicalismo urbano e as eleições de 1996

Neste item passamos a delinear a presença do sindicalismo urbano no município de Chapecó, na década de 80 a 90, e explicitar o papel que desempenhou politicamente na constituição de uma administração popular. Para tal, buscamos registros em bibliografia e, também, recorreremos a fontes orais, ou seja, entrevistas com representantes dos sindicatos combativos, criados nas décadas citadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Em Chapecó, a maior e a mais industrializada das cidades do Oeste catarinense, cujo êxodo rural fez crescer a classe operária, o sindicalismo no meio urbano é, de certa forma,

recente²⁸. O mais curioso é que praticamente inexistem manifestações públicas promovidas pelo sindicalismo urbano representante dos trabalhadores da linha de produção, embora este tenha o maior número de sindicalizados dessa categoria no estado e seja um setor com baixíssima renda (cerca de R\$ 400,00 a R\$ 500,00 mensais), em relação aos sindicatos dos funcionários públicos municipais, federais e estaduais de Chapecó e região. Percorrendo sua história, encontramos algumas pistas para entender esta condição.

Segundo Rossari, (2005) “todas as tentativas [das lideranças dos sindicatos da oposição] de ganhar um sindicato urbano foram frustradas.”²⁹ Na seqüência, apresentamos a criação e atuação dos sindicatos urbanos de Chapecó. O primeiro sindicato criado foi o dos Trabalhadores da Construção Civil e do setor mobiliário em 1962. De acordo com Dmitruk Ortiz; Ortiz (1993, p. 10), “Desde sua fundação, há mais de 30 anos, o sindicato da Construção Civil nunca conheceu uma eleição livre. Talvez seja o único sindicato do Brasil em que a sucessão tipo ‘monarquia’ deu certo.” Em 1971, foi criado o sindicato dos comerciários. Durante um período esteve filiado à CUT, mas posteriormente, por decisão da direção da mesma, foi desfiliado. O sindicalismo da Alimentação, categoria mais expressiva da cidade, surgiu em 1979; e em 1982, final da primeira gestão, surgiu uma chapa de oposição sindical. Em 1982, também é criado o sindicato dos Bancários; em 1986, dos Trabalhadores em Transportes Rodoviários e o dos Metalúrgicos. Em 1985, o sindicato dos Hoteleiros, dos Condutores Autônomos de Veículos e da Saúde em 1984, e o sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região, em 1988. Neste mesmo ano o sindicato da Alimentação é desmembrado, e é criado o das Carnes e Derivados. Na década de 90, surge o sindicato dos Trabalhadores das Indústrias do Vestuário

²⁸ O que apresentaremos neste item está baseado nos estudos de Rossari; Dmitruk Ortiz; Ortiz, entre outros e depoimentos das lideranças mencionadas.

²⁹ ROSSARI, Alzumir. Formação em História, especialização em História e museologia. Bancário, ingressou na luta sindical 1985, 2001 eleito presidente e atualmente preside da Intersindical de Chapecó e região e Professor da UNC

(1990), Trabalhadores em Postos de Combustível (1992), Vigilantes (1992). Outras categorias, como a dos professores da rede estadual (SINTE) e a delegacia dos vigilantes, e SINTAE representante dos funcionários da CASAN, inicialmente, organizaram-se em delegacias, posteriormente, em sindicatos. Os presidentes dos primeiros sindicatos criados em Chapecó e Região, acima citados, participaram de cursos sobre sindicalismo nos Estados Unidos da América, organizados por órgãos do sindicalismo atrelado ao capital como o ICT/ IADESIL.³⁰ (ROSSARI, 1993, p. 15).

A forma como surgiram os primeiros sindicatos, de modo geral, explica sua atuação, caracterizada por práticas conciliatórias, assistencialistas e forte vínculo com as empresas, denominados sindicatos pelegos. Os membros de suas diretorias apenas têm completado a nominata na hora das eleições, pois seus presidentes é que centralizam as decisões. As eleições são realizadas de modo que não ocorram mudanças. Utilizam-se de estratégias como: o processo eleitoral é conduzido pelo presidente da entidade, sempre, candidato à reeleição e com poderes ditatoriais. Os editais que regulamentam todo processo das eleições são publicados no Diário Oficial do Estado com prazos mínimos de inscrição (3 a 5 dias) e às vésperas de feriados (Páscoa, Carnaval). Mas se mesmo assim outras chapas, com interesse diferente à vigente, conseguissem se inscrever, utilizavam-se de formas diversas para inviabilizá-las, estabelecendo critérios peculiares para a inscrição e negavam listas dos aptos a votar. Alguns sindicatos têm um número mínimo de associados, uma vez que se “sustentam com os recursos do imposto sindical e

(Universidade do Contestado - campus Concórdia) no curso de História. Entrevista concedida à pesquisadora em 07/10/2005. Chapecó (SC).

³⁰ O (Instituto Cultural do Trabalho) assessorado pelo Instituto Americano de Desenvolvimento do Sindicalismo Livre, foram criados pelos EUA e Latino-Americanos para a formação de dirigentes de sindicatos defensores dos interesses das multinacionais. Com o fim da 2ª Guerra Mundial, é intensificada a Guerra Fria, e os Estados Unidos ampliaram o controle político na América Latina. Além da repressão da ditadura militar brasileira, foi implementado pela CIA (Central Intelligence Agency) uma política de infiltração de falsos dirigentes sindicais, objetivando acabar com os sindicatos revolucionários.

principalmente, das altas taxas da contribuição federativa.” (ROSSARI, 1993, p. 16). Parte dos sindicatos urbanos em Chapecó

[...] surgem a partir de iniciativas de algum trabalhador que vê na fundação do sindicato um bom negócio particular. [...] Após o surgimento desses sindicatos exceto raras exceções, pouca coisa mudou na relação capital/trabalho. As greves e movimentos são raros, e quando ocorrem são espontâneos. O sindicato entra de “carona”, exemplo disso são as greves no SAIC em 1988, na Autoviação Chapecó em 1990 e na Açotec, em 1992. Fruto disso, o resultado em nível de conquistas apresenta saldos negativos. Contribuem também para isso as posições extremamente reacionárias do patronato de nossa região. (ROSSARI, 1993, p. 18-19).

Para exemplificar a citação acima, segundo o mesmo autor, em função de promessas de campanha não cumpridas, os trabalhadores da Indústria e Comércio Chapecó (SAIC S.A.), atualmente extinta, estes, com salários baixos e acreditando reverter esse quadro, em dezembro de 1988 entraram em greve. A greve durou três dias e foi intermediada pelo sindicato das Carnes e Derivados. Porém, as negociações nada asseguraram aos trabalhadores sobre sua permanência no emprego. No retorno ao trabalho, inicialmente foram demitidos 300 trabalhadores e nos dias subseqüentes em torno de 800 trabalhadores foram dispensados de suas funções. Anterior a este acontecimento, segundo Dimitruk Ortiz; Ortiz (1993, p. 3), a primeira tentativa de Movimento reivindicatório por melhores salários aconteceu “em fins de 1979 e no começo de 1980, que foi abortado com a demissão de treze funcionários, entre eles seus principais líderes.” Os registros acima justificam a opinião de uma entrevistada

Nós temos que analisar Chapecó como o reduto, durante todas as décadas de domínio da Sadia, Aurora, Alfa e do Scopel. Chapecó tem uma diferenciação com o resto do estado de Santa Catarina, porque, quando nas demais regiões do estado, como se fizemos uma análise com Florianópolis, Blumenau, Criciúma com os mineiros, quando estas regiões começam a discutir o novo sindicalismo, o novo que agora já é velho, quando elas fazem isto, a região do Oeste na realidade ainda está atrelada a sindicatos que nós chamamos de sindicalismo pelegos. [...] O Movimento [em direção] a CUT, que era vista como o novo sindicalismo pela maioria dos historiadores, teve uma grande penetração no sindicalismo rural da região Oeste, e quase nada no sindicalismo urbano. [...] Provavelmente em 83,

30% dos delegados da CUT eram rurais e do Oeste, a penetração da CUT, PT e novo sindicalismo se dá quase exclusivamente no meio rural.³¹

Os avanços no campo dos sindicatos combativos, como dos bancários, sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SITESPM) e SINTAE da CASAN “são produto de engajamento da militância de esquerda e de lutas organizadas (greves de categorias, passeatas etc.) que surgiram nos últimos anos em Chapecó. Mesmo assim a sua influência junto aos trabalhadores é ainda muito pequena.”(ROSSARI, 1993, p.21). Porém para Mazzioni³², o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SITESPM) foi criado como uma organização que se propôs a superar as reivindicações de cunho estritamente corporativo e organizar-se de forma independente:

Acho que teve muitos momentos que o sindicato dos servidores conseguiu atuar na administração como representante dos servidores e tornar os servidores atores da construção da política pública, fugindo um pouco do tradicional, dos servidores servir como empregado do prefeito.³³

O depoimento do educador Mazzioni indicando a atuação sindical – no caso do SITESPM -, como representante dos servidores, indica um percurso contrário às ações desenvolvidas pelos sindicatos urbanos até então.

No campo das articulações sindicais, em 1985, formaram a Intersindical com objetivo “de ‘unir’ os sindicatos acima das ideologias” (ROSSARI, 1993, p. 20). A entidade deliberava sobre questões assistencialistas. Em 1992, articuladores da política sindical formam uma chapa (com maioria de cutistas); por consequência, a primeira decisão política da nova diretoria foi advertir o

³¹ SANTOS, Maria Aparecida dos. É advogada, se constituiu como liderança devido à sua atuação junto aos moradores das áreas irregulares, desde meados da década de 80. Vereadora pelo PT (1997-2001).

³² MAZZIONI, Lizeu. Atuante no sindicato desde 1988. Em 1992, juntamente com a chapa vencedora assume a secretaria do SITESPM. Ex-diretor geral da rede municipal de Educação de 08/97 a 10/98. Ex-secretário da rede

Sindicato da Alimentação e Carnes e Derivados pelo péssimo acordo salarial de maio de 1992 e sobre a ampliação para 10 anos do mandato sindical; consequência disso, praticamente todos os sindicatos que compunham a Intersindical pediram desligamento. No início da década de 90, diversos presidentes dos sindicatos já citados, sem consultar suas bases nem diretorias, criaram a Força Sindical.

Da interpretação dos estudos, entendemos que praticamente todas as oposições sindicais organizadas até meados da década de 80 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.

À medida que a legislação federal, com a nova constituição de outubro de 1988, deixou de reger os sindicatos pelo Estatuto Padrão do Ministério do Trabalho, alguns deles em vez de avançar “restringiram ainda mais a democracia” (ROSSARI, 1993, p. 18), e podemos citar como exemplo sindicato da Linha de Produção, o da Alimentação. A primeira chapa de oposição sindical surge no sindicato da Alimentação em 1982, articulada pela Pastoral Operária, porém não venceu as eleições. Na segunda eleição desse sindicato (1988), articulada por lideranças cutista e algumas lideranças da Igreja, a chapa de oposição vence as eleições com percentual em torno de 74% dos votos. Porém, alguns trabalhadores que compunham a chapa de oposição vencedora, seu vice-presidente, acusado posteriormente pelos outros integrantes, de ter se infiltrado na chapa a mando das empresas, colhe assinaturas de mais alguns integrantes e assume a presidência, redistribuindo cargos, compondo a diretoria executiva, logo reconhecida pela Delegacia Regional do Trabalho, empossando-os. Assim aplicaram um golpe. Valeram-se do estatuto, que com a nova constituição possibilitou mais liberdade para os sindicatos, ignorando o

municipal de Educação de 10/98 a 04/02. Atualmente é assessor da senadora Ideli Salvati. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC).

presidente inicialmente pensando pela chapa de oposição. Assim, em uma reunião pouco divulgada e restrita, compuseram a diretoria e alteraram o estatuto, cujo mandato então assumido valeria para 10 anos. Posteriormente, após denúncias que chegaram até o Senado Federal, os mandatos foram reduzidos para 5 anos, o que na prática não representou avanço à democratização. O estatuto foi mudado de 5 em 5 anos, quando deveria haver nova eleição, um percentual da diretoria renuncia, e toda diretoria teria seu mandato prorrogado por igual período. Os novos integrantes são escolhidos via assembléia, que tem funcionado por meio de convocação e divulgação de forma antidemocrática.

A partir dos estudos, percebemos que em praticamente todas as empresas da agroindústria (Sadia, Saic, Alfa, Aurora) houve Movimentos e paralisações em setores, que por vezes, a empresa nem deixava chegar ao conhecimento do sindicato. Estes Movimentos setoriais foram caracterizados como espontâneos, por se darem da iniciativa de grupos setorizados de trabalhadores, após tentativas frustradas da organização coletiva. Também percebemos que as mesmas empresas têm-se utilizado de diferentes estratégias para eliminar qualquer iniciativa de Movimento reivindicatório, como: demissões imediatas ou posteriores, diminuição do tempo nos intervalos das recreações e escalar supervisores em grupos de até dez funcionários. Atualmente os funcionários são tratados como *parceiros*. Na avaliação de lideranças entrevistadas naquele momento, final da década de 80 e início de 90, à frente das chapas de oposição, avaliam que falharam pela falta de apoio logístico e por terem formado uma chapa só para ganhar as eleições, sem um maior preparo³⁴. Segundo algumas lideranças entrevistadas, isso permitiu que, depois de ganhar as eleições, alguns trabalhadores eleitos fossem cooptados pelas empresas.

³³ Idem.

³⁴ “A gente acreditou que este trabalho de conscientização poderia se dar num momento posterior, contamos com a relação de confiança.” SCANDOLARA, Léo. Formação Direito, bancário aposentado. Presidiu o Sindicato dos bancários por dois mandatos 1985-1995.

Nos anos 90, oposições sindicais foram organizadas e disputaram as eleições sem lograrem êxito no pleito. Em 2003, no sindicato dos Comerciários, compuseram uma chapa integrante da antiga diretoria, juntamente com adeptos da perspectiva dos sindicatos oposicionistas e em chapa única assumem a direção do mesmo, momento em que deixa o sindicato o então presidente atuante desde sua criação, 1971. Somente em 2005 e no sindicato dos Vigilantes de Chapecó e Região, uma chapa de oposição sindical teve êxito no pleito eleitoral.

Embora os empresários das agroindústrias tivessem, e de certo modo conseguissem, o controle dos sindicatos, dificultando e inviabilizando a organização em torno de um sindicato que reivindicasse melhores condições salariais e de trabalho, os embates próprios dessas disputas devem ter produzido uma consciência política que sintonizou com a proposta de campanha do governo popular, em 1996.

Conforme Paulinho da Silva: “Mas eu acho que isso tem um significado para a luta operária de Chapecó, foi o início das chamadas oposições sindicais de Chapecó e o início do Movimento operário insipiente, [...] acho que tudo isso foi projetando lideranças, foi criando consistência no campo democrático popular.”³⁵

A partir da interpretação das entrevistas em que o objetivo foi levantar a contribuição dos sindicatos urbanos na vitória de um projeto popular na administração pública municipal de Chapecó, entendemos que vários foram os fatores. Porém, a maioria das respostas convergiram para quatro deles, a conhecer:

No meu entender, o que mais contribuiu em mobilização urbana foi o trabalho da própria Igreja que desenvolveu um trabalho de politização, embora não esteja tão organizado, mas as diferentes pastorais estavam organizadas, então por uma questão ideológica, eles apoiavam o PT e neste caso o envolvimento das lideranças, acho que foi maior ainda

³⁵ SILVA, Paulinho da. Iniciou a luta sindical no Movimento estudantil secundarista em 1988, no qual foi secretário geral da UNE e presidente da União Catarinense de Estudantes Secundarista. Advogado, segundo mandato de vereador pelo PC do B, de Chapecó.

pelo posicionamento de Dom José em função da pessoa do José Fritsch que era da pastoral, era uma liderança dos Movimentos Sociais. Então além da opção ideológica, a Igreja se envolveu porque era uma pessoa deles, uma pessoa que eles conheciam, uma pessoa que contribuiu muito na questão do Movimento Social dentro da diocese.³⁶

Outro fator foi a imigração, que segundo professor Werlang, devido à sua origem, foram influenciados pelos trabalhos de base:

Chapecó é uma cidade que tem muitos migrantes que vieram do interior a partir do êxodo rural e de migrações recentes, muitas pessoas vieram da própria Diocese de Chapecó, do grande Oeste. Eram lideranças de Igreja e vieram pra Chapecó, mas já tinham uma discussão a partir dos grupos de reflexão de base já tinham uma identificação menos conservadora ou uma identificação com o PT com os Movimentos populares.³⁷

Também como na opinião de Scandolara³⁸ :

Chapecó tem [já revelado na presente pesquisa] toda uma história de luta forte na organização dos Movimentos rurais, embora que quando se chegou a eleição o número de eleitores rurais era muito menor em relação aos urbanos, mas o êxodo fez com que os trabalhadores da indústria, frigoríficos e da construção civil predominou e predomina um número relativamente grande desse vínculo com o trabalhador rural. Era o filho do trabalhador rural que vinha para cidade, então àquele trabalho do Movimento realizado no passado pelo sindicato dos trabalhadores rurais e pelo MMA, MST, há muitos anos organizado teve toda essa influência e trouxe para dentro da cidade.

O trabalho de base realizado pela Igreja, que a nosso entender repercutiu na construção de uma relação social e cultural que deu prestígio à Igreja, em especial à pessoa de Dom José³⁹, segundo alguns entrevistados, não seriam fatores suficientes para a oposição ganhar as eleições.

A grande questão foi o PMDB apoiar o PFL (e os desentendimentos que seguiram este fato). A esquerda assim sozinha com certeza não teria voto para vir a ganhar uma eleição. Acontece que o pessoal mais vinculado ao PMDB tinha uma richa com o PFL, não se sentiu à vontade de votar no PFL.⁴⁰

³⁶ WERLANG, Alceu, formação Filosofia, mestrado pela UFSC em história, professor no curso de história da UNOCHAPECÓ. Entrevista realizada em 11/10/2005, Chapecó (SC).

³⁷ Idem.

³⁸ SCANDOLARA, Léo.

³⁹ No que nos foi possível entender a partir dos encaminhamentos de Puebla e Medellín, juntamente com sua atitude de aprendiz (ouvinte) do povo, foram elementos que geraram e moveram o pensamento e o agir de D. José Gomes, construindo uma relação social e cultural que lhe promoveu prestígio perante a sociedade chapecoense, mesmo com cidadãos politicamente não pactuantes com seu modo de fazer Igreja.

⁴⁰ ROSSARI, Alzumir. Entrevista concedida à pesquisadora em 07/10/2005, Chapecó (SC).

Discordâncias locais levaram à tomada de decisões contrárias às encaminhadas pelo contexto político mais amplo, que acabaram contribuindo no enfraquecimento de agremiações partidárias, que historicamente representam as elites do país, conforme expressa Nemésio Carlos da Silva⁴¹, em depoimento a Both (2004, p. 29):

Era uma eleição em que todos reconheciam que não tinha a mínima chance de, de nos confrontarmos com o Milton. Pra nossa sorte, houve uma cisão entre a, entre o PFL e o PPB. E mais ainda porque o PFL saiu de cabeça numa chapa com o PMDB. Porque o PMDB, ele tinha uma, ele tinha uma história. Um partido que durante muitos anos, foi o único partido de oposição. Então ele tinha uma, queira ou não queira, é um partido que tinha militância, que tinha filiados, e que tinha gente que realmente se identificava. E que quando houve essa composição, o pessoal não aceita o PFL.

O mesmo estudo (p. 32) aponta o desfecho a partir do pronunciamento do então candidato à Prefeitura de Chapecó, nas eleições de 1996, do (PPB) Partido Progressista Brasileiro, segundo Costella⁴², também candidato a vereador pelo mesmo partido:

Nunca passou em nossa idéia, de eu nós, iríamos perder a eleição. Nunca. E perdemos. Milton Sander perdeu a eleição. E perdeu pelos erros que cometeu. Que ele próprio, que ele próprio cometeu. E o Fritsch foi beneficiado exatamente pelos erros que a direita cometeu. [...] ele cometeu alguns equívocos finais, finais de campanha que não poderia cometer. Por exemplo: criar problemas, falar coisas com relação a Dom José, coisas que não aconteceram. Esses é o primeiro, um dos fatos. O segundo, foi com a família De Nês. Há uma desavença entre De Nês e Milton Sander. [...] Na medida em este lado ligado a Dom José cresceu, eles buscaram e o lado do Frigorífico Chapecó, liderados pelos De Nês, fizeram nas últimas semanas a maior campanha contra Milton Sander.

Ainda, segundo o estudo de Both, outras opiniões apontam dois fatores que contribuíram para a vitória da coligação Pra Frente Chapecó (2004, p. 34): "a profissionalização da campanha e o cenário de mudança no contexto nacional com o crescimento do Partido do Trabalhadores."

⁴¹ Ex-vice prefeito da coligação *Pra Frente Chapecó*.

⁴² COSTELLA, Oracílio. Entrevista realizada em 27/10/03, por BOTH, Ricardo. 2004: O processo de impeachment do prefeito José Fritsch no ano de 1998. Monografia de Licenciatura em História. (Mimeografado).

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, há outros fatores apontados pelos entrevistados, como: atuação das lideranças, “Pra ganhar a eleição teve a sustentação e o apoio político de lideranças de Movimentos sociais, mas não como movimento primário, eu vejo que foi mais um movimento de lideranças que foi capitaneando, obviamente teve apoio de sindicatos, Movimento estudantil, da Igreja.”⁴³

Não tenho dúvidas que se não tivéssemos esses Movimentos, esses sindicatos organizados pra dar sustentação e ter militância, mesmo que as elites estivessem divididas seria difícil. Substancialmente de eleição para eleição há uma crescente ampliação dos Movimentos sociais que influencia. Nós fomos opção pela luta histórica de militância.⁴⁴

Muitos professores fizeram-se vereadores, deputados, professores que estiveram juntos e hoje estão na linha de frente de outras entidades ou de partidos políticos de esquerda [no município e no estado de Santa Catarina] e pessoas que a gente sabe que tem contribuído na formação do cidadão que a gente defende, que realmente se tenha uma sociedade mais consciente mais crítica, mais solidária. E nas escolas temos clareza, de que estes colegas que estão, estiveram e continuam atuando na linha de frente, das nossas ações pedagógicas, inclusive.⁴⁵

Outro fator, embora pouco citado pelos entrevistados e por nós classificado mais como uma estratégia de campanha, foi a introdução na política chapecoense da pesquisa de opinião. De acordo com estudos de Camargo (2005), o Programa de Pesquisa de Opinião Pública –(PPOP), criado pela então UNOESC (campus Chapecó, atual UNOCHAPECÓ), teve como enfoque a pesquisa político-eleitoral, bem como entender o comportamento eleitoral no Oeste de Santa Catarina. A partir da interpretação do estudo já referido, a pesquisa do instituto PPOP foi de fundamental importância naquele momento político, quando a disputa era pelo segundo lugar, “com percentuais diferentes aos da primeira pesquisa IBOPE/RBS, a pesquisa do PPOP/UNOESC, mantém Fritsch em segundo lugar. Diferente da pesquisa Perfil/NA, que

⁴³ROSSARI, Alzumir. Entrevista realizada em 07/10/2005, Chapecó (SC).

⁴⁴ SILVA, Paulinho da. Entrevista concedida à pesquisadora em 11/10/2005.

apontava Varella em segundo e Fritsch em terceiro.” (CAMARGO, 2005, p. 32). Entre os vários fatores já citados para a vitória da administração popular em 96, a pesquisa realizada pelo PPOP teve sua contribuição em três momentos da eleição: o primeiro, de caráter interno, ajudou a levantar elementos qualitativos que definiram as estratégias de campanha, como a estratégia apontada por Santos⁴⁶: “A partir do primeiro mês de campanha a coordenação resolveu que o Fritsch tinha que ser conhecido nos bairros. Eles me chamaram e decidiram que eu deveria levar o Fritsch todos os meio-dia almoçar na casa de algum operário em bairros diferentes, para que começasse a ficar conhecido.” E o segundo momento, quando as pesquisas consolidaram a coligação “Pra frente Chapecó”, em segundo lugar. Um terceiro momento, em pesquisa realizada a dois dias da eleição, indicando que o mesmo candidato estava quatro pontos percentuais à frente do candidato “trabalho e progresso”, o qual em pesquisa realizada pelo IBOPE em julho de 1996 detinha 56% da intenção de voto contra Fritsch com 11% e Varella 8%. Naquele momento, a pesquisa foi usada internamente para motivar a militância e convencer lideranças do PMDB e PFL a apoiarem a candidatura da coligação “Pra frente Chapecó”.

Algumas lideranças citaram especificamente a atuação do sindicato urbano no referente à eleição de 96:

Os Movimentos Sociais de esquerda existiam no meio urbano, mas não com força o suficiente para influenciar a sociedade como um todo, influenciava setores localizados e ainda muito pequeno. [...] acho que os Movimentos Sociais fazem essa discussão com os trabalhadores, aí vai surgindo a necessidade de mudança vai se discutindo um outro projeto de sociedade. Os Movimentos Sociais contribuem com um outro projeto de sociedade.⁴⁷

⁴⁵ BEDIN, Alvet. Formação Pedagogia e Administração Escolar. Atuante no SINTE, desde 1988, presidente da entidade em nível regional desde 2001. Entrevista concedida à pesquisadora em 19/10/2005.

⁴⁶ SANTOS, Maria Aparecida dos é advogada, se construiu como liderança nas áreas irregulares, vereadora pelo PT (1997-2001) e na constituição das chapas de oposição no sindicalismo urbano das décadas pesquisadas.

⁴⁷ SILVA, Paulinho da.

