

# UNISC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO REGIONAL – MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL

**ATUAÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA) NAS ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE  
CHAPECÓ/SC**

Luiz Carlos Sordi

**Santa Cruz do Sul, março de 2003**

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**DESENVOLVIMENTO REGIONAL – MESTRADO E DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL**

**ATUAÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS (EJA) NAS ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE**  
**CHAPECÓ/SC**

Luiz Carlos Sordi

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.**

**Orientador: Prof. Dr. Inácio Helfer**

**Santa Cruz do Sul, março de 2003**

Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. (Freire, 1986, p. 94)

## AGRADECIMENTOS

Para que pudesse concluir a presente Dissertação, contei com vários apoios. Entre estes, registro:

Professor Doutor Inácio Helfer, que esteve sempre presente para orientar-me; Professor Carlos Eduardo Arnes da UNOCHAPECÓ, que desde o início me incentivou; Secretária Municipal de Educação do município de Chapecó/SC, Luciane Carminatti; diretora da EJA de Chapecó/SC Leusa Possamai, pelas conversas que tivemos nesses anos de Administração Popular; equipe pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó, bem como, professores e alunos da EJA; amigos de Santa Cruz do Sul/RS, Dênis Robledo, Rubens, Glades, Aldo, Fernando, Diva, Beatriz, Júlio, Luiz; colegas de casa Emerson e José Antônio, pela convivência nesses dois anos; colegas da turma, professores, Coordenação do Programa e direção da UNISC que em muito colaboraram no meu crescimento. Gostaria de agradecer em especial a minha irmã Simone que vive de maneira especial, pelo afeto e carinho; minha mãe Eufêmia pelo amor e dedicação.

Além das pessoas, contei com o apoio financeiro da CAPES, que foi extremamente importante para que pudesse concluir a Dissertação no período de dois anos.

A todos sou imensamente grato.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Chapecó /SC, elaborado à luz de conceitos sobre a Educação Popular e princípios metodológicos dialéticos. A pesquisa realizou-se através de entrevistas, leituras e análises de documentos desta política de Educação Popular implementada pela Administração Popular do Município de Chapecó/SC, no período de 1997 a 2002, voltando-se sobre os resultados da mesma na vida dos alunos e egressos, com destaque para a análise de sua participação em Organizações Comunitárias e sua contribuição para o Desenvolvimento Regional. A investigação revelou que no contexto do estudo sobre a Educação Popular há uma multiplicidade de definições, isso decorre do processo histórico e da conjuntura específica de cada implementação dessa política. A diversidade de enfoques que se pode encontrar sobre Educação Popular não exclui os conceitos fundamentais sobre seu caráter político-pedagógico, transformador, democrático, processual, integral e sistemático. No que concerne à participação dos alunos e egressos em Organizações Comunitárias e sua contribuição para o Desenvolvimento Regional, constatou-se uma expressiva melhora na qualificação das atividades dessas organizações, tanto na organização quanto na conscientização política de seus integrantes. A participação dos alunos e egressos da EJA ampliou as atividades das Organizações Comunitárias, motivando-as a assumir novas responsabilidades sociais que antes ficavam exclusivamente a cargo do Estado. A atuação dessas organizações no contexto da promoção de políticas públicas promoveu a cidadania impulsionando o Desenvolvimento Regional

Palavras Chave:

- Educação Popular
- Organização Comunitária
- Desenvolvimento Regional
- Participação
- Cidadania

## ABSTRACT

This work is a study about Young and Adult People Political Education (EJA) of Chapecó/SC city, it was elaborated with basis of concepts about Popular Education and methodologic sources. The search happened through interview, reading and analysis of documents of this Popular Education introduced by Popular Administration of Chapecó/SC city, from 1997 to 2002, looking to