“O sindicato (referindo-se ao SITESPM) sempre teve claro de lutar pela inclusão. Eu acho que ter como princípio lutar pela inclusão, isso contribuiu para que as pessoas visualizassem num governo popular esta perspectiva, da inclusão.”⁴⁸

De um modo geral, a Igreja contribuiu com os diversos Movimentos Sociais no meio rural e urbano (embora com menor desenvoltura), para a tomada de consciência dos seus problemas, da organização e desenvolvimento das lutas, bem como na resolução de dificuldades internas até constituírem-se autônomos. Sua contribuição veio por meio de estratégias, como: cursos de formação de lideranças, prestação de assessoria e subsídios com dados e informações, leituras e atuação, caracterizadas por metodologia popular de cunho teórico participativo, como pode-se ler em Bogo (2002, p. 225), referindo-se a Dom José:

Não era conhecedor do marxismo, como muitas vezes a imprensa procurava difamá-lo, como se conhecer a ciência fosse crime. Dizia com simplicidade, sem se incomodar, que, dentre todas as fontes de pesquisa, em primeiro lugar vinha a Bíblia. É claro que lia muito o que os marxistas escreviam e nos indicava os títulos sem se desfazer dos livros.

Este capítulo, ao evidenciar ações e discursos que desenvolveram a vontade coletiva na sociedade civil a ponto de desequilibrar e vencer as forças políticas dominantes no correr dos 80 anos de emancipação política de Chapecó, possibilitou percebermos a atuação da parte progressista da Igreja Católica, no meio rural e urbano, bem como suas conquistas e tensões. Na dialeticidade desses Movimentos ocorridos entre final da década de 70 até os anos 90, desenvolveram-se lideranças que fomentaram e viabilizaram a construção de um projeto com participação popular na administração municipal por um período de 8 anos.

⁴⁸ SANTOS, Hilário. Formação Matemática com especialização. Sindicalizado no SITESPM-CHR, desde 1988. Preside a entidade por duas gestões (2000-2004, 2004-2008).

2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O presente capítulo, redigido a partir de entrevistas com ex-diretores, ex-diretoras e de consulta a documentos da SMED⁴⁹, apresentará a caminhada da construção da proposta de educação popular de Chapecó, evidenciando momentos cuja teoria modificou a prática, e outros, quando a prática apontou novos elementos para a teoria. A estrutura do segundo capítulo compõe-se de considerações sobre as condições de constituição da proposta de educação popular no município, orientações da proposta de educação popular e dos momentos que a constituíram, incluindo: organização curricular, momentos pedagógicos e mudanças no caminhar da proposta pedagógica, em si.

A expressão *prática pedagógica* referida neste estudo engloba o currículo, a organização da escola, o planejamento e a avaliação, ou seja, toda a expressão do campo teórico-metodológico do ensino aprendizagem. A metodologia compreende a maneira “como” as expressões e as formas relacionam os elementos que configuram a prática pedagógica de sala de aula, especialmente a comunicação (diálogo) entre os agentes (educandos e educadores) e a sua participação nos processos educacionais (participação da comunidade). E as expressões em torno dos materiais utilizados na prática pedagógica dizem respeito às técnicas pedagógicas.

⁴⁹ Documentos publicados e não publicados. Também consulta a livros, revistas, relatórios, apostilas e DVDs.

2.1 As condições de constituição da Proposta de Educação Popular no município

Uma vez descrito o percurso dos principais Movimentos Sociais ocorridos no Oeste catarinense, nas décadas de 70 a 80, no meio rural, e 80 a 90 do meio urbano, buscamos evidenciar sua atuação na educação pública municipal de Chapecó. Para este fim, buscamos informações em fontes orais, entrevistando ex-secretárias, ex-secretários e diretores de ensino da rede municipal de educação.

Escrever sobre uma proposta de educação popular pressupõe investigar e evidenciar a presença desse *popular*, em questão, a presença dos Movimentos Sociais na construção da referida proposta. É pertinente também questionar e tentar perceber em que circunstâncias políticas, sociais e culturais ela se desenvolveu. Compreender ainda como os referidos Movimentos, aqueles com abrangência em âmbito nacional e outros mais pontuais como o sindicalismo urbano contribuíram para o rompimento com as amarras culturais da tradição, do colonialismo, para um *revolucionar da cultura* e para a *democratização do ambiente* em Chapecó. Não queremos correr o risco de, ao nos referirmos ao *popular*, tão logo acreditar que a consciência das pessoas ali envolvidas esteja desenvolvida a ponto de concretizar-se em práticas sociais características da Educação Popular.

O estudo nos aponta os Movimentos Sociais, como os anteriormente descritos, com forte presença local e abrangência em âmbito nacional, gerados no meio rural. Registros que apresentam a história dos referidos Movimentos mostram que as lideranças no município de Chapecó, ao assumirem a defesa dos grupos menos favorecidos economicamente, encontraram resistências políticas, demonstradas inclusive em manifestações públicas. O próprio trabalho das

pastorais no meio rural era questionado em relação à nova metodologia utilizada pela Igreja, a qual se propunha superar a dicotomia entre o rezar e o agir dos cristãos.

Da luta por sindicatos mais democráticos e do processo de construção dos Movimentos Sociais orientados por relações societárias⁵⁰ que geraram a possibilidade de mudança da política local vigente, a Educação Popular, segundo Luciane Maria Carminatti⁵¹, subtraiu subsídios e se propôs a construir

[...] uma educação pro povo e mais ... mais cara de povo, ou seja, com a possibilidade de ter cara de povo porque a gente se enxergava nos Movimentos também. Nós estávamos entre iguais. Porque da onde que a gente veio, eu vim da luta do sindicato a Deisi da comunidade, o Lizeu do sindicato, nesse sentido, não era uma coisa assim, como é que nós vamos fazer? Era meio que um governo de esquerda tem que ser diferente pra esse povo, que é o povo que sempre brigou pra algumas coisas. Hoje eu me pergunto até que ponto a gente foi sólido naquilo que a gente construiu.

As pessoas acima citadas integraram a equipe diretiva ou atuaram na proposta de educação popular, desde seu início, assim como todas as outras que serão citadas neste capítulo. A fala da educadora Luciane nos reporta ao escrito da primeira revista publicada por esta rede municipal de ensino (CHAPECÓ, Ler, 1998, p. 8):

O município de Chapecó situa-se no Oeste de Santa Catarina que é uma região marcada pelo surgimento de vários Movimentos Sociais e populares, como: Movimento dos Agricultores Rurais, Movimento das Mulheres Agricultoras, Movimento das Barragens e vários sindicatos comprometidos com a causa dos trabalhadores que possuem, na sua essência, a mesma lógica que embasa a Educação Popular.

A lógica que se pretendeu implantar na educação do município era caracterizada então pela participação e pelo trabalho com os diferentes saberes. Fica evidente, na presente pesquisa, o papel desempenhado pela sociedade em processo de organização, na construção da proposta

⁵⁰ Conforme Scherer-Warren, definido no corpo desta pesquisa, item 1.

⁵¹ CARMINATTI, Luciane Maria. Ocupou cargos de: diretora do ensino fundamental de 01/97 a 03/00. Vereadora pelo partido dos trabalhadores (PT) no período de 01/2000 a 04/2002. Secretária da Educação da rede Municipal de ensino de Chapecó. 04/02 a 04/04. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC).

popular de educação, pois "[...] a proposta de Educação Popular, teve muitas mãos [...] é fruto sim da maioria dos professores, dos pais, embora que muitas vezes as pessoas não tem todos os elementos pra decidir, as vezes elas decidem pelos poucos elementos que têm em mãos." ⁵²

Educadores entrevistados destacaram o papel e a atuação da equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com educadores que incorporaram a idéia da proposta popular, no direcionamento da proposta educacional do município:

Acho que foi muito da equipe diretiva, foi muito dos professores que se incorporaram dessa construção e acredito que a maioria dos professores se envolveram na construção e não falo da Educação Popular só do Tema Gerador acho que é um conjunto, desde a questão da democratização a eleição pra diretor o regimento escolar, proposta pedagógica, o currículo escolar, o ciclo de formação a EJA, é construir a Educação Popular no sentido que o povo tenha controle sobre a educação que se faz, não vamos atribuir só a metodologia, não só o fim mas também ao processo. Nesse sentido nós tivemos um envolvimento significativo dos professores, que estiveram presentes debatendo, votando, todas as definições sempre foram aprovadas pela maioria. Nunca houve imposição, embora, a equipe diretiva da secretaria sempre tinha proposta, mas sempre teve o espaço pro debate e da votação.⁵³

A opinião sobre a atitude de dar direção a uma proposta que viabilizasse a tomada de consciência e participação dos educadores e da comunidade escolar foi revelada também em depoimento de educadora da escola Diogo Alves da Silva: "O pessoal mesmo eles ... lutam pra essa educação." Questionada para mencionar as pessoas referidas, diz serem: "os professores e a secretaria. Estão sempre preocupados em estar ajudando pra que aconteça, de que não pare por aí, que continuasse. É a luta deles e da gente também."⁵⁴

A partir das entrevistas, podemos entender que a atitude da SMED foi de tornar sempre presentes os princípios da proposta popular, então construídos com a comunidade escolar, e, quando em discussões com esta mesma comunidade, estes se faziam presentes para dar direção

⁵² MAZZIONI, Lizeu. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC).

⁵³ Idem.

⁵⁴ Coordenadora do 1º ciclo, E. B .M. Diogo Alves em entrevista à pesquisadora em 12/11/2004, Chapecó (SC).

ao trabalho, o que é reafirmado pela educadora Liane Martins:⁵⁵ "[..] nós sempre sabíamos por onde íamos encaminhar a proposta. A gente foi estudar o que era Educação Popular pra se reafirmar naquilo que era princípio pra gente, nós nunca abrimos mão dos nossos princípios, nunca, isso tem que ficar claro." A educadora explicita também o que contribuiu para a equipe diretiva expandir os princípios da proposta popular na prática educativa: "[...] a gente tinha uma capacidade muito grande de massificar a discussão e nessa massificação da discussão a gente foi ganhando muita gente."⁵⁶

Na intenção de que os princípios trabalho coletivo, autonomia, democracia e cidadania se fizessem presentes em todas as atividades da prática educativa, explana a educadora, sobre a atuação da SMED quando percebida a demanda vinda do coletivo dos educadores das escolas, a exemplo da elaboração do regimento da avaliação:

Quando os grupos começaram a dizer: vamos fazer o regimento porque tem problema de disciplina, o que a gente organizou? Fomos as nossas 126⁵⁷ teses que defendem a nossa proposta de trabalho é delas que vamos discutir a questão do regimento. Assim que a gente foi amarrando, nós sempre envolvemos muita gente. As coisas não eram soltas, agora nós vamos fazer isso, depois aquilo, uma coisa era articulada com outra.⁵⁸

A entrevistada segue narrando como se dava a participação da escola na construção coletiva de todas as ações curriculares:

Toda vez que nós íamos fazer uma conferência pra definir alguma coisa a escola fazia a discussão antes, então a gente tinha uma capacidade e um movimento e um volume de

⁵⁵ MARTINS, Liane Rogéria. Em entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2004. Diretora do Departamento de Educação Infantil 1997-09/04. Secretária da rede Municipal de Ensino de Chapecó 09/04 - 12/04.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ As 126 teses que a educadora se refere foram elaboradas num processo de estudo e discussão político-pedagógica composta por mais de seiscentos delegados eleitos nos segmentos (pais, educandos, servidores e educadores) da rede municipal de ensino, além dos representantes das entidades afins. As teses foram organizadas em cinco temáticas (a) políticas públicas e financiamentos, b) gestão democrática e participação popular, c) conhecimento, realidade e aprendizagem, d) organização, estrutura e funcionamento da escola e e) avaliação, as quais definiram as diretrizes para a educação municipal que compuseram o Plano Municipal de Educação aprovada na segunda Conferência Municipal de Educação realizada de 1 a 3 de dezembro de 1999.

⁵⁸ Idem.

trabalho que tu não imagina o quanto foi isso. [...] Como numa conferência onde a gente envolveu 800 pessoas em pequenas plenárias. A Secretaria de Educação conseguia criar um movimento de participação.

A mesma entrevista revela os percalços percebidos em uma construção curricular com participação popular e de perspectiva freireana: "tu tem que entender, na ponta as coisas nem sempre ficam do jeito que a gente pensa que elas deveriam estar. O que a gente não conseguiu eu acho foi sedimentar esses princípios." A fala de Martins⁵⁹ aponta alguns elementos motivadores das limitações percebidas pela SMED na prática educativa:

Eu acho que a gente não teve tempo pra fazer isso, porque você tem que construir a consciência dos educadores, 8 anos é pouco tempo pra você vivenciar outro jeito e é um outro jeito que exige mais compromisso, exige muito mais participação, mais trabalho, tu não sai da escola às cinco horas e vai pra casa, porque tu vai pra uma outra reunião na comunidade e outros espaços.

De fato, a proposta popular, de perspectiva freireana, construída na rede municipal de Chapecó, propõe ao educador outra dimensão curricular que envolve mudar além de sua visão de escola, de homem, de mundo, e da construção do conhecimento, a forma de agir dos pais em relação à escola e à vida escolar dos filhos, bem como a relação do educando, por exemplo, com a questão da nota, como trataremos no terceiro capítulo. Envolve mudança na cultura da escola.

Nós fazíamos a proposta pras escolas construírem espaços de participação dos pais, algumas avançaram mais outras menos, temos experiências que foram riquíssimas, como: escolas que fizeram mesas redondas com pais, professores, alunos pra discutir como estava o aluno. O aluno com a capacidade de dizer pro professores: você é desse jeito, queremos entender tua explicação. Quem é o professor que se desafia a ir pra frente de um grupo e ser avaliado pelo aluno e pelo pai? No último ano tivemos Faxinal dos Rosas e Nova Aurora⁶⁰, que se desafiaram a fazer uma experiência muito bonita em relação a avaliação, nesse processo de mesa redonda e em todos os ciclos. Os pais

⁵⁹ MARTINS, Liane Rogéria - Diretora do Departamento de Educação Infantil 1997-09/04. Secretária da rede Municipal de ensino de Chapecó 09/04 - 12/04.

⁶⁰ Escolas da área rural com 1º, o 2º e o 3º ciclos de formação.

trazendo pra escola como eles compreendiam que estava sendo a aprendizagem da criança, o que achavam sobre o que os alunos estavam aprendendo na escola.⁶¹

As mudanças na realidade escolar e social vigentes pressupõem a presença da dinâmica de organização dos Movimentos Sociais na vida e na educação. E, segundo Azambuja,⁶² tais mudanças se realizaram, no município de Chapecó, a partir da implementação da Educação Popular.

Eu aprendi a conhecer os Movimentos depois de 97 quando a administração assumiu, que a gente foi encarando o que é uma administração popular. Eu lembro que bem no início a gente tinha um pé bem dentro dos Movimentos Sociais, a gente ia pra rua fazer marcha ia pra reuniões com o Movimento, fomos pra Brasília, tanto que nesse vai e volta foi que surgiu o grupo que é a Consulta Popular⁶³ e tem muitos educadores de Chapecó que estavam participando nisso. Pela necessidade de estar com o pé aonde? Na comunidade, esse foi um momento muito rico pra gente na rede municipal foi conhecer internamente o que era um Movimento.

A educadora salienta também que, até então, “[...] a visão que se tinha dos Movimentos era a visão da TV, se pensava em tiroteio, as escolas e Centros de Educação Infantil não conheciam os Movimentos. Os Movimentos Sociais eram invisíveis para a comunidade como um todo.” Desde a administração popular, os Movimentos Sociais tiveram visibilidade e passaram a constituir lugar no currículo escolar, a partir da construção deste na metodologia do Tema Gerador. Segundo Bertoldi,⁶⁴

Eu quero falar dos Movimentos na escola, quando em 99 eu estava na sala de aula fascinados pelo Tema Gerador pela possibilidade dessa interlocução, dessa aproximação. O primeiro Movimento Social que era o conselho escolar, que pra mim era um Movimento que estava orgânico a escola que começa a partir do Tema Gerador, ter uma

⁶¹ PALUDO, Deisi, I. S. Entrevista realizada em 09/03/2005, Chapecó (SC). Coordenadora Pedagógica da Alfabetização 1998-2002. Diretora do ensino Fundamental 2002-2004.

⁶² AZAMBUJA, Isabel. Entrevista realizada em 09/03/2005, Chapecó (SC). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, 1997-2004.

⁶³ A consulta popular a que educadores de Chapecó participam, citado na entrevista, foi criada em 1996 por um grupo de militantes políticos de esquerda preocupados com os graves problemas sociais do país, em que decidiu-se fazer uma reflexão conjunta da realidade, então chamada de Consulta Popular. Em dezembro de 1997 este grupo promoveu um encontro em Itaicy (SP), quando foi escolhida uma comissão nacional da Consulta Popular. Essa comissão teve como objetivo elaborar um projeto popular para o país a partir do envolvimento de milhões de pessoas pelo Brasil.

⁶⁴ BERTOLDI, Adriana. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC). Uma das Orientadoras Pedagógicas da E. B. M. Diogo Alves.

necessidade infinita de uma aproximação e de uma busca epistemológica deles e beber nesta fonte pra aprender a questão da resistência, da luta, da organização com eles. Eu lembro que eles apareciam na rede como Organização do Conhecimento, (OC) como a utopia, como a possibilidade de uma devolutiva e de uma reorganização daquilo que a gente construiu no conhecimento a partir das falas das crianças. Como por exemplo: com aquele que tinha o pai desempregado e não conseguia comprar um picolé, como é que se dava essa aproximação? A partir do Movimento de desempregados que começava a se tornar uma realidade especialmente no Jardim do Lago e no Sandina, e aí a gente se aproximou deles - o MMA, o MST, o próprio sindicato - com uma necessidade real de tê-los próximo da gente.

E ainda:

Os Movimentos Sociais eram temas a serem trabalhados nas escolas, acho que não teve escola que não entrou nesse debate, a gente sentiu muito mais escolas levando pessoas dos Movimentos Sociais pra falar da experiência dos Movimentos nas salas de aula que isso não acontecia antes, inclusive escolas que não acreditavam na proposta de Educação Popular⁶⁵.

O currículo estruturado pelo Tema Gerador, como foi o das escolas municipais de Chapecó, tornou presentes os Movimentos Sociais, segundo Martins:

Se vivenciei muito as lutas do MST, a luta das mulheres nunca se foi pra praça tanto, nunca se incorporou tanto as lutas na escola que era a luta dos Movimentos Sociais. Estudando os Movimentos Sociais, sentindo eles. Eu acho que os primeiros anos foram mais ricos, porque a gente foi mais pra essas atividades e que geraram a consciência de que a escola tinha o espaço, é uma das instituições que pode ajudar transformar a consciência das pessoas.⁶⁶

A Secretaria Municipal referenciou-se nos Movimentos Sociais para trazer a comunidade escolar para participar da vida da escola. Além disso, foi buscar nos Movimentos a orientação para abrir a escola, de fato, o que foi central na proposta que se propõe popular, nesses 8 anos de vivência de Educação Popular. A SMED também recorreu ao conhecimento dos Movimentos

⁶⁵ PALUDO, Deisi, I. S. Entrevista realizada em 09/03/2005, Chapecó (SC). Coordenadora Pedagógica da Alfabetização 1998-2002. Diretora do ensino Fundamental, 2002-2004.

⁶⁶ MARTINS, Liane Rogéria. Entrevista concedida a pesquisadora em 09/03/2005. Diretora do Departamento de Educação Infantil 1997-09/04. Secretária da rede Municipal de ensino de Chapecó 09/04 - 12/04.

para estudos sobre a conjuntura, organizações de místicas e participação em conferências municipais.

Se reconheceu os Movimentos Sociais de uma forma que eles tinham conhecimento pra nos auxiliar a organizar a escola, e fazer esse caminho que era o caminho da comunidade poder chegar até a escola e a da escola chegar até a comunidade. Acho que a gente usou a experiência dos Movimentos, eu não sei se a gente conseguiu de fato trazer o Movimentos Sociais como a associação dos moradores do bairro pra dentro da escola, mas se criou a necessidade disso acontecer.⁶⁷

E continua evidenciando a contribuição dos Movimentos Sociais na Educação Popular:

A gente resgatou dos Movimentos Sociais esses movimentos diferentes de sensibilizar, de resgatar os símbolos, ou de construir símbolos que fossem significativos pras pessoas. Na verdade nós sempre fomos criticados nas nossas conferências por causa das nossas místicas porque elas eram muito longas. Mas elas eram longas porque eram construídas por um grupo grande não era pela Secretaria da Educação.⁶⁸

Todos os entrevistados da SMED concordaram e apontaram diversos momentos em que o Movimento Social se fez presente, tanto na organização curricular quanto na prática pedagógica, porém destacam que "o Movimento Social muitas vezes não queria a gente lá, quem disse que eles querem a gente! Eles têm toda uma organização entre eles, como a própria prefeitura."⁶⁹ Também evidenciam a presença de relações solidárias mas perpassadas por tensões entre a Secretaria de Educação e as lideranças dos Movimentos Sociais.

Eu acho que a gente construiu uma relação muito legal com os Movimentos Sociais, mas teve alguns debates que a gente não conseguiu travar, porque dentro dos Movimentos tem disputas pessoais e de idéias, do jeito de construir o socialismo, uma sociedade transformadora, que é legítimo ter disputa, a gente andava em ovos, eu lembro quando a gente fazia a discussão das conferências que tinha exposição das mesas sobre os Movimentos a gente se perguntava: se botar este ... como fica com o outro?⁷⁰

Chama atenção a constatação, por meio das falas das entrevistadas, da necessidade da SMED se voltar aos Movimentos Sociais, "na última conferência a gente se perguntou como, de

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Idem.

fato, a Educação Popular vai organizar os Movimentos Sociais, vai se voltar pra comunidade, vai sair dos mundos, [...] como a gente traria o Movimento com a riqueza que ele tinha pra ensinar a gente?"⁷¹

Em parte, o depoimento a seguir responde:

[...] daí eu me pergunto: por que no final de 2004 a gente foi sentir a necessidade de buscar de novo? Acredito que a gente não consegue fugir da daquilo que é a realidade, que é onde o sujeito desempregado, pai, mãe vivem que é uma realidade daquela situação, e o Movimento é uma saída pra algumas situações concretas que a instituição não da conta.⁷²

O depoimento do educador Mazzioni pressupõe a atuação dos Movimentos Sociais na comunidade escolar e sugere que o Movimento Social esteja presente nesta comunidade, a ponto de interferir na educação. Ao mesmo tempo preconiza que não deve haver, por parte da administração municipal, a instrumentalização do Movimento Social.

O Movimento Social devia ter uma atuação nos pais e nos estudantes para que de fato pudesse intervir na escola, pra não ser uma coisa diretiva, porque também acho que não resolve nada fazer um aparelhamento por parte de uma administração de esquerda com os Movimentos Sociais, que ai a gente acaba institucionalizando aquilo que nunca deve ser institucional, que é o próprio Movimento. Acho que em alguns momentos a gente ia ter dificuldade de lidar corretamente com isso. Pra que a administração pública seja influenciada pela ação do Movimento e não seja a condutora do Movimento Social. Acho que o que ficou insuficiente foi a capacidade do Movimento de influenciar na comunidade escolar pra que efetivamente a escola seja pra além dos professores.⁷³

Identificamos aproximações entre a fala do educador Mazzioni e os escritos de Sherer-Warren no tocante à atuação dos Movimentos Sociais na sociedade civil. Para a autora, referindo-

⁶⁹ AZAMBUJA, Isabel. Entrevista realizada em 09/03/2005, Chapecó (SC). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, 1997 - 2004.

⁷⁰ CARMINATTI, Luciane Maria. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC).

⁷¹ MARTINS, Liane Rogéria. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005. Diretora do Departamento de Educação Infantil 1997-09/04. Secretária da rede Municipal de Ensino de Chapecó 09/04 - 12/04.

⁷² AZAMBUJA, Isabel. Entrevista realizada em 09/03/2005, Chapecó (SC). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, 1997 - 2004.

⁷³ MAZZIONI, Lizeu. Entrevista concedida à pesquisadora em 09/03/2005, Chapecó (SC).

se aos NMS: "representam a possibilidade de fortalecimento desta [sociedade civil] em relação ao aparelho de Estado e perante a forma tradicional do agir político por meio dos partidos." (1993, p. 53). É significativa a argumentação da autora sobre o fortalecimento da sociedade civil, mediante a atuação dos Movimentos Sociais, argumento referendado pelo depoimento do educador Mazzioni sobre a importância do *Movimento Social influenciar os pais e os estudantes*:

[...] para que a sociedade civil se fortaleça e o estado torne-se relativamente menos poderoso, ter-se-á de atingir a antítese da sociedade contemporânea. Naturalmente, isto só seria possível através de uma verdadeira revolução cultural, na qual a sociedade civil constituir-se-ia numa força hegemônica, influenciando, conseqüentemente, no perfil dos partidos. É por esta razão que considero que a ação transformadora da sociedade civil sobre si mesma é pelo menos tão fundamental quanto aquelas empreendidas a partir do aparelhamento do Estado. (SHERER-WARREN, 1999, p. 53).

Mesmo que os Movimentos Sociais aqui tratados não tenham atuado diretamente como protagonistas na construção da referida proposta educativa, as entrevistas nos revelam que houve a necessidade de uma relação horizontal entre Secretaria Municipal de Educação e Movimentos Sociais. Necessidades próprias de uma proposta popular em construir-se a partir das necessidades do povo que a compõe.

2.2 A proposta de educação popular

De 1997 a 2004, como já foi adiantado, estive à frente da prefeitura municipal de Chapecó um governo com projeto popular de administração, o que significa dizer que este se propôs a implementar políticas públicas voltadas à maioria da população e definiu suas ações a partir de discussões e tomada de decisões em espaços participativos, criados pela própria administração: o orçamento participativo, conselhos, planejamentos coletivos, conferências,

plenárias, seminários e fóruns. Podemos dizer, então, que esteve presente, neste modo de administrar, um "novo". Um *novo*, mencionado no capítulo anterior, vindo dos Novos Movimentos Sociais que intencionaram viabilizar decisões a partir de suas bases, numa atitude de contrapor-se ao autoritarismo estatal.⁷⁴

Embora a ascensão de uma administração pública com inversão de prioridades administrativas e políticas tenha ocorrido naquele momento, em apenas dois municípios do Oeste catarinense⁷⁵, houve a preocupação por parte dos dirigentes administrativos municipais: de fazer um trabalho político que ultrapassasse os limites e as questões municipais; que implicasse também rever a concepção de mundo presente no social daquele município e arredores.

Preocupamo-nos com a seguinte pesquisa: em identificar e compreender quais as visões de mundo passaram a predominar no município a partir da intervenção desse trabalho político, especialmente das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação no município de Chapecó, no período em estudo, para contextualizar a construção de sua Proposta de Educação Popular.

Neste sentido, encontramos subsídios em pensadores que tiveram como objeto de estudo processos sociais associados à luta por modificações e transformações em estruturas político-sociais, a exemplo de Gramsci. Para este autor, todos os homens são filósofos, pois expressam em sua linguagem - senso comum, religião e folclore - uma concepção de mundo, uma filosofia espontânea. A filosofia *especializada* desempenha, contudo, um papel importante na superação da filosofia espontânea.

[...] a filosofia não tende a manter os <simples> na sua filosofia primitiva do senso comum, mas pelo contrário a conduzi-los a uma concepção superior da vida. Afirma o contato entre os <simples> e os intelectuais para construir um bloco-moral que torne

⁷⁴ Sobre este assunto ver Sherer-Warren (1993, p. 51-52).

⁷⁵ Além de Chapecó, o município de Guaraciaba elegeu em 1996 uma administração, conseqüentemente, uma proposta de Educação Popular.

politicamente possível um progresso intelectual de massas e não só de escassos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1974, p. 40).

Ainda que não tenhamos encontrado registros no projeto popular de administração sobre a intenção de um movimento de *unificação de cultura*,⁷⁶ os relatórios e a observação do trabalho desenvolvidos pelas secretarias da saúde, cultura, assistência social, esportes e educação nos possibilitam entender que, por intermédio de uma política intersetorial, desenvolviam-se ações conjuntas para o atendimento dos educandos e da população em geral, na intenção de desvincular-se de uma política assistencialista e viabilizar ações que possibilitassem a construção de novos valores orientados pelos princípios da Educação Popular.

A *unificação de cultura* e a *construção de novos valores*, expressos em palavras como inclusão e participação pelo projeto popular de administração e educação, não ocorriam com o sentido de uma colonização, mas de resgate daquilo que foi submetido e permaneceu “mudo” por um tempo. Neste sentido, a proposta administrativa da Frente Popular procurou fazer a recuperação dos modos de vida, dos valores dos setores populares, e "amarrar" teórica e pedagogicamente a dimensão da cultura⁷⁷ com o educativo.

Com este entendimento, e por meio da Educação Popular, não-definida conceitualmente por si mesma, mas pela estratégia construída em cada local, coletivamente, onde o ambiente é “mestre do dirigente”, foi realizado um trabalho que buscava a unificação de cultura condizente com o que defendia Gramsci no seu tempo; pois para o pensador:

[...] cada acto histórico não pode ser realizado senão pelo <homem coletivo>, isto é pressupõe a obtenção de uma unidade <cultural-social> pela qual uma multiplicidade de quererdes desagregados, com heterogeneidade de fins, se unem em conjunto para um

⁷⁶ Expressão é de Gramsci.

⁷⁷ O termo cultura aqui referido está na ótica do pensamento de Gramsci, "criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas <originais>. Significa também e especialmente difundir criticamente verdades já descobertas, <socializá-las> por assim dizer e fazer com que se tornem em bases de acções vitais, elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral" (1974, p. 28, nota IV).

mesmo fim, na base de uma igual e comum concepção do mundo (geral e particular, transitoriamente actuante - por via emocional - ou permanente, pelo que a base intelectual se radica, se assimila e se vive de tal forma que pode tornar-se paixão). Já que assim acontece, surge importância da questão lingüística geral, ou seja da obtenção colectiva de um mesmo <clima> cultural. (GRAMSCI, 1974, p. 68).

É também o pensador italiano que vai dizer: "a filosofia da práxis⁷⁸ não tende a manter os 'simples' na sua filosofia primitiva do senso comum mas, pelo contrário, a conduzi-los a uma concepção superior da vida." (1974, p. 40); isto para um possível progresso intelectual das massas e não somente de pequenos grupos intelectuais. O que Gramsci apresenta em seus escritos sobre a filosofia da práxis na relação com o ser humano converge, em sentido, com o sujeito por nós entendido, segundo o pensamento de Freire. Da mesma forma, há uma aproximação entre a vocação de *ser mais*, em Freire, com o significado de *uma concepção superior da vida*, em Gramsci.

No intuito de apresentarmos a caminhada da construção da proposta de educação popular, é oportuno pontuarmos ações anteriores à sua implementação, as quais entendemos possam ter contribuído na constituição da proposta de educação popular, e que se fizeram presentes na esfera da educação pública, espaço de emergência de vários Movimentos reivindicatórios. Podemos dizer que em todas as lutas desencadeadas pelos educadores da rede estadual de educação de Santa Catarina a região Oeste mostrou expressiva participação. Além da questão salarial, estiveram sempre presentes nessas lutas os "[...] princípios e preocupações permanentes dos educadores e educadoras comprometidas com a educação pública e de qualidade, historicamente significava garantir a escolaridade, a aprendizagem a construção do senso crítico e autônomo dos sujeitos."⁷⁹

⁷⁸ Em Gramsci (1994, p. 78), entende-se que se atinge a filosofia da práxis quando da igualdade entre filosofia e política, entre pensamento e ação. Tudo é político. A única filosofia é a história em acto, a própria vida.

⁷⁹ Extraída de documento elaborado pela SMED na Semana de Educação Popular de Chapecó, de 23 a 27 de agosto de 2004.

Embora a rede municipal, no percurso de sua existência, tenha registrado lutas em número inferior às da rede estadual, vivia diversas situações de precariedade referentes ao número de salas de aula correspondentes à demanda; aos recursos didático-pedagógicos e aos acervos bibliográficos das escolas. Além das duas redes de educação conviverem em circunstâncias semelhantes quanto aos problemas da “democracia interna”, as questões salariais e a insuficiência de políticas públicas, a rede municipal sofria com defasagens ainda maiores, como: escolas sem quadras para esportes, turno intermediário para dar conta da demanda, salas de aula improvisadas em porões ou casas alugadas. A partir da tomada de consciência dos educadores de tamanho descuido por parte de seus governantes em relação à escola pública, constatado no espaço local, organizou-se, em final de 1993, o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FOMDEP), após uma das maiores paralisações do magistério estadual. Este Movimento foi liderado pelos educadores grevistas da rede estadual de educação, que passou a articular ações dos diversos Movimentos de resistência na educação, tanto ligados à rede estadual e à universidade, quanto à rede municipal de educação. Em muitos casos, o mesmo profissional da educação atuava nas duas redes educativas, porém os Movimentos de luta pela qualidade na educação pública ocorriam em maior intensidade e quantidade na rede estadual.

O FOMDEP tinha e tem como princípio que a escola existe em função das necessidades da população. Defende que a superação da dura realidade da escola pública passa pela ação conjunta e articulada de pais, educandos e educadores. Deste modo, o Movimento desenvolvia encontros e assembléias tanto para eleger entre seus pares os representantes de pais, educandos e educadores para compor as diretorias e atividades próprias do Movimento, quanto para discussões em torno de diagnósticos da realidade física, administrativa e pedagógica das escolas municipais e estaduais. A estratégia de atuação do Movimento era de resistência, reivindicação e

de mobilização. Por isto, o FOMDEP tem se constituído num Movimento que integrou o sindicato, pais, educandos e educadores.

Embora o fórum ainda exista, esteve mais atuante nos primeiros anos de sua criação. Após o pleito eleitoral de 1996, que deu a vitória a um projeto popular de administração municipal, questões que eram reivindicação do Fórum, envolvendo a estrutura física e político-pedagógica das escolas municipais, foram saneadas e o mesmo permaneceu organizado, porém menos atuante.

O debate provocado pelo governo popular, por ocasião da implantação de seu projeto, não era de todo estranho às comunidades de abrangência da rede municipal de ensino. No cenário político/social conferido pelo resultado do pleito eleitoral de outubro de 1996, e no intuito de reconstruir valores e relações sociais, ainda em período de transição das administrações municipais, educadores da rede municipal comprometidos com o novo projeto de administração e educação iniciaram "[...] um trabalho de sensibilização para a participação entre os profissionais das escolas, chamando-os para o debate e para a construção da educação da rede e das relações nas Unidades Escolares." (SORDI, 2003, p. 65-66).

Nesse primeiro momento, educadores comprometidos com o projeto de administração municipal eleito, alguns dos quais, mais tarde, vieram a compor a equipe diretiva, passaram a visitar as escolas estimulando os educadores para que escolhessem seus diretores. Até aquele momento, final de 1996, cargos de diretor de escola sempre foram ocupados por educadores, por vezes alheios àquele espaço escolar, porém indicados e da confiança dos respectivos governos municipais. Portanto, a escolha das direções das escolas pelos próprios educadores não se deu sem disputas, pois as então direções queriam permanecer nos cargos e um grupo de educadores que mais tarde integrou a equipe diretiva traçou critérios a serem observados para escolha das direções escolares. Deste modo, a escolha não ocorreu baseada em uma regra única.

Até o mês de dezembro de 1996, todas as escolas municipais e centros de educação infantil haviam escolhido suas direções, que permaneceram nos cargos por dois anos. Uma vez escolhidas as direções, estas, juntamente com alguns educadores da UNOCHAPECÓ, passaram a discutir os fundamentos filosóficos e epistemológicos do Projeto Político Pedagógico da rede municipal. Para tal, foi criado um fórum representativo com participação de todos os espaços educativos. Em início de 1997, esta discussão foi assumida entre a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), atual SMED, diretores e educadores comprometidos com o projeto popular que atuaram como protagonistas das discussões nos grupos de estudo das escolas. As discussões e os estudos com a comunidade escolar objetivavam compor um diagnóstico, com questões acerca da "sociedade que temos e daquela que queremos", "a escola que temos e da escola que queremos", pautadas pelos seguintes eixos: currículo, gestão, avaliação e estrutura. Orientados pelos eixos acima citados, foram encaminhados questionários para cada unidade escolar, adequados ao segmento: pais, educandos e educadores. "Com o diagnóstico da realidade do município e das situações das unidades escolares começaram a discutir em seminários, os rumos da educação com diversos setores sociais: universidade, sindicatos, movimentos sociais, entre outros." (SORDI, 2003, p. 66).

A proposta educativa encaminhada naquele momento foi da educação com participação popular, baseada na perspectiva freireana de educação. As discussões comunitárias acerca da educação voltada à realidade educacional e à transformação desta realidade apontaram para um Projeto Político Pedagógico orientado pelos princípios da Educação Popular. Essa orientação, para a educação, apresenta as seguintes características:

1. Apresenta uma intencionalidade política e social, dirigida a favor dos pobres e das classes sociais dominadas;
2. Conjuga a pesquisa em educação com os processos educativos e com os processos de participação popular, integrando, no mesmo processo político-pedagógico, os educadores e os educandos bem como as

práticas educativas comprometidas como os movimentos sociais que combatem a discriminação sócio/cultural e econômica no sentido de transformar a realidade concreta vivenciada; 3. Considera que o conhecimento, tanto o popular como o científico, são instrumentos de transformação social e crítica, por tal motivo, qualquer tentativa de separação da teoria e da prática, a dicotomia entre a sabedoria popular e o pensamento instruído (científico); 4. Assume a prática educativa como uma totalidade concreta, questionando o grau de especializações que impedem um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas de um dado sistema social, sem questionar as suas bases epistemológicas, sociais e político-econômicas; 5. As práticas educativas populares esforçam-se não só por desenvolver a consciência crítica dos envolvidos, mas também alternativas concretas de organização (política, social e mesmo econômica, mobilização e participação) dos desfavorecidos no sentido de ultrapassarem as condições de pobreza e falta de poder; 6. Práticas educativas comprometidas como os movimentos sociais que combatem qualquer tipo de discriminação sócio/cultural e econômica no sentido de transformar a realidade concreta vivenciada. (CHAPECÓ. Proposta, 2000, p. 1).⁸⁰

A partir deste entendimento, os princípios do Projeto Político Pedagógico definidos com a comunidade escolar foram: cidadania, democracia, autonomia e trabalho coletivo. De acordo com registros, a referida proposta educativa (CHAPECÓ. Ler, 1998, p. 10-12) explicita o entendimento destes princípios quanto à cidadania:

Cidadania: aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania. A formação pedagógica deve incentivar essa prática e criar condições para que ela se realize. Não se trata apenas de estabelecer uma relação entre direitos e deveres, mas de buscar o envolvimento e a participação dos indivíduos em todas as decisões de uma sociedade. É uma busca de um novo parâmetro: qualidade de vida dos homens, baseada no reconhecimento e no respeito mútuo, modalidade de convivência social em que as relações entre as pessoas sejam coletivas, solidárias e de inclusão, opondo-se às relações de dominação, opressão, exploração e alienação. A cidadania é uma condição que diz respeito a uma coletividade, não sendo um atributo que possa ser adquirido e exercido individualmente. [...] A cidadania compreende também as condições objetivas de vida, de sobrevivência, as quais devem ser igualitárias. Ela representa a socialização dos bens que a humanidade produz, que são: materiais: existência física. Simbólicos: existência subjetiva e políticos; existência social. Democracia: desenvolver um processo de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental, requer da escola a construção coletiva de ações que levam à liberdade de expressão dos mais diversos grupos. [...] A democracia é a capacidade de tomar decisões ligadas ao compromisso com o projeto maior. É a capacidade de decidir, escolher, optar, tomar iniciativa e direito à voz que os cidadãos possuem quando constroem ações para efetivarem a construção de um projeto comprometido com a construção da cidadania das classes populares, com o desafio pedagógico principal de construir a autonomia intelectual do educador e dos educandos, em vista de alterar a realidade e as práticas sociais existentes. Trabalho coletivo: caracterizado como a união de forças comprometidas na construção de um projeto, onde possibilita o “trabalhar juntos”, socializando idéias e práticas comprometidas com a transformação. O coletivo requer a construção de relações

⁸⁰ CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta para a construção curricular coletiva praxiológica.** [2000]. 20 p. Mimeografado.

democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói-se no grupo. O compromisso com um projeto requer que pensemos juntos “as ações”, ações essas que serão desenvolvidas para cada membro do grupo de forma individual, tendo presente os princípios definidos coletivamente. Autonomia: direito de tomar decisões ligadas ao compromisso com o projeto maior. Atuar autonomamente não significa atuar desconectado de um projeto maior. Ao contrário, a autonomia só é na medida que é consciente e comprometida com um projeto político alternativo. Autonomia pressupõe a confiança de que cada um fará a partir das definições coletivas.

A proposta educativa garante a possibilidade de desenvolver habilidades entre os envolvidos como: autonomia intelectual (a capacidade de formar as próprias opiniões e fundamentá-las), consciência histórica (capacidade de compreender historicamente o que levou - a si/grupo/classe - a ser o que é hoje), sensibilidade social (capacidade de perceber, de sensibilizar-se e de indignar-se diante das injustiças), solidariedade de classe (exercitar na escola pública o valor da solidariedade), liderança e ação coletiva (capacidade de unir-se e agir coletivamente), e senso crítico (capacidade de analisar os vários lados de uma questão). Estas habilidades, segundo o projeto, são consideradas vitais para construir uma escola cidadã, na qual a comunidade escolar é vista como parte viva e integrante no processo de construção de sua própria história.

Diante do desafio colocado e do desejo de mudança⁸¹, em 1997, ainda no período das discussões entre secretaria e comunidade escolar, para encaminhamento do Projeto Político Pedagógico, a Secretaria de Educação e Cultura⁸², juntamente com educadores atuantes nas escolas que ofereciam o ensino noturno regular, visitaram o sistema de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na capital gaúcha. A partir de então, em janeiro de 1998, aos educadores da EJA que se dispusessem a SMED ofereceu um curso de formação de 40 horas na escola Victor

⁸¹ A expressão *desejo de mudança* representa, não somente, mas especialmente a discussão de um grupo de educadores atuantes no ensino noturno da rede municipal. Por força da realidade experienciada, no caso do ensino noturno com currículo igual ao diurno, freqüentado por educandos, na maioria adolescentes, após uma jornada de trabalho, que no final do primeiro trimestre abandonavam a escola, discutiam e ansiavam por uma proposta educativa com outra estrutura curricular.

Meirelles, ministrado pelo professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva.⁸³ O curso trabalhou a reorientação curricular a partir de uma proposta pedagógica interdisciplinar com abordagem freireana. O curso, que inicialmente atenderia somente a EJA, desencadeou a necessidade de formação com os educadores de toda a rede pública municipal de Chapecó. Mais tarde, o professor Gouvêa credenciou-se como um dos principais assessores da proposta popular da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó.

2.1 Assessoria à construção da proposta de educação popular

Paralelamente ao debate que realizava com as comunidades, sobre a educação desenvolvida pela rede municipal e sobre a construção de uma proposta de Educação Popular, a Secretaria Municipal de Educação recorreu a assessorias, leituras, experiências, pesquisas cujo enfoque central fosse a aprendizagem do sujeito que "faz" e como ele constrói conhecimento. Fez-se presente, nestas iniciativas de estudo e formação, "a história dos movimentos não oficiais de reorientação curricular, dos movimentos de resistência dentro das redes públicas, da Educação Infantil à Universidade e de experiências pontualizadas em todo o país." (CHAPECÓ, Ler, 1998, p. 9). A isto foram acrescidas as orientações dos Movimentos Sociais já caracterizados. Estes se viam sintonizados com a:

[...] Educação Popular que surge na conjuntura concreta da luta de classes do continente latino-americano. Uma conjuntura que se desenvolve dentro do marco histórico dos

⁸² Segundo a então diretora da Educação de Jovens e Adultos, Leusa Possamai, o convite foi para todos os educadores, mas nem todos participaram do curso, uma vez que foi oferecido no período de férias.

⁸³ Já em 1998, o professor Antonio F. Gouvêa da Silva prestava assessoria pedagógica às políticas curriculares de diversas secretarias municipais e estaduais de educação do país.

processos de libertação nacional. Esta intervém nessa conjuntura concreta [que] se dá a partir das características culturais, históricas, econômicas, políticas, sociais de cada país, de cada povo, tendo como ' pano de fundo ' a concepção metodológica dialética⁸⁴ a qual contribui com a classe trabalhadora no esforço de sua libertação. Essa libertação se processa na medida em que a classe trabalhadora se fortalece tanto no plano organizativo como no plano da formação de quadros para a luta. É aqui que a educação popular tem a contribuição específica de articular teoria e prática, processos formativos e organizativos numa concepção que potencializa a luta dos trabalhadores e que pretende assim acelerar o processo histórico a favor destes. (CHAPECÓ. Ler, 1998, p. 9-10).

A partir do entendimento de que a Educação Popular da rede municipal de educação de Chapecó caracteriza-se como uma opção política, filosófica e pedagógica da concepção do materialismo histórico dialético, e propõe a construção de uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade social, cultural e econômica vigente, pensadores como Freire e também Vigotski foram escolhidos para dar suporte teórico à orientação da proposta. Entre especialistas, mestres e doutores(as) brasileiros, contemporâneos, contribuíram com seus conhecimentos, por meio de palestras e cursos, com a construção da proposta de educação popular e o processo de formação continuada em Chapecó: Miguel Arroyo, Irma Brunetto, João Pedro Stédile, Ana Maria de Oliveira Lopes, Rita Elizabet Durso Silva, Araci Catapan, César Benjamim, Lisete Gomes Arelaro, Antônio Fernando Gouvêa da Silva, Pedro Demo, Regina Leite Garcia, Gaundêncio Frigotto, Marta Pernambuco, Hilda Braga, Saionara Freitas Bastos, Demétrio Delizoicov, Bernardo Mançano Fernandes, Helena Dória Luccas de Oliveira, Luis Percival Lemes Britto, Madalena Klein, José Arbex, Pedro Pontual, Alípio Mário Dias, Michele Misse; o Ex-Ministro da educação Cristovam Buarque e a senadora Ideli Salvatti, bem como doutores e mestres locais: Mônica Hass, Arlene Renk, Ione Inês Pinsson Slongo,

⁸⁴ A concepção metodológica dialética se baseia na teoria materialista histórico-dialética do conhecimento, a qual afirma que o processo do conhecimento tem como base a teoria e que a teoria deve servir para transformar a prática. Partir da prática, teorizar sobre ela, voltar à prática para transformá-la, ou partir do concreto, realizar um processo de abstração, regressar ao concreto para transformá-lo, é o processo dialético do conhecimento. Para maiores estudos sobre este tema: ROMANO, Cida - CEPIS - Centro e Educação Popular do Instituto sedes Sapientias, CEPIS - Educação Popular - Desafios atuais.

Solange Alves Poli, Odilon Luiz Poli, Josimar de Aparecido Vieira, Rosa Maria Cominetti, Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski, Joceli Morello Lovatto, Leonel Piovezana e outros. Na construção de uma proposta educativa de caráter popular, quando se coloca como urgência "[...] repensar a organização da escola, as relações sociais, a estrutura de poder, o sistema de avaliação, a organização do conhecimento, a educação em si, é necessário repensar a cultura, os valores e a concepção do professor." (CHAPECÓ, 1998, p. 12).

Neste sentido e diante do entendimento de que a maioria dos profissionais da educação tinha sua formação orientada por uma concepção idealista⁸⁵, os educadores da rede municipal de Chapecó passaram a participar de um processo de formação continuada, que era desenvolvido durante o ano letivo. Segundo a proposta educativa estudada, o educador nela atuante deveria entender "[...] como o alfabetizando organiza mentalmente a caminhada da construção da leitura e da escrita." (CHAPECÓ. Ler, 1998, p. 16). Esta questão, entre outras, passou a ser trabalhada via formação continuada, então organizada a partir das necessidades da prática pedagógica escolar. Na formação político-pedagógica, inclusa na carga horária de trabalho, combinaram-se diversas atividades para a construção da ação-reflexão-ação, isto é, para refletir teoricamente sobre a prática pedagógica e social dos educadores. Esta reflexão passou a ser realizada por meio de seminários, feiras, debates, mobilizações, congressos, conferências, palestras, oficinas pedagógicas, visitas para conhecer experiências de outros locais e encontros mensais por área, sempre envolvendo todos os educadores da rede. O planejamento entre educadores de cada coletivo das escolas realizava-se semanalmente, com assessoria da SMED em acompanhamento

⁸⁵ Idealismo: sistema filosófico que considera a idéia como princípio, teve oposição de Karl Marx, filósofo do século XIX, que fez estudos sobre as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo. Assim "Marx se opôs ao idealismo em suas formas metafísica, histórica e ética. O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de idéias (particulares ou transcendentais); o idealismo histórico entende as idéias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um

mais intenso no início de cada ano letivo. A formação continuada desenvolvida pela SMED de Chapecó caracterizava-se como grandes paradas para a reflexão e a reconstrução das práticas cotidianas. Na formação continuada organizada pela SMED, prioritariamente estudava-se sobre a prática pedagógica, e percebemos aproximação entre o trato dado à prática pedagógica da rede municipal com o pensamento de Freire (1997, p. 72): “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.”

Houve, na proposta de educação popular, a pretensão de criar instrumentos de participação logo nas primeiras iniciativas, no que se inclui a conferência municipal de educação ocorrida de 2 a 7 de outubro de 1997, quando se aprovou a proposta do Sistema Municipal de Educação (EJA, 2002, p. 13). A aprovação do Sistema Municipal de Educação possibilitou a reorganização de vários aspectos da Educação municipal, a exemplo, o Conselho Municipal de Educação. Nesta primeira conferência, também composta por representantes dos diversos segmentos da sociedade civil e das comunidades escolares, foi composto o Conselho Municipal de Educação por membros eleitos pelos próprios pares. O mesmo conselho, até então, constituía-se por componentes representantes dos segmentos educativos, porém nomeados pelos respectivos prefeitos. Definiram-se, também, as diretrizes para a educação do município na perspectiva da Educação com participação popular, que comportavam: a instituição dos conselhos escolares como órgãos máximos da escola, a eleição dos dirigentes de escolas e centros de educação infantil municipais, a realização de conferências de dois em dois anos, a elaboração do projeto político-pedagógico participativo da rede municipal e das unidades escolares, regimentos escolares, e a transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da

estado empiricamente infundado ("superior" ou "melhor") como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação." Dicionário do Pensamento Marxista (2001, p. 183).

proposta. A criação de espaços participativos na construção da proposta de educação popular de Chapecó nos reporta ao pensamento de Freire (1997 p. 73): “[...] a participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de inferir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa progressista.”

Esta proposta educativa, que apresentou reorientação curricular com participação popular, baseada na perspectiva freireana de educação, pretendeu desenvolver novos valores e novas relações na prática educativa e social, ficou organizada em: totalidades do conhecimento na educação de jovens e adultos, coletivos dos centros de educação infantil e, no ensino fundamental, ciclos de formação. Os ciclos de formação ficaram assim estruturados: 1º ciclo, idades de 6, 7, 8 anos, caracterizado pela necessidade de desenvolver a capacidade de observação e abstração; 2º ciclo: idades de: 9, 10, 11, a fim de desenvolver a capacidade de análise. 3º ciclo: idades de 12, 13, 14 anos, no qual desenvolve-se a capacidade de síntese e proposição.

A proposta construída fundamentava-se na visão de que o ser humano se desenvolve em sua totalidade, em todas as suas dimensões, com diferentes ritmos, de pessoa a pessoa; que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos na vida de cada um, e que a escola deve criar condições para atender às diferentes necessidades. Atualmente, como escreve Milton Santos (2000), verifica-se no plano empírico um certo número de novos fenômenos indicativos de emergência de uma nova sociedade, “[...] o primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescentam, graças aos progressos da informação, a 'mistura' de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu.” (p. 20). O que Santos observa no espaço da cidade, ou continente, pode ser verificado no espaço escolar, ou seja, a diversidade étnica, e de classe social e cultural caracteriza os educandos da maioria das escolas públicas.

Desse mesmo espaço escolar, reportando-nos à história, veremos que a escola no Brasil foi criada com uma "proposta de educação para todos" quando se colocava coerente com os princípios liberais que pretendem garantir aos cidadãos chances minimamente iguais para a inserção na ordem política e econômica instaurada pela revolução burguesa, por volta do século XVII. Neste momento, a escola pública melhor concretizava seus objetivos educacionais (BOUFLEUER, 2002, p. 21). Atualmente, a persistência do fracasso escolar em diferentes países, incluindo os economicamente desenvolvidos, propõe uma reorganização curricular, conquista obtida pelas áreas que estudam o desenvolvimento do ser humano (neurociência, psicologia e psicolinguística), as quais sugerem que o fator tempo pode ser decisivo na realização da aprendizagem.

Nessa perspectiva, construir uma proposta de educação na contemporaneidade, caracterizada por manifestações que apontam as exclusões sociais criadas pelo sistema econômico, político e cultural predominante, pressupõe organizar a escola em ciclos de formação, o que significa organizar o tempo da instituição e do conhecimento de acordo com as etapas de aprendizagem, pois, como nos informa Charlot (2000, p. 9), "[...] a escola é o lugar onde se pode ter tempo para aprender, enquanto na vida cotidiana, a vida do trabalho é marcada pela urgência." O fato de estudar na urgência é contrário às leis da psicologia. "Para estudar é preciso ter tempo. Ter tempo para refletir, para experimentar, para corrigir-se [...] tempo também para amadurecer e memorizar". Muito se ouve educadores falarem sobre educandos que fracassam na aprendizagem, porém, certamente, saberiam como ajudar se tivessem mais tempo. Charlot (2000) nos alerta sobre a questão tempo para aprendizagem, com o sentido de que quando não se deixa para os educandos um tempo suficiente para estudar, estes podem ser bem-sucedidos apenas se puderem aprender antes de entrar na escola ou fora dela. Os educandos dos meios populares, como é o caso dos da rede municipal de ensino de Chapecó, cuja maioria da comunidade escolar

é formada por operários, posseiros, pequenos agricultores, trabalhadores autônomos e desempregados, empenham-se prioritariamente na luta pela sobrevivência, colocando em segundo plano o estudo.

Neste contexto, a organização escolar em ciclos de formação tem a pretensão de responder às necessidades, impondo-se por isso uma redefinição pedagógica de forma a ter uma organização curricular voltada à realidade social/econômica/política e cultural da comunidade escolar local, bem como do tempo escolar, de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento do educando, oportunizando o tempo adequado para aprendizagem de todos. A expressão *aprendizagem para todos*⁸⁶ não tem sido utilizada explicitamente nos textos que registram a proposta de educação popular, porém, percebemos a intenção de que efetivamente ocorresse a aprendizagem a partir da criação de espaços e ações nela desenvolvidas, a exemplo: a construção curricular baseada no Tema Gerador, ao contrário do que tem predominantemente ocorrido na história da educação brasileira. O fato de a escola trabalhar predominantemente um currículo pré-estabelecido por pessoas a ela externas significa dizer que, ao escolher o conteúdo programático, este currículo está implicado com os "códigos" e os significados de quem o escolheu ou escreveu.

Silva (2001, p. 74), comentando os escritos do sociólogo Basil Bernstein sobre currículo, afirma "[...] o código é precisamente a gramática da classe. O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes." Deste entendimento a construção curricular baseada no Tema Gerador é uma construção que se aproxima dos *códigos* da comunidade escolar. Também favorece a aprendizagem, a organização do trabalho escolar,

⁸⁶ Expressão utilizada para representar os fazeres da proposta popular no intuito de incluir os educandos na sociedade via aprendizagem/conhecimento, porém a expressão não é encontrada nos escritos que registram a proposta.

que considera as dificuldades e os avanços de cada educando na aprendizagem por meio da avaliação descritiva, diagnóstica, processual e emancipatória. Sempre que necessário, são propostas e organizadas novas e diferentes oportunidades de aprendizagem, via oficinas, trabalhos extra-classe ministrados por educadores com aulas excedentes, grupo de necessidades e aulas diferenciadas. Para os educandos que necessitam de outros recursos, além do trabalho das turmas regulares do ciclo, são oferecidos o SAPS⁸⁷, APAE, CAPP, turmas de progressão⁸⁸, bem como a escola para portadores de necessidades especiais:

Para as pessoas com dificuldades auditivas, são oferecidas turmas específicas de pré-escola, 1º e 2º Ciclos e Educação de Jovens e Adultos. A escola contará com professores e instrutores habilitados para a alfabetização nas duas línguas, na língua de sinais e na língua portuguesa. Considerando a futura inclusão desses alunos nas turmas regulares.

Para as pessoas portadoras de dificuldades visuais, a SMED mantém um serviço de atendimento educacional desenvolvido por dois servidores de mesma necessidade e duas educadoras habilitadas para a função.

A partir da observação de como os ciclos são estruturados, cabe distinguir diferentes propostas de ciclos implantadas no país: algumas buscam atender às questões econômicas na educação, enfatizando a permanência do educando na escola e a promoção automática; outras se organizam a partir de temporalidades do desenvolvimento humano. Segundo Cadernos Pedagógicos (2003, p. 8), no Brasil são encontrados diferentes tipos de ciclos:

⁸⁷ Serviço de Apoio Psicossocial, órgão da Secretaria da Saúde, que conta com diversos profissionais que auxiliam no diagnóstico e no tratamento dos problemas de aprendizagem. Parceria com APAE (cedência de 8 professores e 4 servidores) e CAPP (cedência de 2 professores e repasse de R\$ 2.000,00 por mês) (CHAPECÓ, 2000, p. 14).

⁸⁸ Formação de turmas com educandos não-alfabetizados ou não-apropriados do conhecimento para sua fase do desenvolvimento. Formava-se, normalmente, uma turma pós-primeiro, pós-segundo e pós-terceiro ciclo. No decorrer do ano letivo, quando o educando superava as dificuldades, era reagrupado à turma correspondente à sua idade.

Quadro 1: Diferentes ciclos

Indicador	Ciclos de formação	Outras organizações por ciclos
Organização quanto à estrutura	Os tempos e espaços são pensados pedagogicamente. Os sujeitos são organizados de acordo com as temporalidades humanas: infância, pré-adolescência, adolescência.	A estrutura permanece a mesma, há apenas 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	Democrática: implica a participação dos sujeitos envolvidos na construção da proposta.	Decreto: definido pelos próprios governantes.
Objetivos e fundamentos teóricos diferentes	Promover a aprendizagem e a formação humana, através das interações sociais e culturais.	Facilitar o fluxo escolar.
Concepção de educação em seus processos escolares, conseqüentemente a concepção de homem e sociedade	Educar a partir dos princípios do desenvolvimento humano, visando à construção de uma sociedade mais humanista.	Educar a partir dos princípios da dinâmica da lógica do mercado, da competitividade.

Fonte: Cadernos Pedagógicos (Pref. Mun. de Caxias do Sul) v. 1, n. 1, mar. 2003.

Os ciclos de formação estruturados a partir das temporalidades humanas têm claro que as propostas de educação inclusiva consideram educadores e educandos como sujeitos culturais, o que significa que a ação educativa só pode se estruturar em torno do conhecimento, da cultura e da tecnologia, historicamente situados.

Neste sentido, Lima (2001, p. 8) expressa que,

Ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial e, a partir daí, se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Ciclo, é uma proposta de estruturação da escola, que envolve de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

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

Essa proposta de orientação curricular, organizada em ciclos de formação, viabiliza aos educandos envolvidos neste processo de resignificação da aprendizagem sua formação como ser humano, tanto como ser cultural quanto como sujeito político. Tal perspectiva está presente no pensamento de Santos (2000), quando escreve sobre possibilidade de outra globalização, em que supõe que a centralidade de todas as ações seja localizada no ser humano. O homem num processo de tomada de consciência, que, segundo o autor,

[...] não é homogêneo, nem segundo lugares, nem segundo classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. (SANTOS, 2000, p. 169).

Uma vez tomada a consciência, isto implica reflexão sobre o meio que a pessoa vive. Presume-se, então, que o sujeito atue na sociedade a que pertence, isto é, com condições de

entender a si e sua condição de vida, compreensão que o potencializa a intervir na sua realidade social. Esta realidade, conforme Santos (2000), possibilita adquirir uma visão conjunta das situações e causas atuantes na sociedade, "[...] O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos, de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência." (p. 169).

Gramsci também volta seu pensar à "[...] possibilidade de enxergar as relações atuantes como conjunto mostrando sua interdependência, em que cada um se muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação." (1994, p. 72). Assim, filósofo é o político e cada homem ativo que modifica o ambiente, entendido como o conjunto das relações das quais cada um passa a fazer parte. E continua: "[...] se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações." (GRAMSCI, 1994, p. 72). A expressão fazer-se personalidade, para o autor, significa fazer-se consciente e coincide em sentido político com a pretensão da proposta de educação popular de Chapecó, no que diz respeito aos sujeitos diretamente envolvidos - educandos, educadores - neste processo de educação. Como pode ser lido:

A opção pela Educação Popular, que problematiza e transforma, vem implicar na construção de uma nova escola, exigindo outra postura na relação entre os sujeitos do processo educativo, bem como, torna-se necessário reconstruir espaços e tempos escolares em que a escola colocar-se-á a serviço da conscientização da população que historicamente foi excluída do processo educacional, político, econômico e social. (MRC, 2001, p. 3).

A possibilidade de construir uma nova escola implica desenvolver relações de confiança e amorosidade, e humanizadoras, com educadores e educandos entre si, na construção do conhecimento. À primeira impressão pode parecer algo simples de acontecer; porém, analisando

os estudos dos autores citados, a idéia da nova escola explicitada no contexto da proposta nos permite supor a transformação de visão de mundo e de educação dos educadores, pais e educandos.

Na perspectiva da *escola colocar-se a serviço da conscientização da população*, segundo a proposta, isto implica um currículo que propõe uma relação educador/educando, em sentido horizontal na construção do conhecimento, dito de outro modo, as pessoas que trabalham a prática pedagógica na escola não consideram os educandos inferiores no conhecimento e incapazes socialmente, mas o currículo é uma "[...] construção que não se dá às classes populares mas, com as classes populares, com os educadores, pais e alunos." (CHAPECÓ. Educação, 1998, p. 3). Segundo esta pretensão, e considerados os princípios do Projeto Político Pedagógico, coerentes com a Educação Popular, a construção do currículo desde a educação infantil, os ciclos de formação e EJA, ocorrerá a partir da expressão da realidade vivenciada pelos educandos sujeitos ativos de sua aprendizagem, viabilizada pela pesquisa participante.

Esse instrumento de investigação permite apreender a expressão da realidade da comunidade escolar e também perceber a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o seu relacionamento com as outras. De acordo com Freire (1987, p. 87), "o momento deste buscar é o 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*." O mesmo autor vai ainda afirmar que não se investigam "os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores." (FREIRE, 1987, p. 88).

Assim, segundo Freire (1987, p. 88), é realizada a concretização do Tema Gerador por meio da “própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens implícitos nas primeiras.” Os homens,

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade de si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento em que os homens as aprendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites”- aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”. (FREIRE, 1987, p. 90).

As “situações-limite” em si não são geradoras de desesperanças que provocam sua superação, mas a reflexão crítica das relações dos homens no mundo num dado momento histórico, viabilizadas pelo Tema Gerador, permite aos envolvidos nesse processo educativo, evidenciar suas “situações-limites”. Uma vez instaurada nos homens a percepção crítica dessas suas “situações” segundo Freire (1987, p. 91) “se desenvolve um clima de esperança e confiança que os leva a se empenharem na superação das “situações-limites”. Porém, a superação das “situações-limites” a que o autor se refere só podem efetuar-se por meio da ação do “homem na realidade concreta que se dão as “situações-limites.” Que por isso mesmo, segundo Freire, os homens são seres de práxis. A realidade se encontra de um lado envolvida, e de outro, envolvendo as “situações-limites”, que serão compreendidas se consideradas na relação da sociedade.

A pesquisa ultrapassa a sala de aula. A expressão da realidade dos educandos e da comunidade pode ser apreendida e registrada pelos educadores por meio de entrevistas, observação nos diálogos e reuniões da comunidade. A pesquisa que se estende também para a sala de aula utiliza-se de estratégias como: a apresentação de problemas por meio de filmes,

passeios, dramatizações, histórias, gravuras e a construção de hipóteses sobre a temática ou situação em foco. Inicialmente, a pesquisa participante foi introduzida pela proposta nos moldes sugeridos por Brandão (1984), implicando, então, dois momentos: a construção, pelo pesquisador, de suas hipóteses de base elaboradas a partir da intuição de uma determinada problemática e observações dos diferentes aspectos da vida social da comunidade; a verificação da validade e da consistência das hipóteses iniciais, partindo de entrevistas realizadas com os protagonistas da experiência. A opção pela pesquisa participante se deve às suas características, definidas em reunião internacional convocada pelo Consejo Internacional de Educación de Adultos, em 1977 (GIANOTTEN; WIT, 1984):

A pesquisa participante é um enfoque de investigação social por meio do qual se busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade com o objetivo de promover a participação social para os benefícios dos participantes da investigação. Esses participantes são os oprimidos, os marginalizados, os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa, de investigação social. (GIANOTTEN apud BRANDÃO, 1987, p. 160).

Coletadas as falas da comunidade escolar, têm-se as informações que irão compor um diagnóstico da realidade. O coletivo dos educadores de cada escola irá, a seguir, classificá-las em categorias sugeridas pela assessoria da proposta:

- a) descritivas, que somente narram o problema;
- b) analíticas, descrevem o problema e analisam;
- c) propositivas, descrevem, analisam e propõem soluções alternativas ao problema.

Num segundo momento da análise das falas, há seleção para identificar a quais grandes áreas do conhecimento as falas correspondem. A análise das falas é realizada de modo relacional para perceber a relação entre os problemas apontados pela comunidade escolar, nas diferentes dimensões da estrutura social. Para este momento de análise, os educadores referenciam-se em:

a) práticas simbolizadoras (áreas de expressão cultural), são falas explicativas e criadoras de sentidos e significados de representações culturais, a partir de práticas pré-existentes;

b) práticas sociais e políticas (áreas sócio-históricas), que mostram como as pessoas estabelecem as relações de poder. As relações sociais e políticas estão situadas na dimensão do contexto;

c) as práticas produtivas (áreas das ciências naturais e do pensamento lógico matemático), que indicam como se estabelecem as relações de produção e distribuição, a vida econômica, que são denominações sociais, mas dão margem ao trabalho com as ciências naturais e matemáticas.

Uma vez analisadas as falas, extraem-se os elementos nelas presentes, que segundo a perspectiva freireana é denominada codificação⁸⁹. A seguir é feita a leitura para perceber as *falas significativas*, assim denominadas, quando a fala for ao mesmo tempo descritiva, analítica e propositiva e que demonstre limite explicativo da realidade vivenciada pelos educandos. De tal bloco de falas buscam-se aquelas que com maior frequência apontam a problemática incidente na realidade investigada (do educando e da comunidade), constituindo-se o Tema Gerador. Nos escritos de Freire (1987, p. 86) é "[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou ação política." Parafraçando o autor, em "Pedagogia do Oprimido", procurar o Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. No caso da proposta de educação popular em estudo, é organizado o conteúdo programático a partir da expressão da realidade dos educandos e da comunidade escolar. Trata-se de conteúdos ligados às condições existenciais dos educandos, de sua visão cultural e de suas crenças. O Tema Gerador que envolve diálogo, pesquisa, e estudo

⁸⁹ "A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação" (FREIRE, 1987, p. 97).

coletivo sobre a realidade da comunidade escolar passa a desenvolver e ou exigir uma outra postura entre os envolvidos no processo educativo. Por isso a proposta intenciona propor uma nova escola e uma nova sociedade. O Tema Gerador refere-se a temas que levam à criação, à produção e ao desenvolvimento de algo novo. À medida que os educandos vão compreendendo a própria situação e a relação entre realidade local e contexto universal, os temas vão sendo aprofundados, outros vão sendo introduzidos e nova uma temática precisa ir sendo pesquisada.

Dos elementos extraídos das análises das falas estrutura-se a rede temática, que é o mapa pedagógico a partir do qual planejam-se os conteúdos programáticos para a sala de aula. Ao relacionarem-se os elementos que formam a rede temática de forma dialógica e crítica, (descodificação)⁹⁰ busca-se compreender a realidade local, estabelecendo relações com o contexto nacional e mundial, de modo que o educando passa a compreender as totalizações que permitem revelar as contradições mais amplas presentes nas relações locais. É tencionando saber popular e conhecimento legitimado pela ciência que os educadores têm a responsabilidade de mediar e, com isso, construir e reconstruir o conhecimento entre sujeitos e realidade vivida, o que Paulo Freire caracteriza como *ação dialógica*.

Os procedimentos descritos são inspirados na proposta de educação libertadora de Freire. O trabalho pedagógico convive constantemente com o perigo de o Tema Gerador ser reduzido a uma técnica, ou a um conjunto de técnicas. Em Chapecó, houve a preocupação de revelar e orientar a visão global do processo educativo; dar unidade e coerência a todos os elementos, a todos os momentos e a todos os passos deste processo, portanto teve a preocupação de ser fiel à expressão da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, para dialogar com a visão de mundo dos educandos, os educadores constroem coletivamente o contra-tema, que é o contraponto em relação aos limites explicativos

(visão de mundo expressa sobre a realidade), que têm o caráter de estabelecer relações e construir outra visão para o problema. Na seqüência do planejamento das aulas, a Questão Geradora é uma pergunta que os educadores se fazem, partindo do Tema Gerador, visando à ruptura do limite explicativo da comunidade, tendo em vista o contra-tema construído pelos educadores. Como passo seguinte define-se a intencionalidade, por meio da qual os educadores verbalizam seu objetivo de chegada com o conhecimento, seguida da problematização entre os educadores para elencar os tópicos do conhecimento para a prática pedagógica de sala de aula.

É oportuno registrar que os exemplos que ora seguem referem-se aos anos iniciais dos educandos, portanto abrangem programações correspondentes ao primeiro ciclo ou às totalidades 1 e 2 da EJA. No exemplo, apresentamos o Tema Gerador e a programação de aula para alfabetização na EJA - totalidades 1 e 2 elaborados e apresentados pela E. B. M. Nova Aurora (EJA, 2002, p. 28), em relato de experiência.

Tema Gerador: "Eu pouco participo da comunidade, eu trabalho no encubatório e estudo. Eu considero um problema aqui a questão da água. Devia ter um poço artesiano só para a vila. Muitas vezes é tirado o cloro que é feita uma vacinação para os pintinhos e não pode ter cloro porque perde o efeito."

Contra-Tema: A contaminação da água é pela falta de políticas públicas em relação ao saneamento.

A organização metodológica da Educação Popular de perspectiva freireana visa que, na prática pedagógica de sala de aula, se efetive o processo dialógico entre as visões de mundo dos educandos e educador mediatizadas pelo conhecimento sistematizado pela ciência. Pressupõe a construção de sínteses do conhecimento e que provoca novos desafios a ambos. Esta organização metodológica se estrutura em três momentos pedagógicos:

⁹⁰ A análise crítica da situação codificada.

a) Estudo da Realidade: este também é um momento de conhecer quem são os educandos, a comunidade, qual o contexto em que vivem e a partir de quais modelos explicativos e quais visões de mundo explicam e constroem as relações do cotidiano local. É quando os educandos se expressam diante do Tema Gerador a ser estudado. Das várias representações que surgem, o educador problematiza o conhecimento que está sendo posto para suscitar dúvidas nas crenças dos educandos. A partir destas informações e saberes populares que apontam limites explicativos, contradições, o educador organiza os conteúdos que permitem superar a visão de mundo revelada. Segue exemplo:

Estudo da realidade (ER)

De que maneira a água que sua família consome chega até a sua casa?

De onde vem e para que serve?

Você consegue representar o trajeto da água que é consumida na escola?

Na comunidade, o que contamina e o que polui a água?

O que é um manancial ou vertente?

O que a comunidade faz para preservar os mananciais ou vertentes?

Organização do Conhecimento: é o momento em que a situação do Estudo da Realidade privilegia o diálogo com o conhecimento legitimado pela ciência. É o momento de diálogo entre os diferentes saberes em que o educador organiza didaticamente de forma crítica problematizadora esses conhecimentos e saberes, construindo uma nova concepção das situações analisadas.

b) Organização do conhecimento (OC)

Gráfico (água tratada, não tratada, dório, do poço etc.).

Mapeamento dos mananciais de água.

Textos informativos (água privatizada, coletiva, código, leis das águas etc.).

Alfabetização, problemas.

Vídeo (a água do planeta).

Música (Planeta água de Guilherme Arantes)⁹¹.

c) Aplicação do Conhecimento: o conhecimento apreendido anteriormente proporciona outra compreensão da realidade, porém não algo isolado. Desde que o conhecimento trabalhado proporcione aos educandos a superação das visões de mundo por eles apresentadas, outras situações-limite surgem, novamente são problematizadas e dão continuidade ao processo visando sempre à ação-reflexão-ação sobre a realidade. É neste momento que o educador melhor avalia o educando e procura identificar se houve mudança na representação do real, expressa pela fala sobre a realidade vivida.

Aplicação do Conhecimento (AC)

Acróstico, desenho, gráfico.

Construção do alfabeto.

Formação de textos individuais e coletivos.

Varal de quadrinhos e poesias.

Ilustração da música.

Visita ao reservatório de água de uma empresa (AVICOOPER 1), localizada na comunidade.

Faz parte do Ensino Fundamental, organizado com base na idade e no ciclo de formação, a condição de o educando não ficar retido (reprovado); ele avança conforme sua idade. No decorrer do ano letivo, por meio de avaliação diagnóstica e permanente, os educadores das turmas acompanham o desenvolvimento dos educandos. Esta organização de trabalho escolar

⁹¹ Guilherme Arantes. **O som do Brasil**. Sony. 2004. Seleção, CD (3,40 min.), nº 241 142.

considera que a partir das dificuldades e dos avanços de cada um, quando necessário, são organizadas novas e diferentes oportunidades de aprendizagem, via oficinas, aulas diferenciadas, ou segue em nas turmas de progressão. De modo que a avaliação não visa identificar para separar os aptos, os inaptos, os lentos e os inteligentes. (EDUCAÇÃO, 2000, p. 22). Esta não serve para rotular, amarrar ou eliminar aqueles que *não sabem*, mas libertar os sujeitos destes estigmas, por meio da prática criativa e construtiva dos educadores, passando a ser, em alguns momentos, coletiva. Avaliação na Educação Popular considera "o processo de construção do conhecimento como um todo." (p. 22), exige que se olhe para a aprendizagem permanentemente, pois não há um tempo exato para avaliar, a avaliação é contínua, processual, diagnóstica e emancipatória.

Assim, o processo de avaliação acontece em diferentes momentos: na sala de aula em observação com avaliações individuais e coletivas, assembleias de pais e de turmas. Neste caminhar, transformou-se o usual boletim de notas em um documento descritivo, no qual registravam-se o trabalho escolar - Tema Gerador - organizado e trabalhado pelos educadores, bem como as superações e as dificuldades da turma. Os educadores registravam também os avanços e dificuldades de cada educando. No momento definido pela escola para a entrega da avaliação (realizada a cada trimestre), pais, educandos e educadores dialogavam sobre os escritos do documento avaliativo. Após o momento da avaliação com a comunidade escolar, os educadores analisavam os registros do documento avaliativo realizado pelos pais, educandos e os próprios educadores, para reorganizarem oficinas ou técnicas para a sala de aula visando à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

2.2 Mudanças implementadas durante o percurso da Proposta de Educação Popular

Pautados pelos mesmos princípios e diretrizes da Educação Popular, anteriormente apresentados, no decorrer dos oito anos da proposta educativa, houve avaliações e aprofundamentos no entendimento teórico-prático, em quatro pontos mais especificamente: a pesquisa participante, implementação da equipe ampliada, recortes do conhecimento e avaliação descritiva.

Inicialmente, a investigação do Tema Gerador acontecia com levantamento de hipótese⁹², como foi anteriormente citado. Este procedimento foi substituído por entrevistas com algumas famílias, lideranças e registros constantes por parte dos educadores, sempre que uma fala significativa surgisse da comunidade ou dos educandos. A partir desse primeiro apanhado de falas, passavam a ser levantadas hipóteses que balizavam a pesquisa mais ampla. Porém, atentos para que na seleção das falas fosse realizada uma análise conjuntural, evitavam sempre analisar a fala individualmente, mas percebê-la nas relações macro-estruturais. Normalmente, os conhecimentos apontados numa determinada rede temática não se concluíam juntamente com o término do ano letivo, ficavam para ser concluídos no ano seguinte, enquanto a escola realizava a nova pesquisa e, então, a construção da nova rede temática.

A preocupação por parte de todos com a prática pedagógica promoveu a implementação da equipe ampliada. Desde o segundo semestre de 2002, a SMED passou a pontuar a orientação pedagógica direcionada às escolas, a partir das necessidades apontadas pela equipe ampliada, composta por todos os coordenadores pedagógicos das escolas, geralmente sob a responsabilidade das suas dirigentes. Em um dia de estudo por mês, pontuavam e estudavam as

necessidades e limitações percebidas ou reveladas pelos educadores, em relação às temáticas a serem trabalhadas com os educandos. O passo seguinte era as coordenadoras pedagógicas da SMED trabalharem a mesma temática com os educadores da rede municipal de ensino.

Porém, um dos pontos da proposta sugeridos desde sua implantação ocorria somente em algumas escolas. No caso, a participação da comunidade escolar na definição do Tema Gerador, isto é, após realização da pesquisa e selecionado o bloco de falas significativas, era extraído o Tema Gerador, apresentado e dialogado sobre ele com a comunidade escolar, para então dar continuidade à construção da rede temática. O fato de somente algumas comunidades escolares participarem na definição do Tema Gerador se atribui aos diferentes níveis de engajamento dos coletivos de educadores das escolas quanto ao entendimento do Tema Gerador nas suas comunidades.

Ainda visando à prática pedagógica, em meados de 2003 e início de 2004, na construção da rede temática, quando do detalhamento do conteúdo programático, os coletivos das escolas passaram a intensificar o uso dos conceitos (empírico, científico e analítico) como uma forma de qualificar as intervenções pedagógicas nas escolas.

Uma vez estabelecido o Tema Gerador e a rede temática, organizavam-se os recortes do conhecimento, a intervenção pedagógica para sala de aula, basicamente com três conceitos: conceito espontâneo; são os conhecimentos que se constroem a partir das relações e das convivências cotidianas (senso comum, primeiro nível); conceito científico: conhecimentos que se dão a partir de estudos, experiências, assimilação de novas informações (segundo nível); conceito analítico: que tem a função de organizar o planejamento do educador. Analisavam-se as

⁹² Conforme explanação sobre pesquisa participante apresentada no corpo deste capítulo, ítem 2.1.

falas num contexto histórico, levando em conta a realidade do educando, sua história, seus sonhos.⁹³

O conceito analítico contribui na escolha dos recortes do conhecimento que ampliavam a visão de mundo da criança, do adolescente e da comunidade, apontando para transformações. É um instrumento de análise, a partir de uma determinada intencionalidade, com o objetivo do educador perceber a superação ou os limites explicativos para então prosseguir ou retornar com outras estratégias nos recortes do conhecimento, no entendimento de que o conhecimento não é estático, fragmentado, mas é processo, continuidade. A vida é um processo, e sabendo que a escola não é a única a intervir no conhecimento, cabe a ela, então, construir um conhecimento mais relacional possível e dar continuidade ao pensamento construído na prática dos sujeitos, para que esta prática possa ser modificada, organizada e melhorada.

Para orientar os recortes do conhecimento, a prática pedagógica de sala de aula e a avaliação, os educadores utilizavam os conceitos analíticos caracterizados em:

a) escala: quando na oralidade ou na elaboração de textos escritos são feitas comparações entre: igualdade e desigualdade, o que pode e o que não pode comprar, gosta mais ou menos, se é rico ou pobre. Este tipo de conceito permite ressignificar a realidade, ampliando em nível meso⁹⁴ e macro os conteúdos trabalhados (SMED, 2002, p. 4).⁹⁵

⁹³ Os sonhos dos educandos e adolescentes se projetam na direção do trabalho que pretendem ter e relações pessoais, isto é, dele para consigo mesmo e dele para com o grupo.

⁹⁴ O coletivo de educadores, ao definir os recortes do conhecimento para trabalhar na sala de aula, observavam para que este partisse do nível micro (próximo) do educando para os níveis meso e macro-estruturais. Na intenção do conhecimento, "dar conta de estabelecer relações cada vez mais amplas da realidade local, em que o educando passa a compreender as totalizações que permitem revelar as contradições mais amplas, presentes nas relações locais." (EJA, 1998, p. 21). Para exemplificar, o nível micro compreende contexto familiar ou local, meso: bairro ou Estado e macro: município ou país. Na definição do conteúdo programático, a decisão de partir da *família* ou do *município* dependia sempre do ciclo em que determinado Tema Gerador iria ser trabalhado.

⁹⁵ Secretaria Municipal de Educação. **O trabalho com conceitos na prática pedagógica**. Chapecó: Sec. Mun. Educ. Ed., [2002]. 7 p. (Mimeografado).

Também referenciavam-se nos conceitos; tempo e espaço, que na prática pedagógica oportunizavam aos educandos operar com as diferentes relações espaciais e temporais e a reconstrução da noção de situação individual e coletiva; estruturação da realidade externa em permanente relação com o indivíduo na construção das "coisas" e de suas relações com o "eu" e com o "mundo" (p. 5). Empregado para abordar linha de tempo de contextualização histórica, tempo antes, agora, depois e história de vida dos educandos.

b) mudança e transformação referia-se a fenômeno ou situação que altera as condições do objeto no espaço e no tempo antes, agente transformador e depois; mudanças de posição. Transformações impulsionadas por sujeitos ou conjunto de fenômenos que alteram substancialmente as condições de vida de uma coletividade no plano mental ou material. Entre outros conceitos, como: totalidade e especificidade, contradição e conflito, regularidade e permanência.

Após a discussão do processo avaliativo, os conceitos passaram a referenciar também os documentos da avaliação dos educandos. Tal discussão foi iniciada no final do ano letivo de 2003 e início de 2004. A SMED, juntamente com dirigentes dos ciclos, educação infantil e EJA, após perceber a necessidade, encaminhou com cada unidade de ensino discussões para sistematizar os avanços, os limites e as sugestões sobre o processo e o documento da avaliação. Deste modo, a avaliação tem se caracterizado como um processo de descrição e análise crítica de uma dada realidade, visando ao aprofundamento do conhecimento da mesma e a sua transformação.

A proposta de ensino do município de Chapecó, construída com participação popular e baseada na perspectiva freireana, caracterizou-se como uma opção político-filosófica e pedagógica que se propôs a romper com o modelo excludente de educação escolar. Propôs-se a construir uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade social, cultural e econômica vigente. Uma proposta educativa que construiu seu currículo a partir das

experiências de vida e visões de mundo dos educandos e da comunidade escolar, na qual o educando é visto como sujeito, pois é considerado como capaz de apresentar suposições e formular hipóteses que expliquem sua realidade para formular conhecimentos ou propostas de superação desta realidade e nesse sentido é instigado a viver num constante processo de ação-reflexão-nova ação.

3 COMPREENSÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR

O terceiro capítulo desta pesquisa foi estruturado especialmente a partir das entrevistas com as comunidades escolares e apresenta também a caracterização das escolas cujas práticas foram constituídas em objeto empírico de investigação. Explora as inovações incorporadas nas práticas pedagógicas, segundo a forma como foram percebidas pelos pais e mães. Tais práticas foram estas configuradas pelo trato com os diferentes saberes na construção do conhecimento.

Para organizar as falas das educadoras entrevistadas, que viabilizam apreensão e compreensão a partir das questões levantadas, estas foram agrupadas em práticas pedagógicas, metodológicas e técnicas. Orientam este estudo, também, as hipóteses do projeto que originaram esta pesquisa.

3.1 Caracterização das comunidades escolares das escolas entrevistadas

Para estruturação do texto que trata da caracterização das escolas, nos baseamos em registros das pesquisas realizadas pelas escolas tomadas para amostra: Escola Básica Municipal André Antonio Marafon e Escola Básica Municipal Diogo Alves da Silva. Em 2001, todas as escolas da rede municipal de ensino se propuseram a ampliar o universo de informações reunidas pela pesquisa participante, realizada anualmente para fundamentar o trabalho pedagógico.

Observamos que, embora as pesquisas das escolas tivessem um mesmo objeto, *levantar o histórico da escola e de suas comunidades escolares*, a estruturação das pesquisas teve

encaminhamentos próprios e diferentes. A exemplo: a escola André A. Marafon apresenta número e percentual das condições das famílias em todas as questões pesquisadas, como o total das famílias que compõem sua comunidade (810) e amostra tomada para pesquisa: 438 famílias. A pesquisa da escola Diogo A. da Silva apresenta somente a amostra tomada como referência: para pesquisa 170 famílias. A diferença na forma de pesquisar não inviabilizou o objetivo a que as escolas se propuseram, nem o nosso: de caracterizar as escolas pesquisadas. Para localizar geograficamente as escolas em questão, toma-se como referência o marco zero encontrado em frente à Igreja matriz no centro da cidade de Chapecó. Deste ponto, ao leste, no bairro Esplanada situa-se a escola André A. Marafon, e ao Oeste, no bairro Efapi – loteamento Colato -, a escola Diogo A. Silva.

A formação das comunidades que acolhem as escolas pesquisadas ocorreu a partir da década de 70, da escola B. M. Diogo A. da Silva, e da década de 80, a comunidade da escola B. M. André A. Marafon. As famílias residentes nestas comunidades são oriundas dos estados, cidades e bairros vizinhos. O maior percentual de moradores das duas comunidades veio da área rural. Na comunidade da escola André Marafon, das 1558 pessoas pesquisadas integrantes das 438 famílias que compuseram a amostra, 995 vieram da área rural, 168 nasceram no bairro, 651 nasceram em outros bairros de Chapecó, 607 vieram de outros municípios e estados, e os demais (563) são originários da região urbana de diferentes municípios. A maioria das pessoas do bairro foi excluída da agricultura devido à falta de políticas agrícolas adequadas à agricultura familiar de pequena propriedade.

Sobre a origem das 170 famílias pesquisadas, da comunidade da escola Diogo A. da Silva, a pesquisa nos informa que a comunidade foi

[...] ganhando um corpo expressivo pelo massivo êxodo rural, decorrente de uma política agrária excludente [...] muitas dessas famílias possuíam terras e delas desfizeram-se para

quitar dívidas contraídas através de empréstimos, também para garantir residência própria em lote urbano. No entanto, muitos eram apenas arrendatários de áreas agrícolas, o que de certa forma inviabilizou a aquisição de casa própria ao vir para cidade.⁹⁶

Essa realidade refletiu nas condições de moradia das famílias: 76,1% possuem casa própria, 15,55% moram em casa alugada e uma pequena parte, em torno de 8%, moram em casa cedida.

Na comunidade da escola André A. Marafon, das 438 famílias pesquisadas, 291 têm casa própria; porém, a maioria das casas, segundo observação das pesquisadoras, são humildes; 44 são cedidas, 81 famílias pagam aluguel e 28 são áreas públicas, o que representa um percentual de 6,4 de famílias vivendo em moradias de precárias condições.

A renda destas famílias está assim distribuída: 64 famílias (14,61%) não possuem renda alguma, 191 (20,77) têm uma renda de até um salário mínimo, 55 famílias (12,55%) até três salários mínimos; 37 famílias (8,44%) até cinco salários mínimos; e apenas 26 famílias (1,37%) possuem uma renda acima de cinco salários mínimos. Estes dados se refletem nas condições de vida e nas relações que as pessoas estabelecem na família, na comunidade e na sociedade como um todo.

Na comunidade da escola B. M. Diogo A. da Silva, a renda fica assim distribuída: 7,7% recebem até R\$ 200,00; 20,5% até R\$ 300,00; 19,4%; até R\$ 400,00; 19% acima de R\$ 500,00, e uma percentagem de 30,8% recebem acima de R\$ 600,00. Um grupo menor de famílias, cerca de 2,7%, segundo a pesquisa, declarou que não tem renda fixa, vivem de biscate ou doações.

No que diz respeito à escolaridade, da comunidade do André A. Marafon, um percentual de 3% tem acima de 15 anos e são analfabetas; 76% possuem o ensino Fundamental; 16% Ensino Médio; 5% fizeram um curso de Graduação. Dos que estudam, 456 freqüentam a E. B. M. André

⁹⁶ Pesquisa realizada pela escola Diogo A. da Silva, intitulada (Espaços e relações de convivência dos moradores do

Antonio Marafon, 8 na Creche Comunitária do bairro, e 66 freqüentam escolas públicas de outros bairros, 56 freqüentam escolas de 2º Grau e 21 freqüentam a Universidade. Segundo interpretação das pesquisadoras,

O número de crianças que freqüentam alguma Instituição Educacional é de apenas 16,19%, um número bastante baixo, devido à baixa renda das famílias, sem condições de pagar uma creche comunitária, muito menos particular, levando os pais a deixar os filhos sob os cuidados das crianças maiores, ou mesmo sozinhas em casa.⁹⁷

Para as famílias da escola Diogo A. da Silva, as crianças “ficam em maioria com as mães, outros com o pai, avô, irmãos ou empregada, um pequeno número fica na creche, com vizinhos ou vão juntos ao trabalho.”

No referente à infra-estrutura, nas comunidades das duas escolas, vivem famílias em difíceis condições, principalmente quanto ao esgoto. Na Diogo A. da Silva, “uma parte expressiva nem fossa tem, lança os esgotos a céu aberto”, pois no loteamento não tem rede de esgoto. Atualmente, por meio de investimento do governo estadual, a rede de esgoto dos bairros centrais da cidade de Chapecó está sendo canalizada para tratamento. A maioria das famílias das duas escolas pesquisadas tem acesso à água tratada fornecida pela CASAN e à luz elétrica. Na escola André A. Marafon, 49 famílias fazem uso de água de poço ou fonte.

As pesquisas informam que a maioria das pessoas das duas comunidades possui rádio e televisão. Segundo a pesquisa da escola André Marafon, a programação assistida é novela e programas de auditório das diferentes redes de Televisão. Ainda: 234 pessoas têm acesso a algum tipo de jornal ou revistas, 587 se utilizam da literatura infantil juvenil e gibis e 202 não têm acesso ou não buscam nenhum tipo de leitura. Na Diogo A. da Silva, um pequeno número de

loteamento Colato – Bairro Efapi, 2001).

⁹⁷ Pesquisa realizada pela Escola André Marafon, intitulada: “O histórico do bairro Esplanada”.

pessoas tem acesso a jornal escrito, revistas, livros e um número bem reduzido não possui nenhum acesso à informação impressa.

O lazer, para a comunidade da escola André A. Marafon, consiste em: um percentual muito baixo tem acesso ao cinema e clubes de lazer; apenas 11% das pessoas praticam algum tipo de esportes (bocha, sinuca, jogos de cartas, e a maioria, futebol); os passeios se resumem a amigos e familiares, e a maioria no próprio bairro, alguns para outros bairros de Chapecó, e poucos são os que viajam para fora do município. Para as famílias dessas comunidades, faz diferença na sua qualidade de vida a implementação do passe livre⁹⁸, implementado na gestão da administração popular e retirado pela atual administração municipal. Para a comunidade da Diogo A. da Silva, as opções de lazer não têm sido muito diferentes. Além do esporte, envolve bares, boates, bailes e bate papo nas esquinas, na maioria dentro do próprio bairro da comunidade. Outros abstêm-se totalmente do lazer, pois têm uma jornada longa de trabalho, para muitos sobra apenas o domingo e aí fazem as tarefas caseiras (lavar roupa, limpar casa...).

A participação na comunidade da escola André A. Marafon assim se apresenta: 108 famílias, cerca de 27%, têm participação comunitária de alguma entidade local, e 304 famílias não participam de nenhuma entidade; 26 famílias não responderam a questão. Um grande número de famílias que participam se fazem presentes em duas ou mais entidades. Chama atenção, observação no relato da pesquisa referindo-se à participação comunitária: “percebe-se um avanço significativo em relação às pesquisas realizadas nos anos anteriores, o que, com certeza, vem se refletindo na maneira das pessoas analisarem os problemas, buscando saídas para as dificuldades

⁹⁸ Correspondeu à livre circulação das pessoas no perímetro urbano, em um domingo por mês, por meio do transporte coletivo.

e desafios na comunidade.”⁹⁹ A participação da maioria das famílias nas Igrejas refere-se apenas às celebrações religiosas.

As famílias pesquisadas da escola André A. Marafon, no geral, são famílias numerosas com um número elevado de pessoas na faixa etária até 18 anos, o que nos leva a inferir que não estão oficialmente no mercado de trabalho (997 pessoas). Destes, 804 estão na faixa etária de 0 a 14 anos. Verifica-se ainda a presença de 102 pessoas com idade acima de 60 anos, e apenas 65 destas recebem algum tipo de benefício, aposentadoria ou pensão.

Das 1558 pessoas pesquisadas, 318 trabalham com carteira assinada, 356 realizam trabalhos de biscate, diarista e autônomos e 65 pessoas são aposentadas ou pensionistas. Isto nos revela que 22% das pessoas não têm garantia de renda definida e nem certa, muito menos vínculo empregatício. Dos que têm renda definida 77% recebem até um salário mínimo, o que não proporciona o mínimo necessário.

3.2 Opinião das educadoras entrevistadas sobre a proposta de educação popular em si

Ao observarmos as respostas da primeira questão do roteiro da entrevista, sobre a qual as educadoras¹⁰⁰ foram estimuladas a expressar sua opinião referente à proposta de educação em si, evidenciamos que a referida proposta promoveu movimento de desestabilização da educação, do papel de ser educadora. Por isso, diz uma entrevistada, a proposta "é boa e veio mexer com o

⁹⁹ Pesquisa realizada pela Escola André A. Marafon intitulada: “O histórico do bairro Esplanada”.

¹⁰⁰ A maioria das educadoras atuantes nas duas escolas tomadas para amostra desta pesquisa são efetivas na rede municipal de educação, anterior a 1997, e por isso mesmo já atuaram em propostas educativas diferentes da proposta de educação popular que ora é objeto de estudo. Cinco das dezoito entrevistadas atuam a menos tempo, desde 2002.

professor pois o professor precisa ser pesquisador." (Educ. 2º ano, 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹⁰¹

Nos chamam atenção as falas que apontam o movimento referido - ao crescimento pessoal, profissional e social das educadoras -, também apontam o "envolvimento das crianças no conhecimento", estão coladas as primeiras impressões e apreensões deixadas pela proposta de educação popular:

"A proposta popular no início na verdade causou um grande susto, a gente ficou, eu pelo menos com muitas dúvidas, mas eu acho que causou uma grande revolução na educação, eu vejo assim e acho que foi pra melhor." (Educ. do 1º ano, 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹⁰²

"A educação popular a princípio fiquei um pouco assustada porque não conhecia só se trabalhava naquele ritmo, numa outra perspectiva, numa outra visão." (Educ. 3º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁰³

"Tu sabe que tudo o que é novo dificulta um pouquinho então o pessoal fica com um pé atrás pra trabalhar, claro a gente engatinhou bastante, mas eu acho que já a um tempinho a gente se encontrou dentro da proposta." (Educ. da progressão-pós 1º ciclo, E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁰⁴

"Essa proposta ... puxa dá pra fazer muito mais do que se aprendeu na graduação. É ... no começo era assim, ninguém apostou, eram muitos poucos que apostavam, eu me mantinha meio neutra, assim, não falo muito, mas diziam: meu Deus não vai dar certo! Isso está sendo enfiado goela abaixo, as crianças não vão aceitar, os pais não vão entender. Esse trabalho pra mim é toda minha paixão." (Educ. do 1º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁰¹

Os depoimentos das educadoras que se envolveram com a proposta em estudo revelam o

¹⁰¹ Entrevista concedida à pesquisadora em 04/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁰² Entrevista concedida à pesquisadora em 29/10/2004, Chapecó (SC).

¹⁰³ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁰⁴ Entrevista concedida à pesquisadora em 08/11/2004, Chapecó (SC).

conflito vivenciado na sua implantação. Esse conflito pôde se dar por vários motivos, alguns perceptíveis no corpo da pesquisa, como: as relações de poder por tratar-se de um projeto político voltado às classes populares e, em especial, a influência da formação idealista dos educadores que, a partir do debate acerca da implementação dos ciclos de formação, perceberam tratar-se não somente da reorganização espaço e tempo escolares, mas especialmente de outra concepção de educação, neste caso, da educação popular de perspectiva freireana. O debate inicial de implementação dos ciclos de formação com os educadores ocorreu desde o segundo semestre de 1997 em dois seminários acompanhados pelo professor Miguel Arroyo, e de fevereiro a setembro de 1998, as escolas desenvolveram os estudos e os debates necessários com a comunidade escolar e em reunião convocada para este fim, os educadores de cada escola decidiram, a partir da decisão da maioria, pelos ciclos de formação. As poucas escolas que naquele momento mantiveram a decisão de continuar com a organização por seriação aderiram posteriormente. Mesmo com as escolas que desde o início das discussões aceitaram a implementação dos ciclos viveram conflitos na construção desse processo.

Algumas entrevistadas expressaram sua opinião sobre a proposta, prioritariamente com palavras que demonstram sua satisfação. Disseram que a proposta é: "maravilhosa, boa, arrojada, corajosa e desafiadora."

A proposta da Educação Popular foi construída junto com os educadores, é uma proposta desafiadora, ela exige muito do professor, o professor precisa ser um pesquisador, ele precisa estar em constante ... fazer um trabalho coletivo ele tem que estar dialogando com os colegas, trocando idéias ... fazendo... ele não pode ficar parado." (Coord. E. B. M. André A. Marafon)¹⁰⁵.

Mesmo as que, inicialmente, não manifestaram seu sentimento de acordo com as palavras citadas, depois foram unânimes em expressar sua satisfação quanto à proposta trabalhada.

¹⁰⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 03/11/2004, Chapecó (SC).

Justificam suas opiniões em torno da questão da *realização* na atuação da proposta, especialmente, devido ao envolvimento das crianças com o conhecimento, uma vez que o currículo é estruturado a partir de suas vivências, o que também viabiliza crescimento pessoal, profissional e social das educadoras. Portanto, dando especial destaque para a metodologia do Tema Gerador, como pode ser lido:

Eu acho assim, que a gente se envolve muito mais com a criança porque quando a gente vai buscar nas falas e pela rede, a gente encara os problemas deles e sente os da gente também. Tem pais que ainda oferecem resistência, quando a gente faz a pesquisa e fala sobre renda salarial, tem gente que se ofende como tem gente que se interessa e querem saber porque e como funciona. Com essas pessoas que cria um contato a gente consegue criar um laço maior. (Educ. do 1º ano, 1º ciclo. E. B. M. Diogo da Silva).¹⁰⁶

Na prática educativa de perspectiva freireana, como a da rede municipal de Chapecó, as educadoras e os pais envolvidos expressam sua visão de mundo sobre o objeto a ser estudado - renda, por exemplo - cuja metodologia do Tema Gerador viabiliza problematizar e refletir sobre questões comuns, reflexão que vai propiciar uma mudança nas suas visões de mundo para atuar de modo novo sobre a realidade.

Para outras educadoras, esta proposta, que viabiliza à criança, ao adolescente ou ao adulto ser sujeito na sala de aula, é diferente de uma proposta tradicional-idealista de educação. Ela muda, inova também a postura e a atitude da educadora frente à comunidade.

Estas opiniões dão destaque à prática pedagógica orientada pela metodologia do Tema Gerador, que viabiliza a participação, o envolvimento, o ser sujeito.

Eu acho assim que o nosso aluno é a pessoa mais importante dentro da educação, e tornar-se um sujeito importante dentro da nossa história é o que a gente sempre quis, então é valorizar o nosso aluno. Essa proposta veio assim, pra mostrar que ... acaba com aquela coisa assim de professor na sala de aula é o dono da verdade, é aquele que te passa conhecimento, e o aluno tem que aceitar. Então o aluno enquanto sujeito, acho que é isso, tu caminhar junto com teu aluno, junto com a família do teu aluno, caminhar

¹⁰⁶ Entrevista realizada em 07/11/2004, Chapecó (SC).

junto com a comunidade, trazer, envolver ele dentro da escola foi o que mais me fascinou e acho que o caminho é esse. (Educ. da progressão-pós 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon)¹⁰⁷

A fala da educadora é reveladora da perspectiva freireana na relação educador e educando. Para Freire (1987, p. 68), "[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador." O autor defende uma relação horizontal na construção do conhecimento entre educador e educando. O depoimento da educadora indica a modificação da prática provocada pela teoria.

No dizer de algumas educadoras, o diferencial e o benefício da proposta estão também no trabalho coletivo. O que chama atenção é que o trabalho coletivo é dito como o melhor da proposta pelas duas educadoras da área da educação física.

Mas uma coisa que eu acho mais interessante, assim, comparando com a outra [proposta] que eu tive pouca experiência, é a questão da gente estar planejando junto, a ajuda que a gente recebe dos outros colegas porque às vezes tem temas que a gente precisa trabalhar, mas a gente fica meio perdido e daí a gente recebe bastante o auxílio dos colegas. (Educ. da E. B. M. André A. Marafon)¹⁰⁸.

A presença do coletivo também é percebida pelas educadoras que atuam na sala de aula e destacam sua importância no trabalho da escola. Neste contexto de educação, em que a prática educativa prevê a mudança de visão de mundo e de escola, sua organização com espaços coletivos de reflexão e tomada de decisão, sobre a prática pedagógica, o coletivo é percebido como significativo. "Quando tu participa desta mudança se torna diferente, há uma diferença, você faz parte deste conjunto todo você vê as coisas ocorrerem, você vê as pessoas preocupadas com esse aluno, não só os educadores, mas a escola em si." (Educ. 2º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁰⁹ Na proposta de educação popular, a presença e importância atribuída ao

¹⁰⁷ Entrevista realizada em 04/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁰⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 03/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁰⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 05/11/2004, Chapecó (SC).

trabalho coletivo representa a concretização de um de seus princípios, bem como da interdisciplinaridade, implícita ao Tema Gerador de perspectiva freireana, isto é, as educadoras partilham a construção curricular desde a pesquisa, o planejamento, as ações e avaliações do realizado na prática pedagógica escolar.

Para outras entrevistadas, o destaque da proposta está em si mesma e na perspectiva histórica e social que essa propõe como prática social.

É uma proposta maravilhosa é aquilo que a gente enquanto educador consciente que quer uma sociedade mais justa, mais humana é isso que a gente quer enquanto educação e, quando a gente vai pra fora - fomos pro fórum mundial - a nível de mundo se faz esse tipo de discussão relacionado com a democracia, a participação dos pais na escola, onde os conteúdos tem uma função social clara, isso é maravilhoso, isso dá uma outra vida, são os conteúdos servindo pra alguma coisa (para a vida cotidiana dos educandos). (Vice-Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva)¹¹⁰.

O que foi feito em Chapecó corresponde a uma proposta educativa que representa a concretização de algo já antes almejado por muitos dos educadores do município:

Até antes dela ser implantada em todas as escolas [...] a gente enquanto escola já tinha um grupo que sonhava que idealizava iniciar esse trabalho e a gente imaginava que não ia ser todas as escola que iam implantar a proposta, encarar e começar, e nós já tínhamos um grupo que tinha decidido começar o trabalho. (Coord. Pedagógica da E. B. M. Diogo A. da Silva)¹¹¹.

A fala da educadora evidencia o *desejo de mudança*, mencionado no ítem 2.2 desta pesquisa.

Pra mim é a melhor que se pode pensar dentro de uma atualidade, em termos de proposta educativa o que permeia desde a antiguidade clássica até o final da guerra fria que começa essa modernização esse autoritarismo que vem pra ser tirado com a proposta freireana, gosto de trabalhar com a vivência do aluno, gosto de melhorar cada vez mais a minha ética, ser uma educadora que não domestica. (Educ. 3º ano, 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹¹²

Foi nesse governo que a educação deu possibilidades pras crianças compreenderem a situação que elas vivem. Porque assim antes era decorar as partes da planta mas não dava o sentido de conhecimento pra criança, mais amplo em termos de meio ambiente,

¹¹⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹¹¹ Entrevista realizada em 05/11/2004, Chapecó (SC).

¹¹² Entrevista concedida à pesquisadora em 23/11/2004, Chapecó (SC).

por que houve desmatamento. [...] Quando essa proposta chegou pra nós, assim tu tem que estudar, tem que procurar em livros tem que estar toda hora, mexendo, fazendo movimentos, ligando com a sociedade ligando com o mundo, ligando com o país, ligando com a cidade e isso faz com que a gente aprenda e os alunos também aprendam. Então pra mim o projeto da Educação Popular dá um outro sentido pras pessoas, um sentido muito bom, um sentido pra eles perceberem a situação que eles vivem a situação que está o país. (Educ. 3º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹¹³

Os dizeres das educadoras, nas citações anteriores, indicam um distanciamento e uma releitura das mesmas sobre as propostas de educação até então trabalhadas e apontam a proposta popular como desencadeadora de uma prática pedagógica que inovou em relação à escola idealista no campo teórico-metodológico. As educadoras acreditam que a prática pedagógica orientada pela Educação Popular implica uma prática social transformadora da realidade social vigente.

Também, ao falar da proposta educativa, identificam variáveis como a resistência às mudanças presentes na construção da mesma:

Com relação à sala de aula, com certeza, as crianças que passaram pela escola a partir de 98 elas têm uma outra concepção da vida não só da educação porque elas compreendem de um jeito diferente, muito embora haja resistências, muitas resistências, tanto da parte das crianças como dos pais. Resistência no sentido assim: que vem de uma educação tradicional de construção histórica mesmo a essa proposta é nova e foi implantada pela frente popular e isso na minha avaliação, não posso afirmar que seja isso, mas eu sinto que isso é uma questão de repulsa a sigla partidária, e também uma resistência ao novo mesmo. (Dirigente¹¹⁴ da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹¹⁵

Na seqüência, o depoimento evidencia diferentes atitudes dos educadores diante da construção da proposta em questão:

[...] participei desde o início do processo todo e todas as pessoas foram convidadas pra construir esse processo, nunca veio nada pronto da SMED, tudo o que foi construído, foi construído junto, muito embora alguns digam que a proposta veio de goela a baixo, que

¹¹³ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/11/2004, Chapecó (SC).

¹¹⁴ Dirigente refere-se à denominação de educadores que ocuparam os cargos de diretores (denominação predominante) de escolas e Centro de Educação Infantil Municipal, no período de 1997-2004, na vigência do projeto de educação com participação popular no município de Chapecó, Santa Catarina.

¹¹⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 08/11/2004, Chapecó (SC).

a avaliação foi colocada assim, ou de outro jeito não foi, eu tive participação direta disso e me lembro bem do processo que os professores foram convidados, me lembro das muitas vezes que tivemos que fazer 3 turnos pra isto, talvez ai esteja a diferença de participação que muitas pessoas não se dispõem a trabalhar pra além de seu turno pra ajudar na construção. Então de fato quando tinha outro turno algumas pessoas fez opção de não participar. (Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹¹⁶

Os depoimentos evidenciam a resistência política da comunidade escolar, atitude que revela constante conflito entre um jeito de ser ou “vir sendo” da escola, e outro jeito que estava então sendo implantado.

Outra variável revelada, refere-se à avaliação. Quanto à avaliação, algumas educadoras apresentaram resistência à eliminação das notas nos ciclos mais avançados:

Claro o 1º ciclo eu sou favorável, mas eu trabalho no 1º 2º e 3º eu noto que do 2º ciclo em diante parece que eles estão levando no oba, oba, eles sabem que eles vão avançar, então eles estão deixando pra trás a questão do estudo mesmo, de estudar de ler o que tem. Você vai ver a gente faz um trabalho alguma coisa, eles não lêem, eles não estudam. Eu acho muito interessante a questão do avanço, mas deveria ser repensado alguma maneira, eu não sei também como, porque a gente conversa bastante aqui a gente não chega a conclusão nenhuma. (E. B. M. André A. Marafon).

Cabe perguntar: era este um conflito das educadoras solucionável no processo, sem necessidade a ele ser atribuída maior importância ou um procedimento a ser revisto? O depoimento a seguir revela outra atitude em relação à mesma questão:

Uma vez a gente ouvia dizer ele não vai estudar porque não tem a nota, eu me acho uma profissional e depende de mim também, porque se a criança precisa de nota pra ler o que vamos formar nesse país. No ciclo tem essa vantagem, porque nossa aprendizagem nunca é com uma nota, nós aprendemos na vida inteira sem nota. (Educ. da E. B. M. Diogo .A da Silva).¹¹⁷

Podemos interpretar que a constituição e a aceitação do conflito de idéias é característica de uma proposta de educação que propõe mudanças e pretende se afirmar democrática. Isto revela o quanto esta experiência de oito anos criou novos valores e novas relações, inclusive a convivência com o conflito.

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Entrevista realizada em 05/11/2004, Chapecó (SC).

3.1.2 Elementos destacados

A proposta de educação implantada em Chapecó (SC), desde 1997, por um governo com projeto popular de administração pública municipal, se distingue das anteriores com destaque a alguns elementos, como indica a entrevistada:

Os princípios – democracia, trabalho coletivo, autonomia, cidadania – são fortes, é claro que passa muito pelo entendimento de cada pessoa. O que marcou é uma junção de fatores. Hoje olho a proposta e vejo que passou por uma caminhada e que é tanta coisa e algumas se vai deixar porque acaba superando. É uma proposta que a gente produz muito conhecimento, ela é muito rica e isso tudo passa pelo fazer, pelas nossas mãos. (Coord. Pedagógica da E. B. M. Diogo A da Silva)¹¹⁸.

No conjunto das respostas, as educadoras citam os elementos que dão destaque à proposta educativa: "a eleição para diretores", "o conselho escolar em que os pais discutem o pedagógico", "o ciclo de formação", "o trabalho coletivo dos educadores", a "formação continuada", "o conteúdo significativo" a "avaliação que não é classificatória, mas que vem na lógica de "onde vou interferir para que ela supere as dificuldades". "O professor trabalhar como instigador do pensamento, porque tu tem que pensar e ir atrás e isso tá dentro da nossa proposta." Também, "a quebra de concepção e promover a escola, não só que vai ensinar a ler e escrever mas que vai fazer o sujeito crescer." (Educ. do 1º ano, 1º ciclo E. B. M. Diogo A. da Silva).¹¹⁹ O Tema Gerador parte da realidade da criança, e por isso a educação se torna mais "humanizadora". "Eu acho assim que pelo fato da gente estar partindo da realidade do aluno, do problema eu acho que essa proposta ela se torna mais humanizadora, pois ela parte da realidade da criança e porque nós estamos vendo o aluno com outro olhar agora." (Educ. do 1º ano, 1º ciclo da E. B. M. André

¹¹⁸ Entrevista realizada em 05/11/2004, Chapecó (SC).

¹¹⁹ Entrevista realizada em 07/11/2004, Chapecó (SC).

A. Marafon).¹²⁰

As opiniões das educadoras apresentadas neste estudo, quando falam sobre as mudanças provocadas pela proposta de educação popular, referenciam-se à escola centrada na perspectiva tradicional. Sendo assim, certamente a proposta de educação popular possibilitou maior aproximação, *mudança de olhar* em relação ao educando e à comunidade escolar e, podemos dizer, é assim que se inicia o processo de humanização na perspectiva freireana. No entanto, para Freire (1987, p. 78), “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigir deles um novo pronunciar.” O que certamente é realizável a partir da mudança de olhar na prática educativa por parte das educadoras. Porém, a humanização anunciada por Freire pressupõe, além da tomada de consciência, conscientização e práxis.

Contudo, os elementos destacados com mais reincidência dizem respeito ao ser e ao fazer sujeito, e são consequência do Tema Gerador: "o professor é sujeito de seu trabalho", "o educando é sujeito", "o sujeito em si e a forma de lidar com esse sujeito", "trabalhar com o aluno a palavra no texto não só a letra e a sílaba", "a educação para o povo", "a inclusão e a questão de aproveitar o que o aluno já trás", "a construção do aluno como sujeito", "o aluno participar, o aluno dizer o que ele sabe. O que ele ainda precisa aprender, eu vejo assim que o aluno se sente mais vivo dentro desta proposta, mais ativo, mais participante." (Educ. do 2º ano, 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹²¹ Embora o Tema Gerador não tenha sido diretamente apontado no grupo de respostas mais indicadas, o sujeito evidenciado nas expressões acima deriva de uma prática pedagógica fundamentada no Tema Gerador. Percebemos, também, a confirmação de

¹²⁰ Entrevista realizada em 04/11/2004, Chapecó (SC).

¹²¹ Entrevista realizada em 29/10/2004, Chapecó (SC).

parte de uma das hipóteses da pesquisa referente à perspectiva da educação popular. Os educadores e educadoras são também pesquisadores da realidade vivida, o que lhes possibilita reconstruir a prática, para envolver a comunidade escolar.

3.1.3 Mudanças apontadas pelas educadoras entrevistadas sobre a Educação Popular da rede municipal de educação de Chapecó (SC)

Das educadoras entrevistadas, todas concordam que houve mudanças na proposta de educação da rede municipal de Chapecó (implantada desde 1997) em relação às propostas anteriores. Das mudanças apontadas, algumas se referem a questões como: aprendizagem, avaliação, participação, pesquisa participante, formação continuada, professor pesquisador, planejamento coletivo e troca de experiências; mas de modo geral as mudanças percebidas pelas educadoras estão na estrutura da proposta da educação e nos reflexos desta sobre o todo da escola.

Com certeza e em todos os sentidos, na questão da construção do currículo é um novo jeito de fazer, onde existe a participação das pessoas é analisado criteriosamente que conteúdos trabalhar e se sabe porque se quer trabalhar estes conteúdos e se trabalha porque se vê a necessidade de fazer este trabalho. Isso é uma coisa que não se tinha antes, se trabalhava porque alguém mandava agora se trabalha porque se vê a necessidade. (Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹²²

Todas as entrevistadas apontaram que a proposta de educação popular trouxe mudanças na prática pedagógica escolar. Algumas educadoras, que ocupam espaços de liderança quanto ao conhecimento ou assumem cargos de coordenação ou dirigentes no espaço escolar, destacam em suas falas que a mudança na prática pedagógica efetivamente ocorreu em determinadas

circunstâncias, isto é, estiveram em dependência da "concepção e da formação" das educadoras, como pode ser lido:

Houve e bem claras, mas quem conseguiu efetivar? Quem tinha uma concepção diferente, quem queria mudar, quem queria, como falei antes, uma outra sociedade um outro sujeito, essa pessoa ela se esforçou, e jamais vai conseguir ir pra uma linha tradicional, jamais, jamais, jamais, isso eu posso dizer com toda a convicção do mundo. (Vice-Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva)¹²³.

Questionada a educadora para aprofundamento da afirmação de que a mudança da prática pedagógica dependeu da *formação e concepção*, ela afirma que: "muita gente se construiu não tendo a concepção. Outros melhoraram porque a gente estudou muito, a gente leu muito. Então nós conseguimos muitas pessoas aliadas no processo." (Vice-dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹²⁴

No entendimento destas educadoras (dirigentes) que visualizavam o todo da escola, em razão especialmente do cargo ocupado:

A mudança houve a partir do momento em que o educador assumiu esse papel de fazer essa transformação, onde realmente aquilo que, que se discute como o Tema Gerador é colocado em prática, aí houve, eu acho que houve, acho que os alunos se tornaram mais críticos, mais participativos teve um grande avanço quanto a isso, em outros casos ficou normal, mas assim, desde que o educador colocasse em prática toda a teoria houve várias mudanças sim" (Dir. da E. B. M. André A. Marafon).¹²⁵

Do grupo de educadoras que durante o período de 2002-2004 atuou somente em sala de aula, ouvimos: "não sei se para todos os professores houve mudanças, porque tem professor com concepção diferente" (Educ.3º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva)¹²⁶; e a efetivação de mudança na prática pedagógica esteve relacionada à concepção e ao desejo de mudança social do

¹²² Entrevista concedida à pesquisadora em 08/11/2004, Chapecó (SC).

¹²³ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹²⁴ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹²⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹²⁶ Entrevista realizada em 12/11/2004, Chapecó (SC).

educador, é nosso entendimento a partir da opinião de algumas educadoras entrevistadas. Permitir que uma prática passe por mudanças não é simples: implica ganhos, mas também perdas para os seus integrantes. Por sua vez, as mudanças dependem dos ritmos e da vontade política das pessoas. Exige o rompimento com o corporativismo que Gramsci (1974, p. 43) define como próprio daquele que: "Ainda não criou uma concepção do mundo."

Para atuar como quem já superou o estado econômico-corporativo é necessária a atitude de lutar não somente pela subsistência material, como cesta básica, moradia, ou terra, mas lutar pelo direcionamento do modo de vida, uma luta política, em que a pessoa já não luta para si mesma, e sim com vistas ao social. Segundo palavras do autor: "[...] a fase econômico-corporativa é ultrapassada em proveito da fase política." (GRAMSCI, 1974, p. 72).

Nessa perspectiva, algumas das educadoras entrevistadas destacam que o que contribuiu para a compreensão teórica e metodológica "para pôr em prática a teoria passada", via orientação da SMED, para implementação da proposta e, por consequência, para a mudança na prática pedagógica, foi o tipo de "formação acadêmica" que tiveram oportunidade de realizar - professores mais críticos, contato com bibliografias... (Educ. 2º ano, 1º ciclo E. B. M. Diogo A. da Silva).¹²⁷

A questão da formação nos remete a uma informação levantada casualmente durante as entrevistas, nas quais as educadoras citam determinadas disciplinas cursadas na UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária Regional de Chapecó), nos cursos de graduação, com especial destaque para o papel desempenhado por alguns professores atuantes em determinadas disciplinas, pois "na turma que eu estudei, tinha professor que trabalhava na rede e sempre debatiam, às vezes não dava pra saber. Mas os professores da UNO, alguns não tinham claro, não sabiam direito, por exemplo, como se construía a avaliação." Havia outros, destacam as

educadoras, "que esclareciam muito bem"¹²⁸ a proposta do município.

Para estas entrevistadas, o que contribuiu para o entendimento da proposta de educação popular foi o conhecimento de alguns professores da pedagogia sobre a proposta, leituras de Paulo Freire realizadas nos cursos de Pós-graduação, bem como disciplinas dos cursos de Sociologia e História. Houve momentos, contudo, que a universidade era vista na perspectiva descrita pelas entrevistadas.

Essa informação tem especial significado para a pesquisadora, pois as vozes que permanecem nas nossas memórias, decorrentes de duas décadas de trabalho na educação pública estadual e municipal, encarregam-se de manter vivas expressões de que: a universidade critica o fato de - professores da escola pública - por usarem há tantos anos o mesmo caderno para dar aula, este "chega a estar amarelado"; mas, quando as que se formam na universidade vão para as escolas estagiar, usam esses cadernos para fazer seus planos de aula. Quando as recém-formadas chegavam à escola como contratadas e por motivos diversos não davam conta da organização da turma, provocavam as indagações: "mas o que ensinam na universidade?"

Apesar das ressalvas apontadas, a universidade, na opinião de algumas entrevistadas, marcou presença por contribuir na compreensão teórica e metodológica da prática pedagógica escolar, justamente por permitir distinguir as características de uma proposta de educação popular na escola pública. Ou seja, de uma proposta que transformou a relação da comunidade escolar com a educação, com a escola e com a construção do conhecimento, o que pode ser lido no depoimento a seguir:

Mudou no jeito da gente trabalhar com a educação, na organização das crianças, do ciclo de formação, esse é um primeiro ponto que houve mudança, segundo ponto é a construção do currículo, porque ele parte da realidade da criança, tem uma pesquisa

¹²⁷ Entrevista realizada em 12/11/2004, Chapecó (SC).

¹²⁸ Idem.

participante que envolve pais alunos e professor e, o estudo desta pesquisa [que implica especialmente na] busca do conteúdo programático, que é todo elaborado pelos professores no seu coletivo; que fazem as análises das falas e buscam o conteúdo para ser trabalhado na sala de aula. Além disso, temos a questão da avaliação que ela é diagnóstica, processual e descritiva, então o aluno não é mais uma nota e sim o professor tem que estar avaliando constantemente e vendo quais foram os avanços e os limites dessa criança. (Coord. do 1º ciclo da E. B. M .André A. Marafon).¹²⁹

As expressões das educadoras sobre a contribuição de algumas disciplinas da área das ciências humanas, ministradas na universidade, em relação à proposta de educação popular, sintonizaram com o que pontuam muitos pesquisadores e pesquisadoras da teoria crítica da educação, que defendem a importância do processo ensino e aprendizagem centrar-se no cotidiano dos educandos, como: Paulo Freire (1987), Lev Vigotski (1998), Mikhail Bakhtin (1992), Henri Wallon (1995), Jean Piaget (1964), Peter Maclaren (1991), Demétrio Delizoicov (2002), entre outros.

Todas as educadoras entrevistadas responderam que os escritos de Paulo Freire foram os materiais teóricos que mais ajudaram na construção da proposta de educação popular, seguidos dos textos produzidos pelo então assessor pedagógico da SMED, Antônio Fernando Gouvêa da Silva, e outros textos elaborados pela SMED. Além de diversos autores como: Marx, Thompson, Rubem Alves, Hegel, Miguel Arroyo, Vigotski, Maturana, Gadotti e Mário Osório, que dão sustentação à proposta popular em estudo.

3.1.4 Tendência das mudanças apontadas

As mudanças apontadas pela maioria das entrevistadas convergiram para dois pontos: os

¹²⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 03/11/2004, Chapecó (SC).

pais estão mais presentes na escola, participam das avaliações junto dos alunos, e a escola promove atividades com os pais, e na questão referente à forma de organizar as aulas que parte da realidade da criança. Isto porque:

Na implantação dos ciclos, você constrói com a criança um tempo maior pra aprender e você também considera, não é considerar, mas ele é parte fundamental da escola, tudo é em função do aluno, essa é nossa função pensar o melhor pro aluno e pros pais. Mudamos o currículo a partir do Tema Gerador os conteúdos são pra esse aluno, não é pro futuro, não é pré-requisito, não é pra quando crescer, sabe! O sujeito, é sujeito hoje, é fundamental hoje. (Vice-Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³⁰

Esta manifestação indica uma prática pedagógica orientada a partir "da aprendizagem do sujeito que faz e como este constrói o conhecimento." Esta questão foi também registrada no segundo capítulo da presente pesquisa e indica que houve mudança teórico-metodológica a partir da introdução do pensamento de Freire na prática pedagógica escolar.

O trabalho com o Tema Gerador e a mudança de currículo que implicou a participação de todos os envolvidos com a escola, da comunidade escolar na construção do conhecimento, segundo as educadoras, resultou na sua aprendizagem e entendimento do social. "Foi muito legal como se deu o processo da aprendizagem, o processo da interação da comunidade pra escola, eu acho que eu como pessoa compreendi algumas coisas que até então eu ficava meio na defensiva, que não sabia muito me posicionar." (Educ. do 3º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³¹

Reafirmando o que foi dito, outra entrevistada acrescenta:

Houve mudança sim e bem naquilo que te falei, trazer as pessoas pra escola, não fazendo escola só dentro dos muros, mas saindo pra fora, trabalhando com os problemas. É até gostoso porque a gente consegue crescer junto com eles. A maioria dos pais dos educandos ganha mais de R\$ 300,00 e percebi o quanto gastam, comentei dos meus gastos com eles e eles perguntavam: - profe na tua casa também faz rancho? Isso desmistifica essa coisa da professora ser rica, não ter problemas, e pensam que a professora não trabalha. (Educ. do 1º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³²

¹³⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹³¹ Entrevista realizada em 12/11/2004, Chapecó (SC).

¹³² Entrevista concedida à pesquisadora em 07/11/2004, Chapecó (SC).

Estas opiniões nos remetem à obra clássica de Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido" (1987, p. 87), onde ele afirma: "Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele e sobre a sua e a nossa." É uma proposta que leva a pessoa a expor-se como ser social situado.

É oportuno, também, o estudo de Tardif (apud UNESCO, 2002 p. 2), citado na pesquisa nacional da Unesco (2004, p. 43):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade de vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

No entendimento de Tardif (2002), o trabalho modifica, interfere na identidade do trabalhador, pois trabalhar, segundo este autor, não é somente fazer alguma coisa além de nós, *mas fazer alguma coisa de nós mesmos*.

Este tipo de modificação foi percebido também por algumas das educadoras entrevistadas:

Essa proposta ela é mais trabalhosa, só que olha o quanto a gente cresceu, o quanto é bom isso pra poder conhecer, pra poder intervir, você poder ser sujeito desse processo, esse movimento pra mim é muito significativo é bom e pra nossa comunidade também, o quanto a gente evoluiu em relação a isso. Eu quando me reporto lá, aquilo que eu era e aquilo que eu sou, a gente quase não se reconhece. (Coord. do 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹³³

Os depoimentos analisados vão confirmando as hipóteses do projeto desta pesquisa, quanto a envolver a comunidade escolar como parte integrante e viva no processo do conhecimento, em que o educador se vê pesquisador da realidade e mobilizador da participação. Assim, os envolvidos se sentem atuando como sujeitos na construção do conhecimento, e este componente metodológico promove a tomada de consciência dos envolvidos nesta prática

pedagógica.

A pesquisa de campo evidenciou o envolvimento e o desenvolvimento da compreensão do social por parte das educadoras, que dizem ser este um acontecimento pessoal, realizante e significativo, pois "contribuiu muito com meu crescimento pessoal, contribuiu muito enquanto compreensão de como lidar com o ser humano, compreender os processos de aprendizagem, que antes eu compreendia de um jeito diferente, falo da proposta com brilho nos olhos, porque senti a diferença em mim." (Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³⁴ Essa metodologia promove a conscientização dos envolvidos na prática pedagógica.

3.1.5 O sujeito de fala da pesquisa participante segundo as educadoras

No entendimento da maioria das entrevistadas, "todos nós" nos tornamos sujeitos de fala dessas pesquisas ou, noutra expressão, referenciando a idéia, isso aconteceu com "a comunidade escolar como um todo, pais alunos e professores. Porque eu me sentia muito sujeito quando eu pesquisava e estava aprendendo junto com meu aluno, e os alunos e os pais que passaram a participar de uma forma mais ativa do processo educativo." (Educ. do 2º ano, 1º ciclo da E. B. M. André A. Marafon).¹³⁵ Para algumas, a ênfase maior no ser sujeito de fala está no aluno: "acho que o aluno se tornou o essencial, é o sujeito é aquele que ta dizendo aquilo que precisa aprender, precisa saber, porque assim num currículo já programado é tal disciplina tal conteúdo que não

¹³³ Entrevista concedida à pesquisadora em 03/11/2004, Chapecó (SC).

¹³⁴ Entrevista concedida à pesquisadora em 08/11/2004, Chapecó (SC).

¹³⁵ Entrevista realizada em 29/10/2004, Chapecó (SC).

tem nada a ver com ele." (Vice-Dir. da E. B. M. André A. Marafon).¹³⁶

A maioria das educadoras tem clareza do que é reconstruído anualmente no currículo escolar, que é a rede temática - inclui-se nesta expressão desde a pesquisa participante até a programação dos conteúdos. Algumas educadoras apontam que também anualmente são reconstruídos no currículo:

a) a formação continuada, que é pensada a partir da necessidade de cada ciclo;

b) o documento avaliativo, segundo educadoras de uma das escolas, necessitou de revisão de linguagem (expressões), pois o que era de comum entendimento para as educadoras era difícil de ser compreendido pelos pais. A avaliação é considerada também um meio de participação da comunidade escolar. Pois em seu conteúdo e forma de ser apresentada aos pais (comunidade) é também reconstruída trimestralmente em função da "devolutiva" à comunidade escolar, ou seja, cada trimestre os pais vêm à escola para registrar a avaliação juntamente com seus filhos e educadoras, oportunidade em que lhes é apresentado em forma de palestras, teatro entre outras, o Tema Gerador até então trabalhado;

c) anualmente, também, ocorre a escolha da coordenação, entre o coletivo de cada ciclo e organização das crianças para programar oficinas de acordo com suas necessidades, pois "dentro da sala de aula com os alunos, aquilo que a gente viu que não deu certo a gente tenta diversas atividades diferenciadas." (Coord. do 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³⁷

Quanto à nossa instigação às educadoras, para percebermos sua compreensão do processo pedagógico, que abrange a construção metodológica do Tema Gerador e da rede temática, percebemos que o processo está claro para todas as educadoras entrevistadas. Porém, na opinião de algumas educadoras, evidenciou-se preocupação com a pesquisa participante que antecede a

¹³⁶ Entrevista realizada em 03/11/2004, Chapecó (SC).

coleta das falas:

Só que essa questão da pesquisa nós lá na escola sempre consideramos como falha, ela teria que ser qualificada, se nós tivéssemos ganho o governo de novo, nós teríamos que fazer um aprofundamento nessa questão da pesquisa, porque nós nunca ouvíamos os outros realmente, ouvir o que o outro tem a dizer. A gente deduz muito e anota muito pouco então a gente vai lá tira um tempo pra ouvir a comunidade pra ouvir o aluno e não incorpora isso, esse ouvir mesmo! Porque todo o resto você desencadeia em função da pesquisa e se ela não é bem feita as ações posteriores furam. E aí se não se conseguiu ouvir o que era de interesse dele mesmo, você não vai conseguir intervir, o teu recorte da tua disciplina não vai bater nele e você não vai ter resultado. (Vice-dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³⁸

Outras críticas foram feitas à forma de realizar o trabalho de selecionar as falas:

Mas a gente ainda tá muito na lógica: faz o Tema Gerador, organiza vê problemática do aluno, para o aluno e vai muito daqui pra lá ainda, então faz o recorte, diz este é problema deles. Vai analisando diferentes falas aí dependendo do grupo o nível já de análise do grupo você tem um Tema Gerador mais substanciado ou não. (Vice-dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹³⁹

O que a educadora critica é também perceptível na análise das respostas sobre a questão de como as falas viram Tema Gerador. No entendimento de um grupo, inicialmente as falas são agrupadas entre as que expressam problemáticas e são significativas. Para outro grupo de educadoras, as falas, além de serem significativas para as crianças ou adolescentes e apresentarem as mesmas problemáticas, devem ser interpretadas no contexto da comunidade. No conjunto das respostas, as opiniões praticamente se dividiram entre as duas categorias. A fala a seguir corresponde a um exemplo de entendimento do primeiro grupo: "De acordo com o maior número de falas significativas, aonde a gente vê que tem algum problema pra ser trabalhado, ali trabalha-se em cima dessas falas, as mais significativas." (Educ. da Educação Física, 1º ciclo A. B. M. André A. Marafon).¹⁴⁰ A partir da análise das falas que forem agrupadas em torno do depoimento acima, é possível deduzir que o Tema Gerador é extraído observando-se falas

¹³⁷ Entrevista realizada em 12/11/2004, Chapecó (SC).

¹³⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Entrevista realizada em 03/11/2004, Chapecó (SC).

significativas e problemáticas, termos que podem apresentar um Tema Gerador somente do ponto de vista do educando, incorrendo, muitas vezes, na *falha* apontada pela educadora. No entanto, para o segundo grupo, as falas, além de indicarem o significado para educandos e o problema levantado, devem também permitir perceber: "as necessidades maiores da comunidade, dos alunos e da escola, assim que a gente vê junta todas elas a partir das mais comuns de todas elas das necessidades que elas sentem, das necessidades deles é que se faz o Tema Gerador." (Educ. pós 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁴¹ A inclusão na escolha das falas "das maiores necessidades da comunidade" nos reporta à fala do educador Durigon¹⁴² pronunciada durante a Semana de Educação Popular, ao referir-se à pesquisa, que segundo pensamento de Paulo Freire não deve realizar-se apenas para investigar o que os entrevistados dizem:

Não é para investigar o homem enquanto homem, a pesquisa não tem a função de dizer o João pensa assim e a Maria pensa daquela forma, mas o que as pessoas foram construindo ao longo de suas histórias enquanto visão, enquanto conduta, então é esta visão das pessoas de forma geral, não do que uma pessoa pensa. [...] É o que as pessoas dessa comunidade desse lugar pensam.

A crítica da educadora, a visão de um dos grupos, a explanação do professor Durigon sobre a pesquisa e a seleção das falas nos induzem a compreender que o entendimento sobre a pesquisa necessitava ser discutido na rede municipal de educação, ou seja, a teoria da pesquisa participante ainda não modificou suficientemente a prática, o modo de fazer e interpretar a pesquisa participante. O que, certamente, devido às questões já pontuadas (resistência, formação), e ainda pouca vivência na questão da pesquisa participante, envolve reestudá-la como o foi proposto na Semana da Educação Popular.

¹⁴¹ Entrevista realizada em 08/11/2004, Chapecó (SC).

3.1.6 Integração dos diferentes saberes

A maioria das entrevistadas respondeu demonstrando familiaridade com a questão feita sobre como se integram os saberes do senso comum com os legitimados pela ciência. O diferencial está entre as educadoras que afirmaram que, para integrar os diferentes saberes, se parte do senso comum do educando, superando o limite explicativo revelado na sua fala - opinião revelada pela maioria das respostas das educadoras - e aquelas que disseram que devem estar o tempo todo problematizando, isto é, durante o tempo em que determinado Tema Gerador seja prioritariamente trabalhado.

Num primeiro olhar, as opiniões evidenciadas nas respostas das educadoras, quanto a como ocorre a integração de saberes na prática pedagógica, podem nos revelar apenas a pouca importância dada à questão. Porém, se ao tratarmos da questão da integração de saberes trouxermos ao presente as recordações do que foi vivenciado no início desses oito anos de proposta de educação popular, a questão pode nos mostrar um dos pontos inicialmente mais questionados desta proposta: o levar em conta o senso comum, isto é, a compreensão de mundo do educando e sintetizá-la no Tema Gerador, para a construção curricular. Isto é compreensível pelo fato de os educadores, de modo geral, virem de uma formação acadêmica de perspectiva tradicional, ou seja, de educandos receptores do conhecimento e de currículos pré-estabelecidos. Até ser desenvolvida uma compreensão sobre a fundamentação do Tema Gerador as discussões ocorriam no sentido da proposta ter um ensino limitado ao senso comum. Porém, para as educadoras entrevistadas, quanto à questão do "ensino ficar só no senso comum", houve

¹⁴² Ocorrida em 26/08/04 em titulada Organização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Dialógica na Educação Popular. Saulo Scapin Durigon - Diretor da E. B. M. Waldemar Kleinubing.

superação desse entendimento:

No início eu ouvia assim: ah ... porque não se trabalha mais conhecimento, agora é só dia-a-dia. Aí quando comecei percebi ... não! Mas se trabalha. Aí, assim, se avançou muito, e mesmo os professores amadureceram e também em relação a trabalhar com esses alunos conseguiram perceber que a proposta tem fundamento e embasamento e ela consegue trabalhar com esse aluno e ela trás conhecimento científico. (Educ. do 2º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁴³

Embora as falas das educadoras entrevistadas demonstrem superação das dúvidas na questão de integração dos diferentes saberes, é possível ainda existirem educadoras que percebam e concordem com as muitas mudanças na estrutura curricular e fundamentação da proposta, mas na prática pedagógica da sala de aula, no trato com os conhecimentos, “ditos curriculares”, ainda organizassem os conhecimentos vindos do Tema Gerador, de acordo com o entendimento que elas têm da escola tradicional. Ao contrário, para outro grupo, o Tema Gerador é trabalhado na interdisciplinaridade como é a perspectiva desta proposta.

Não como sempre se diz ai, ah pro futuro, pro vestibular, não, isso não faz com que o conteúdo seja fraco, muito pelo contrário, se você tem compromisso com aquele aluno com aquele conhecimento que é fundamental pra que ele compreenda a realidade, sua história, você vai ter que aprofundar muito mais, porque daí o conteúdo do livro didático dito como pré-requisito ele não serve, ele é vago esse sim, é fraco. (Vice-Dir. da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁴⁴

Observamos que, em uma das escolas, a maioria dos depoimentos vinha do contexto da sala de aula; noutra, as educadoras respondiam a partir de suas conceitualizações, embora identificando também que os educandos estão mais críticos e revelam suas aprendizagens sociais. Estas aprendizagens sociais estão ocorrendo em ambas as escolas.

Percebemos semelhança na forma de tratar as questões propostas pela pesquisa entre as educadoras de uma mesma escola; porém, há diferenças de interpretação e de maneira de

¹⁴³ Entrevista concedida à pesquisadora em 12/11/2004, Chapecó (SC).

exposição do pensamento entre o conjunto das educadoras de uma escola e de outra. Podemos interpretar que o grupo de cada escola interagiu, cresceu entre si e criou uma *linguagem* comum.

3.2 Entrevista dos pais e mães

A escolha dos pais para a entrevista correspondeu à indicação feita pelas educadoras entrevistadas, de pelo menos dois casais para cada turma de atuação das mesmas. Dos pais indicados, atendendo ao critério da sua participação nas atividades da escola, e acompanhamento dos filhos em atividades escolares extra-classe, após nosso primeiro contato, a opção de escolha “do casal” foi por aquele que teve melhor combinação de horário para a realização da entrevista. Nenhum dos pais ou mães demonstrou qualquer forma de desagrado em relação à pesquisa. No total foram entrevistados 14 casais. Em três famílias, por motivos de imprevistos e dificuldade de reunir o casal, optamos por entrevistar somente as mães, totalizando 31 pessoas. Das 31 pessoas, 20 acompanham a proposta educativa desde sua implantação (1997): quatro pessoas deste grupo de 20 o fizeram também freqüentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os demais passaram a acompanhar a proposta entre os anos de 1999 e 2001. Deste último grupo, cinco pessoas também foram educandos da EJA.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro semi-estruturado que teve o intuito de possibilitar aos pais e mães manifestarem suas percepções sobre a prática pedagógica escolar a partir da implementação da proposta de educação popular no ensino fundamental do

¹⁴⁴ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2004, Chapecó (SC).

município de Chapecó, Santa Catarina.

As falas dos pais e mães foram agrupadas por assunto, seguidas de análise, que leva em conta as categorias que a pesquisa vem priorizando: práticas pedagógicas, metodologia e técnicas.

3.2.1 O que os pais e mães têm a dizer sobre a proposta de educação popular

Esta questão propunha aos pais emitirem sua opinião sobre a proposta de educação de modo geral.

Todos os pais e mães entrevistados, no conjunto de suas respostas, elogiam a proposta educativa implementada pela rede municipal de ensino em diferentes pontos. O fazem por meio de palavras como é "boa" ou justificam sua concordância com expressões que convergem para a aprendizagem das crianças, ao relacionamento entre a escola e as famílias, a relação entre educadoras e conhecimento, como pode ser lido: "a criança desenvolve bastante", os pais são "comunicados do que se passa na escola", "é o modelo certo de aprendizagem", "o professor é pesquisador", "os professores são inteligentes", "desafiam as crianças", "as crianças pergunta, mais, são curiosas". Ou porque "vejo que minha filha busca mais as coisas, vem com tema quer procurar, tá bastante motivada por ser o 1º ano dela." Elogiam também a criação da Educação de Jovens e Adultos. "Acho que houve um avanço porque muitos adultos voltaram pra sala de aula." (Pais das E. B. M. Diogo A. da Silva e André A. Marafon).

Dentre este grupo de pais, que justifica o porquê de sua admiração à proposta de educação popular, há um grupo em menor número que especificou suas opiniões acerca do que é ensinado,

que tem a ver com a realidade da criança, ou seja, uma prática pedagógica constituída a partir do Tema Gerador:

Eu acho que a princípio está bem, os professores estão sempre pesquisando e estudando, e parte da realidade do aluno e assim vão avançando, eu faço magistério e acompanho sempre e estão desenvolvendo bem, dá pra perceber que eles crescem que estão avançando no conhecimento deles. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁴⁵

E ainda: "A gente acompanha pela filha, só os conteúdos que ela trás a gente vê que tem a haver com a realidade, eu acho que daí concretiza que essa educação tá dando certo." (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁴⁶ Depoimentos neste sentido são encontrados nas duas escolas tomadas como amostra,

Eu acho assim, que pra minha filha -Ana- vai ajudando a não só reproduzir aquilo que está ai, eu comparo com o filho que estuda no Estado [escola estadual] e vejo que a Ana consegue discutir mais, algumas coisas do que o meu menino na idade dela, claro que eles tem uma construção diferente respeitando tudo isso, mas eu vejo que a Ana, em alguns trabalhos que o município faz, como: leitura, apresentações culturais, contação de histórias, que no Estado não vejo isto, que é na proposta antiga, porque antes de 97, no município a gente também não fazia isso. Hoje vejo que esta proposta traz isso de bom, que na vida da gente a gente não precisa só saber ler e escrever, a gente precisa mais como dos direitos da gente, que eu não tenha medo de chegar e conversar com as pessoas, eu sinto que esse medo fica bem presente quando não é trabalhado. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁴⁷

Os pais e mães entrevistados que entenderam a proposta como *boa* fizeram também críticas a diferentes aspectos, como:

- a) a avaliação descritiva;
- b) a educação de jovens e adultos;
- c) os posicionamentos políticos das educadoras;
- d) as brigas dos educandos na escola.

¹⁴⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/12/2004, Chapecó (SC).

¹⁴⁶ Entrevista concedida à pesquisadora em 17/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁴⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em 27/11/2004, Chapecó (SC).

Referente às respostas que manifestaram preocupação com a avaliação, preferiam que esta fosse por nota, não descritiva como estava sendo, assim expresso: a proposta

[...] em parte foi boa, mas em parte não, esse negócio que não tem uma prova, não tem uma nota e vai empurrando, vai passando, não apresentam um boletim, a gente não sabe que nota! E vai passando e chega lá no final que vai pro 2º grau a criança não sabe nada. [...] Eles não se esforçam, porque diz ele: - ah ... mãe ali passa! Eles não se esforçam não procuram fazer, diz - se eu estudar eu estudei se não estudar passo igual! Esse lado que eu não acho certo. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁴⁸

Os poucos depoimentos que abordam a avaliação preferindo que esta fosse apresentada em nota são de pais com filhos que estudam no 3º ciclo e vêem na nota um propulsor para fazê-los estudar. No conjunto das respostas, a avaliação surge como um dos pontos que inicialmente causou conflito, porém este vem sendo superado. Outra crítica refere-se ao ensino da EJA.

Pro pessoal que não teve oportunidade de estudar quando era novo, é uma ótima, porque dão chance, ajudam a fazer o trabalho, os professores são bem legal, só que se você se forma na EJA e depois tenta continuar num colégio como o Luisa Santim, tu não consegue acompanhar, porque o que a gente aprende aqui é muito pouco. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁴⁹

Do ponto de vista de alguns entrevistados, a crítica à proposta vai para as educadoras que em diferentes situações trabalharam na comunidade escolar projetos políticos defendidos pela prefeitura municipal. "É aquela questão dos professores serem um pouquinho mais neutros na questão política e acho que a proposta é viável." (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁵⁰ Há que se registrar que esta pesquisa se realizou do início de novembro de 2004 à primeira quinzena de dezembro, portanto logo após as eleições municipais, ano em que a administração popular foi oficialmente interrompida.

Cinco das críticas à proposta educativa em estudo foram sobre questões mais pontuais,

¹⁴⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 29/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁴⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 16/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵⁰ Entrevista realizada em 19/11/2004, Chapecó (SC).

como as brigas dos educandos na escola, e somente pelos pais de uma das escolas: "No aprendizado a escola tá boa, acho que tá um pouco errado a disciplina com os colegas da escola, dá muita briguinha, volta e meia uma briguinha." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁵¹ Chama a atenção que os pais que falam das brigas na escola, argumentam sobre suas intervenções junto da mesma, cobram a participação dos pais dos educandos "briguentos" e pensam em matricular seus filhos em outra escola.

Porém, nenhum dos pais ou mães demonstrou ter percebido o trabalho do coletivo da escola para que educandos que vivem junto de suas famílias, mas em condições econômica e social precárias, se mantivessem na escola e aprendendo. O projeto popular municipal prevê programas para beneficiar educandos atendidos pela rede municipal vindos da periferia. Cabe perguntar se as escolas pesquisadas percebiam a importância de divulgar à comunidade escolar sua intenção e ações desenvolvidas na prática pedagógica, a fim de efetivar a alfabetização e o desenvolvimento também aos educandos que por viverem em condições sociais desfavoráveis exigiam maior investimento pedagógico para sua permanência e aprendizagem escolares.

3.2.2 Mudanças vivenciadas pelos pais no trabalho escolar

Todos os pais e mães entrevistados reconhecem que houve mudanças nas escolas. Essas mudanças foram percebidas tanto nas práticas pedagógicas quanto na sua estrutura organizativa e física. A maioria concentrou suas opiniões em torno da mudança do trabalho escolar no campo teórico-metodológico, mais especificamente nas questões escola, conhecimento, metodologia e

¹⁵¹ Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

participação da comunidade: "Com certeza percebemos mudanças, porque a participação aumentou bastante tanto dos pais quanto das professoras como dos alunos." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁵²

Ainda sobre a questão da mudança, cuja interpretação das falas indica que o ocorrido refere-se ao campo teórico-metodológico, foi possível perceber que houve a transposição do espaço da sala de aula e da escola, comprometendo a comunidade escolar com o processo educativo: "Mudou o tratamento dos professores com o aluno e junto com nós. Eles forçaram mais os pais a entrar no ensino, eles forçam pros pais fazer alguma coisa em casa junto dos filhos e tem mais liberdade pra conversar com os professores, isso aí quando eu estudava não tinha e hoje tem." (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁵³ Convergem para o mesmo assunto falas vindas das duas escolas tomadas como amostra; "na relação com a comunidade eu acho que mudou bastante, os pais estão conseguindo ir lá e dizer aos professores como querem." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁵⁴

A partir dessa questão percebemos a aproximação entre a participação dos pais e a construção do conhecimento, indicativo de que o trabalho escolar conseguia externar na prática pedagógica sua fundamentação - teórica metodológica - de perspectiva freireana. Bem como a confirmação das hipóteses desta pesquisa: a intenção de propiciar um maior envolvimento da comunidade, novas atitudes estão sendo experimentadas pelos educadores, educandos, funcionários e pais, o que confere uma participação mais ativa na construção/reconstrução do conhecimento como sujeitos do processo educativo.

A percepção da mudança aparece na participação dos pais no trabalho escolar e no que

¹⁵² Entrevista realizada em 29/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵³ Entrevista realizada em 18/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵⁴ Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

relatam sobre a aprendizagem dos filhos:

Na liberdade da escola, desde fazer um trabalho, não sei se não percebia tempos passados, mas desde a criança tipo assim no tema de casa, diz que é pra conversar com os pais, porque pelo que me lembro e sempre acompanhei pelo caderno e perguntando pra eles, nunca vi esses daqui dizer que não gostou. Mãe: A professora Regina chega e chora, diz; olha eu preparo tanta coisa e aparecem 3, 4 e o espaço está ali você pode aprender junto com eles. Pai: Ficou mais aconchegante mais legal. Eu não sei se é porque a gente demorou um tempo pra entender a função da escola que é uma coisa fundamental, mas de um tempo pra cá começamos a "agregar" mais valores à escola e nos filhos.

Instigados os pais para opinar se a escola teria influenciado na mudança de atitude e visão sobre a mesma, obtivemos os depoimentos: "A escola teve influência nisso porque foi através de escutando os professores e vendo a necessidade e estar mais junto deles e a escola ofereceu mais coisas que a gente chegou a conclusão que é melhor e tem coisas, que da pra aproveitar mais no colégio." (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁵⁵

As mudanças percebidas pelos pais na relação com o conhecimento e na participação da comunidade escolar revelam que estas permitiam aos pais e mães acompanharem e compreenderem a dinâmica do aprender na sala de aula:

Às vezes tu vai lá tu vê que eles estão se preocupando com a criança diferente. Com as mais fortes que ta aprendendo mais fácil deixam um pouco mais de liberdade pra ele e pegam aquele mais fraco e trabalham mais com aquele, até já chegaram a conversar com nós a respeito que ele- o filho- não faz algumas coisas porque ele já sabe e pegam mais aqueles que ta precisando, isso antigamente não tinha, eles passavam empurrado e chegava numa altura do ano uma criança sabia 100% e outra 50% e parava ali e não ia mais. Mãe: E quando a professora deixava ele meio de lado eu falei com ela, e agora ele escreve até emendado. (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁵⁶

Numa proposta educativa, em que o trabalho escolar é orientado por uma perspectiva de transformação social, os pais e mães percebem e lêem as atitudes das educadoras na relação entre educador, educando e conhecimento: "Acho que os professores aprenderam a olhar bem ali

¹⁵⁵ Entrevista concedida à pesquisadora em 17/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵⁶ Entrevista concedida à pesquisadora em 20/11/2004, Chapecó (SC).

aquela criança diferente.” (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁵⁷ A escola trabalha numa perspectiva de se mostrar e ser vista para a comunidade. Em número menor, porém ainda sobre a questão teórico-metodológica, identificam mudanças na avaliação:

Avaliação é bem interessante, a professora chama todos os pais para participar, e fala o que ela tem que melhorar, não colocando só os pontos ruins da criança, que uma vez você ia lá: e teu filho é isso e aquilo, e agora fazem com que os pais participem e vissem a importância daquilo. [...] Ela fazia com que a gente entendesse o trabalho dela para que os pais também pudessem ta ajudando. Acho que é mais aberto pros pais também. (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁵⁸

Esses depoimentos reforçam as hipóteses que orientam esta pesquisa. Algumas falas citam a mudança na estrutura organizativa do trabalho escolar, mais especificamente a mudança de seriação para os ciclos de formação: "Acho também que juntar por idade é bem melhor, porque quando tem um grande, acham que é o sabe tudo. Também se tem um de 7 e um de 6 no 1ª ano, vão dizer: ó tu rodo." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁵⁹

Nesta questão que envolve perceber o trabalho da escola, os pais reconhecem o emprego de diferentes técnicas de ensino, a exemplo desta fala: "Saem pra ter aula fora, pegam ônibus e vão visitar museu, no aterro sanitário, EFAPI, CASAN, na RBS. Esse piá me tirava o sono pra saber como é que vem a voz de lá aqui e acabou indo lá. Isso é muito bom porque eles aprendem prática." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶⁰

Um certo número de opiniões convergiram para as mudanças ocorridas fora da relação direta ensino e aprendizagem, ou seja, para o investimento público na estrutura física das escolas: "Construíram salas novas e a quadra está sempre aberta."¹⁶¹ O espaço que, inicialmente, era de uso exclusivo da escola na maioria delas passou a ser de uso também da comunidade em horários

¹⁵⁷ Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 16/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁵⁹ Entrevista realizada em 25/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/12/2004, Chapecó (SC).

¹⁶¹ Idem.

extra-escolares.

Maior investimento de verbas públicas nas escolas repercutiu também na melhoria da qualidade da merenda, questão que rendeu prêmios em âmbito nacional à rede municipal de educação.

A merenda, hoje tem comida salgada, fruta, leite, suco, pão tem de tudo. O Patrik chega e conta que teve risoto, massa ,canjica, pra muitas crianças isso é muito bom porque é o prato principal do dia e com fome não podem nem estudar, que antigamente era mais uma fruta, uma coisa assim. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶²

O novo direcionamento do investimento na educação implicou também a implementação de laboratórios de informática nas escolas e no ambulatório móvel de odontologia, identificado como mudança pelos pais:

Tem os computador, tão aprendendo mais na sala de computação e vão fazer pesquisa fora da escola. A dentista que agora tem no colégio, ela vem ai e atende todos os alunos, tipo assim na escola davam a fichinha daí você ia lá no postinho e era atendido, agora a dentista vem na escola e atende cada criança até que tem uma cárie pra arrumar ela não larga. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶³

Já as críticas dos pais que ressaltam pontos negativos em torno das mudanças do trabalho escolar dizem respeito à não-solução do problema do descompromisso de alguns pais em relação à participação escolar.

Talvez podia melhorar mais, das crianças ficar mais motivada pra estudar, que está totalmente desleixado é a participação dos pais,[...] já falei com a diretora, se fosse sei lá, intervir já que os pais não se interessam, que os filhos ficam largados, não adianta 5 ficar se esforçando e 15 ficar fazendo bagunça, chama os pais e nunca aparecem. Já conversei com a diretora ela disse que não sabe mais o que fazer! O que vai acontecer é que as crianças vão acabar procurando outra escola, porque ali não tem mais condições, as professoras fazem de tudo, até o impossível. Disse pra diretora - será que não tem como pegar uma sala só pros folientes e eliminar aquele problema? Ela disse que não. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶⁴

¹⁶² Entrevista concedida à pesquisadora em 16/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶³ Entrevista concedida à pesquisadora em 25/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶⁴ Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

A opinião do pai em "separar os folientes" deixa à mostra a "cultura" de que aquele que incomoda e atrapalha deve ser retirado do convívio. E estas falas são sustentadas por uma perspectiva funcionalista e idealista de que todos aprendem em tempos e ritmos iguais. Embora se reconheça que o fato de educandos virem de uma realidade social perpassada pela ausência das condições mínimas para viver dignamente cujos pais não os acompanham interfere e muito na dinâmica da sala de aula, há que se perceber que a negativa da diretora aponta uma outra perspectiva de educação, do convívio com os diferentes e da efetivação da tentativa de incluí-los no convívio e conhecimento escolares. Este fato evidencia a modificação da prática pedagógica provocada pela incorporação da teoria, no caso, orientada pela Educação Popular com perspectiva freireana na prática educativa escolar. Evidencia também que estas mudanças não são bem acolhidas por todos.

3.2.3 Expressão dos pais sobre o jeito da escola trabalhar o conhecimento

Frente a esta questão, alguns pais e mães utilizaram como referência para análise e construção de suas respostas a experiência de seus filhos que estudam em escolas da rede estadual de ensino, ou de suas experiências como estudantes, até porque a observação nos permite dizer que são casais jovens, e alguns deles freqüentam a EJA, ensino superior, ou 2º grau.

Ainda que tenhamos utilizado da expressão "pais que participam da vida escolar", é interessante constatar, por meio de suas opiniões, que a maioria, não todos, via diálogo e analisando o material escolar de seus filhos, acompanha o processo educativo, atitude que possibilita, neste caso, opinarem sobre as diferenças de jeitos de ensinar, da escola.

Outras opiniões visualizam a diferença no jeito da escola trabalhar pela valorização da produção das crianças.

Em artes que não é só aquele desenho bonitinho que vai ser uma arte, pode estar riscado, também é uma arte, é bem interessante. Percebo a escola valorizando com certeza, eles dão atenção, principalmente as professora que a gente já comentou, elas gostam de valorizar o trabalho, não só ficar enchendo o quadro e o caderno. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶⁵

Este depoimento reflete, no conjunto das opiniões dos pais e mães, a percepção da mudança na forma das educadoras valorizarem individualmente a aprendizagem e a produção da crianças. Evidencia que a prática educativa inovou a prática pedagógica (sala de aula) no referente a considerar os diferentes ritmos dos educandos na aprendizagem.

A maioria dos depoimentos revela que a escola, ao trabalhar o conhecimento a partir da implementação da proposta popular, o faz de um

[...] jeito diferente sim, porque usa as coisas mais localizadas, tipo assim, quando vai estudar uma geografia, estuda números, nomes de ruas, o bairro onde a criança conhece, aí vai ampliando. [...] Começa o localizado onde ele faz uma base que se apóia porque conhece depois vai aumentando o conhecimento. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶⁶

Apontam o jeito diferente da escola trabalhar o conhecimento que consiste em aproveitar mais o conhecimento das crianças:

Esses dias ele disse: hoje a professora mandou fazer de tema o que a gente gosta de fazer e depois fazer um texto bem bonito. Ele desenhou uma árvore, o chinelo e o boné pendurados e a bicicleta dele e do amigo. Aquilo me chamou atenção e achei tão bonito porque quase não se para pra pensar no que ele gosta ele está sempre pra lá e pra cá, porque todo dia ele chega em casa e diz mãe quer ver meu caderno? Aí caiu a ficha! Porque é mesmo, eles vivem brincando, trepando e pulando. E era uma coisa que ele fazia na frente de mim, mas nunca prestei atenção que o que ele mais faz é isso. A professora disse que ele é o contador de histórias da escola. Ele me surpreende nos desenhos. (Pais da E. B. M. André Marafon).¹⁶⁷

¹⁶⁵ Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶⁶ Entrevista realizada em 29/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶⁷ Entrevista realizada em 16/11/2004, Chapecó (SC).

A mãe foi questionada sobre a possibilidade de contribuição da escola na aprendizagem e desenvolvimento de seu filho, uma vez que esta ensina a partir da vida diária dos educandos: "Contribui porque a convivência dele foi de muitas dificuldades, ficamos desempregados e ele tem uma consciência de que a pessoa tem que trabalhar pra comprar as coisas. Ele vai ser uma pessoa de caráter bom e forte." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁶⁸

Alguns pais perceberam um jeito diferente da escola trabalhar o conhecimento, em razão da metodologia que utilizou: "Eu vi diferença com quando aprendi, no jeito de ensinar a ler e escrever, antes era um abc que juntava duas letrinhas e ia até formar uma palavrinha, com as crianças aqui formam tipo um teatro, fazem mais diálogo." (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁶⁹

Essa metodologia passou a demandar a participação e envolvimento direto dos pais:

Ele trazia texto pra casa desde os primeiros dias pra tirar dali palavras. Ai eu contava a história a gente lia junto pra ele ir pegando, além dele começar a ver as palavras, memorizar aquele texto, já ia gravar alguma coisa na cabeça. Aí eles fazem um passeio na cidade e nós temos que escrever com ele em casa, ele dizia onde tinha ido e nós escrevia, aí ele sabia o que estava escrito ali. A primeira vez que ele precisou escrever alguma coisa, até me chocou porque não acreditei que pudesse logo escrever 2, 3 frases pra alguém, como escrever um bilhetinho pra namorada. (Pais da E.B.M. Diogo A. da Silva).¹⁷⁰

Ainda, na diferença de jeito da escola trabalhar conhecimento, percebido pelos pais por intermédio da metodologia, porém explicitando como ensinam na escola tradicional e na escola de perspectiva freireana:

[...] eles trabalham por exemplo, a idade antiga e usam símbolos, desenhos que vivenciam e facilita os alunos se desenvolve mais do que só ler. Nas reuniões fazem apresentações, e acho que neste ensino aprendem. A Kassiana chegava a decorar as partes se alguém se atrapalha ela ajudava. Eu estudei em escola estadual e passava aquele livro tava passado. Mãe: Elas ensinam uma coisa e depois lá no meio do

¹⁶⁸ Entrevista realizada em 16/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁶⁹ Entrevista realizada em 20/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁷⁰ Entrevista realizada em 20/11/2004, Chapecó (SC).

caminho elas voltam onde começaram de novo. E eles pesquisam e a professora vem e vai na história e eles acompanham. (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁷¹

Outros pais relatam a diferença da rede municipal com outras escolas, observando o tratamento que recebem seus filhos quando do momento da avaliação. Assim observado:

No estado [escolas estaduais] a gente é chamado pra pegar a avaliação. Vou falar de uma situação que vivi no estado onde está meu filho e da Ana no município. Então assim no estado a gente é chamado pra pegar a avaliação a gente vai lá tem 2 filas, tu vai numa e te dizem: teu filho tem notas abaixo de 7, precisa ir lá no SOE, tu não sabe onde é o SOE, e daí diz uma mãe pra mim: eu me sinto como na fila da penitenciária, é muito mal porque os outros estavam vindo com o boletim e tu tava lá naquela fila. Ai tu entreva lá, acho que era a orientadora mas ela não se identificou e dizia: olha o teu filho não tem problema de comportamento mas ele tem nota abaixo de 7 e não entregou alguns trabalhos, converse com os professores. Só! E tu pegava o boletim e ia ... os professores pegavam a caderneta e diziam: ah! Tu é mãe do Taison? E diziam: deixa me lembrar quem é o Taison ... aqui no André todos sabem quem é a Ana. Os professores não sabem quem é o Taison! Os coordenadores não sabem quem é o Taison! E aí um professor disse: o Taison é um que senta lá no fundo bem quietinho? Professor, seria bom por ele pra frente porque ele tem problema de audição quem sabe por pra frente. Mas isso só a professora regente pode fazer. Eles não tem autonomia nem o professor nem a criança. Então sei lá, como que se pode chamar, parece que tem uma grande massa e ele é só um pontinho ali no meio. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁷²

Os pais e mães entrevistados citaram também as apresentações realizadas pela escola nas reuniões ou avaliações:

Eu achei diferença, porque eu tenho dificuldade de falar em público até hoje e as crianças hoje vão lá na frente e vão apresentar e nisso eles tem um ganho pra vida. Mãe: Gostei muito na entrega de uma avaliação, as crianças botaram uns mapas lá [rede temática] e foram na frente apresentar sobre o que tinha aprendido até aquela época do ano, eles foram lá: sou fulano de tal estudo aqui, minha turma é essa, sem caderno sem nada, porque se você não tem aquela liberdade você vai lá na frente, gagueja e simplesmente não sai nada, acho muito interessante. (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁷³

Foi surpreendente e impressionante o modo emotivo e da satisfação demonstrada por alguns pais e mães, ao falarem sobre a aprendizagem de seus filhos, por eles percebida, em momentos de exposição de trabalhos escolares ou oficinas do conhecimento, apresentados coletivamente à comunidade escolar:

¹⁷¹ Entrevista realizada em 17/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁷² Entrevista realizada em 27/11/2004, Chapecó (SC).

Assim, o Luiz Fernando, chegou em casa e disse que precisava fazer de tema 5 probleminhas sobre o que gasta, daí depois ele levou pra sala de aula ai tinha de todos os coleguinhas e fizeram de várias coisas ai depois tinha o feirão. Ai assim: eles chegavam e pegavam o dinheirinho que tinham pra gastar e passavam pela feira pagavam conta de água, luz, discoteca tudo, tinham que passar o mês. Então assim, tinha uns que não gastaram exatamente como o pai fazia tentava gastar menos pra trazer pra diversão. E se passasse da quantia tinha um banco pra empréstimo, tinha salão de beleza pra pintar e tudo. Daí o Luiz Fernando dizia - por isso quando a gente pede da tanto vocês dizem que não tem! Aí uns tinha muita dívida, outros sobram mais, aí a razão disso? E as dúvidas? Voltam pra sala de aula. (Pais da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁷⁴

Contudo, os mesmos pais manifestaram também suas críticas em relação à questão de como trabalhar o conhecimento associado à questão disciplinar: "[...] também tem o lado negativo de o professor não ter tanto aquela autoridade com o aluno, não autoridade negativa, que também tem pai que libera em casa e não querem obedecer o professo." (Pais da E .B. M. Diogo A. da Silva).¹⁷⁵

Para sabermos a opinião dos pais sobre a metodologia da proposta de educação popular, foram abordados para falarem sobre o jeito da escola trabalhar o conhecimento. Além de praticamente não haver críticas sobre esta questão, foi também sobre ela que os pais mais demonstraram contentamento. Esta é uma metodologia que proporciona um efeito nos educandos e crianças: "[...] qualquer coisinha que ele aprende lá ele vem e conta, chega em casa e explica tudo o que ele fez." (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁷⁶ Vários foram os pais e as mães que fizeram comentários em torno da questão do interesse e disposição de seus filhos em estudar, ir à escola, especialmente falarem aos seus pais o que aprendiam, pedir sua opinião sobre o estudado ou mesmo comentarem, ao ouvir nos meios de comunicação sobre a temática estudada. Durante as entrevistas, tornou-se comum enquanto entrevistávamos os pais, especialmente em uma das escolas, espontaneamente as crianças virem mostrar seus cadernos.

¹⁷³ Entrevista realizada em 17/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁷⁴ Entrevista realizada em 17/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁷⁵ Entrevista realizada em 16/11/2004, Chapecó (SC).

3.2.4 Vínculo entre a aprendizagem das crianças e a vida diária

A maioria dos pais e mães respondeu à questão em concordância quanto à vinculação da aprendizagem com a vida diária dos educandos ou da comunidade escolar: “Pra ele as crianças que andam mal vestidas por aí é igual ao mais bem vestido ele fala sempre que tem que respeitar e dar valor pra todo ser humano igual. [...] A professora pede tampinha pra fazer jogo de dama na escola, e vai resgatando brincadeiras antigas.” (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁷⁷

A questão da reciclagem do lixo eles comentam bastante, prevenção de doenças venéreas. O Fernando já comentou comigo, porque o que ele aprende lá ele vem e questiona também em casa pra saber minha opinião. Então a gente percebe que vem do colégio. Eles aprendem a votar, fizeram uma simulação pra prefeito. (Pais da E. B. M. André A. Marafon).¹⁷⁸

Por meio das falas podemos concluir que pais e mães vivenciaram e perceberam a proposta de educação popular, inclusive citando sua diferença no campo teórico-metodológico e no uso das técnicas com relação à escola de ensino tradicional. Ficou explícito também que uma proposta popular mexe com a cultura destes pais, sobre suas visões de mundo e de escola, e tem suscitado resistências, como pode ser observado a partir do depoimento de uma educadora

Eu falando com uma mãe, ela me diz: olha professora eu não sei se ela vai passar, ela não ta bem, eu acho que ela não vale mais do que 7, mas mãe o que é o 7 pra senhora! É porque ela não sabe fazer contas, escreve tudo errado, junto, trocado. E falei com ela que é uma construção, que tem que haver um estímulo e não uma cobrança, até eu vejo que ela faz coisas pra chamar atenção da mãe, ela mesmo cria com a questão da dificuldade. (Educ. do 1º ano, 1º ciclo da E. B. M. Diogo A. da Silva).¹⁷⁹

¹⁷⁶ Entrevista realizada em 25/11/2004, Chapecó (SC).

¹⁷⁷ Idem.

¹⁷⁸ Entrevista concedida à pesquisadora em 02/12/2004, Chapecó (SC).

¹⁷⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 07/11/2004, Chapecó (SC).

No percurso de nossa profissão, por muitas vezes temos percebido e debatido entre as educadoras, por vezes com os pais e mães, sobre diferentes projetos de educação escolar e educação dos filhos instigados pelas suas visões, as quais na maioria das vezes eram seletivas e excludentes. É interessante perceber e vivenciar a possibilidade na escola pública, neste caso, orientada pela proposta de educação com participação popular, de provocar e interagir por intermédio do currículo sobre as visões de mundo dos pais e mães, na relação da construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a proposta de educação popular, a fim de perceber as inovações incorporadas pelas educadoras e educadores nas práticas pedagógicas escolares, implicou a busca das possibilidades, associadas às dificuldades, de contribuição de uma prática pedagógica às transformações sociais. Até porque, lembrando os escritos de Freire, se a educação não é a única instigadora da transformação, sua participação crítica, em face da realidade social, é fundamental.

Antes, contudo, de apresentarmos a compreensão da prática educativa e as possíveis inovações incorporadas pelas educadoras na prática pedagógica escolar, foi necessário perceber o que convergiu nos 80 anos de emancipação do município de Chapecó, para a constituição da vontade coletiva de mudança nos rumos administrativos do município.

Nesse sentido, discorreremos sobre a trajetória das lutas dos Movimentos Sociais rurais e urbanos, identificados hoje com os Novos Movimentos Sociais. Na origem desses Movimentos podemos perceber um conjunto de fatores estruturais, como a crise provocada na produção agrícola tradicional da região pelo processo de modernização da agricultura, a luta dos operários das agroindústrias por melhorias salariais e os trabalhos desenvolvidos pelas pastorais da parte progressista da Igreja Católica que influenciaram a instituição e organização dos Movimentos Sociais e Sindicatos de Oposição na região.

Percebemos que a mudança político-administrativa do município de Chapecó, em seus 80 anos de emancipação, foi possibilitada pela associação de um conjunto de fatores: a migração rural-urbano, cujo fluxo de envolvidos (“contaminados” pelas relações com os Movimentos do campo enquanto viviam nesse meio) se mostrou aberto às propostas da “esquerda”, à atuação de lideranças criadas nos sindicatos combativos e Movimentos; as ações e discursos dos próprios

partidos representantes da política então vigente; a mudança no cenário político nacional, quando despontava o Partido dos Trabalhadores, momento no qual as lideranças políticas locais, representantes dos partidos de esquerda, intensificaram sua campanha político-partidária para a implementação de políticas públicas voltadas à maioria da população. Foram fatores que contribuíram para a conquista, em 1997, da primeira gestão da administração pública municipal, que se apresentou publicamente com projeto aberto à população, em Chapecó.

Partimos do entendimento de que a educação popular se organiza a partir do reconhecimento e da crítica às determinações políticas do contexto que a compõem, e pode ser caracterizada pela participação, trabalho com diferentes saberes e discurso de transformação social.

Percebemos que, na construção da proposta de educação popular, os Movimentos Sociais em Chapecó não atuaram como protagonistas, mas houve a necessidade por parte da Secretaria Municipal de Educação de construir uma relação horizontal com esses Movimentos. Neste momento, tornaram-se conhecidos em sua organização, estrutura e ideário, a comunidade escolar.

Embora não tenha sido uma preocupação direta deste estudo, saber qual a influência da educação popular no Movimento Social foi importante para a pesquisa constatar a presença de educadoras da rede municipal de Chapecó em atividades no Movimento Social. Esta participação ocorre especialmente no MST, trabalhando o Tema Gerador na educação básica das escolas desse Movimento.

A proposta de educação, com participação popular, de perspectiva freireana, foi construída em seus princípios, teoria, metodologia, e projeto político-pedagógico, mediante participação da comunidade escolar.

No percurso de vigência da proposta a rede municipal - educadores e demais sujeitos que se envolveram na constituição e implementação da mesma proposta – aprofundou o

entendimento teórico para melhor intervenção na sala de aula na pesquisa participante, em recortes do conhecimento para trabalhar nas diferentes áreas, implementação da equipe ampliada e avaliação.

Percebemos por parte das educadoras, à medida que houve um distanciamento, uma releitura sobre as propostas de educação até então por elas trabalhadas. Apontam a proposta popular como desencadeadora de uma prática pedagógica que inovou em relação à escola idealista no campo teórico-metodológico.

Nossa pesquisa mostrou que, inicialmente, na expressão das entrevistadas, a proposta *causou um susto* principalmente no referente ao conhecimento que passou a ser trabalhado na perspectiva do Tema Gerador. A percepção inicial sobre a proposta educativa se fez a partir da desestabilização do lugar tradicional de ser educador.

As educadoras entrevistadas reconhecem a mudança ocorrida no todo da escola: desde a pesquisa participante, a construção curricular centrado no Tema Gerador, a organização da escola em ciclos de formação, o planejamento coletivo e a avaliação descritiva.

A orientação curricular, segundo a metodologia do Tema Gerador, que demanda a pesquisa participante e esta promove envolvimento da comunidade escolar por meio do diálogo em torno de questões comuns aos educadores, educandos e pais, promoveu introdução à inovação na prática pedagógica escolar. Tanto educadoras quanto educandos sentiam-se sujeitos na prática pedagógica orientada pela proposta de educação popular de perspectiva freireana.

Algumas educadoras entrevistadas entendem que a inovação na prática pedagógica se efetivou desde que os educadores atuantes quisessem a mudança social ou tivessem desenvolvido uma concepção favorável à proposta de educação popular. Isto nos foi possível constatar a partir das entrevistas com os pais e mães.

Os pais e as mães percebem mudanças na estrutura física e inovações na estrutura

organizativa da escola. A prática educativa da educação popular mudou e inovou a relação dos educadores com a comunidade escolar, promoveu e motivou os pais à participação na escola e na aprendizagem dos seus filhos. Houve mudança teórico-metodológica a partir da introdução do pensamento de Freire na prática pedagógica escolar. Os pais reconhecem inovações na prática pedagógica baseada no Tema Gerador, pois esta passou a aproximar pais e filhos por meio do conhecimento e na relação dos educandos com o conhecimento. Também, os educadores valorizam a produção de cada educando, e os educandos gostam mais de estudar.

Nossa investigação revela que pais e mães reconhecem que a escola inovou quanto à participação, pois durante sua vigência sentiam-se acolhidos a qualquer momento em que a procurassem. Foram abertos espaços para participação e construção do conhecimento até então inexistentes ou pouco expressivos, como: pesquisa participante, reuniões de estudo, oficinas, avaliação descritiva e também pela prática pedagógica, por vezes, implicando-os na aprendizagem dos filhos. É uma proposta que, por introduzir a participação e uma nova lógica no processo educativo, permite o reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores.

Tanto os pais quanto as educadoras compreendem a mudança da proposta de educação popular como boa e estão satisfeitos com a proposta em si, mesmo que os dois segmentos também apresentem algumas críticas. Uma crítica comum aos dois segmentos apresentada por pais e educadoras refere-se à avaliação. Manifestam preocupação sobre os educandos dos ciclos mais avançados quanto à sua indiferença em estudar, uma vez que a avaliação é descritiva, não tem nota.

As críticas de algumas educadoras são sobre a realização e interpretação da pesquisa participante, que necessitaria aprofundamento teórico.

As críticas apresentadas por alguns pais e mães se referem à Educação de Jovens e Adultos, embora destaquem a metodologia e a relação dialógica construída entre os educadores e educandos, avaliam que encontram dificuldades para acompanhar o segundo grau noturno em curso regular. Os pais partícipes da vida escolar fazem críticas aos pais ausentes e às muitas brigas dos educandos ocorridas na escola. Também criticam o envolvimento público das educadoras com projetos comunitários defendidos pela administração popular. No entendimento desses pais, os educadores não deveriam se posicionar e trabalhar favoravelmente aos projetos da administração popular.

A partir da introdução das inovações constatadas pela nossa pesquisa apresentamos as aprendizagens de novos conhecimentos quanto à prática pedagógica. Concluimos que de uma prática pedagógica que tem sua construção curricular a partir da expressão da realidade vivida pela comunidade escolar e a organização do conhecimento via tema gerador, possibilita aos educandos e educadores se sentirem sujeito, e promove a humanização dos espaços escolares. Também, que a partir das inovações incorporadas pelos educadores e educadoras em suas práticas pedagógicas escolares como: participação, planejamento e avaliações coletivas - das pequenas e grandes ações da prática pedagógica escolar -, possibilitou saber que: este processo efetiva a aprendizagem dos educandos.

Ainda, nossa pesquisa constata que a prática pedagógica, com perspectiva de transformação social, quando assim assumida pelos seus protagonistas, além da aprendizagem escolar, promove aos educandos serem mais críticos e participativos, e aos educadores mais conhecimento social, da comunidade escolar e de si mesmos.

Embora evidenciados e constatados os ganhos do município, da rede, das escolas e dos envolvidos com a vivência da proposta de educação com participação popular e de perspectiva freireana, nos deparamos com a descontinuidade das políticas públicas – em razão da alternância

de partidos e conseqüentemente de suas orientações, dificultando a potencialização exitosa dessas orientações na educação. O fato de a administração com projeto popular não ter vencido as eleições e a explicação do porquê de não ter permanecido na direção da gestão municipal vão exigir reflexão mais profunda. Isto não significa que a proposta de educação e a proposta da gestão tenham sido ruins ou equivocadas. Esta questão merece um estudo novo.

Novas pesquisas também poderão discutir os efeitos da atual problematização provocada, em especial, pelos educadores que efetivamente incorporaram a proposta de educação popular, diante da atual tendência de implementação de práticas educativas tradicionais.

Da nossa convivência com a educação pública e nesta, recentemente com a proposta de educação popular, entendemos que fica evidente a influência do ideário político na prática pedagógica escolar, embora muitos educadores, pensadores e políticos tentem nos fazer acreditar que a educação é desprovida de politicidade, e que é neutra. Sobre a dita neutralidade Freire (2001, p. 37) escreve que não pode existir uma prática educativa *neutra, apolítica*, pois “a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.”

E foi com a clareza da importância da permanente avaliação coletiva da prática pedagógica que os sujeitos envolvidos na proposta de educação popular percebiam e citaram seu crescimento profissional e pessoal como uma inovação nessa prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luiza Klein. Movimentos sociais e cidadania: a contribuição da psicologia social. In: SPINNK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003. 141 p.

BOGO, Ademar. Dom José e as lutas sociais. In: UCZAI, Pedro (Org.). **Dom José Gomes**: mestre e aprendiz do povo. Chapecó: Argos, 2002.

BOTH, Ricardo. **O processo de impeachment do prefeito José Fritsch no ano de 1998**. Chapecó, 2004. Mimeografado.

BOUFLEUER, José Pedro. Configurações e reconfigurações do espaço da sala de aula. **Espaço da Escola**: *Uma Revista Construída Pelo Coletivo dos Educadores*, Ijuí, v. 12, n. 45, p. 19-22, jul./set. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMARGO, Clederson A. **O uso das pesquisas eleitorais**: a influência da pesquisa realizada pela UNOESC - Campus Chapecó na eleição municipal de Chapecó em 1996. Chapecó, 2005. Mimeografado.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información**. Madrid: Alianza, 1998. 3 v. (Economía, sociedad y cultura).

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação com participação popular**. 2000.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação de jovens e adultos em Chapecó/SC**. 1998.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação de jovens e adultos em Chapecó/SC**. Jun. 2002.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ler e escrever a realidade para transformá-la**, v. 1, n. 1, dez. 1998.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Movimento de reorganização curricular**, v. 1, n. 1, set. 2001.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Proposta para a construção curricular coletiva paraxiológica**. 2000. 20 p. Mimeografado.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **O trabalho com conceitos na prática pedagógica**. [2002]. 7 p. Mimeografado.

CHAPECÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa participante**. [2002]. 2 p. Mimeografado.

CHARLOT, Bernard. Por que ciclos? Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Ciclos de formação em Debate**, Porto Alegre, 2000.

DALCHIAVON, Francisco. O bispo dos humildes. In: UCZAI, Pedro (Org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó (SC): Argos: 2002.

DMITRUK ORTIZ, Hilda B.; ORTIZ, José Carlos. Interpretações de uma experiência sindical em Chapecó: o caso dos trabalhadores da indústria da alimentação. **Série Interdisciplinar**, Chapecó, n. 15, 1993.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**; o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIANOTTEN, Vera ; WIT, Ton. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GRAMSCI, António. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1974. v. 1.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes; FASE, 1987.

LAJUS, Maria Luiza de Souza (Org.); CUNHA, Suzi Laura et al. **Memória da resistência nos movimentos sociais urbanos em Chapecó**. Chapecó, 2003. Mimeografado.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. Sobradinho: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PINTO, João Bosco. Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectiva e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 85-117.

PINTO, João Bosco; DUQUE-ARRAZOLA, Laura. **Educação e política**. Recife: SUDENNE-PNUD, [198?]. 10 p. Mimeografado.

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

PONTUAL, Pedro. **Metodologia, métodos e técnicas na educação popular**. Chapecó: [SMED], 2002. Mimeografado.

PLANO da Diocese de Chapecó e região 97-2000. Pe. Berthier: Passo Fundo, 1996.

RELATO de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 1., [200?], Chapecó. **Anais...** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, [200?].

ROSSARI, Alzumir. **Representações sobre organização da classe operária das indústrias da Alimentação de Chapecó(SC)**. Chapecó, 1993. Mimeografado.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: [s. n.], 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Rede de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SEMANA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2004, Chapecó. **Anais...** Chapecó: [s. n.], 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SORDI, Luiz Carlos. **Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA) nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC**. Santa Cruz do Sul: [s. n.], 2003. Mimeografado.

TANSINI, Mônica G. **O grupo fonte: um estudo das relações de gênero**. Chapecó, 2003. Mimeografado.

TEDESCO, Adayr M., Pe.; ZIMMER, Romualdo, Pe. O pastor de uma igreja que transformou o Oeste. In: Uczai, Pedro F. (Org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

TÖNNIES, Ferdinand. **Community and society**. Nova York: Harper, 1963.

TORRES, Rosa Maria. **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, Gestine C. **Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

UCZAI, Pedro Francisco (Org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

_____. **Movimento dos atingidos por barragens: o caso de Itá e Machadinho na bacia do rio Uruguai (1979/1991)**. 1992. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Cristã, São Paulo, 1992.

_____; BRUGNERA, Nedilson L.; MARCON, Telmo. Dom José: a educação formal e a formação de lideranças. In: Uczai, Pedro (Org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

UMA nova proposta velha? **Cadernos pedagógicos: ciclos de formação**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, mar. 2003.

UNESCO. **O perfil dos educadores brasileiros: o que pensam, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Maria Elizabete et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)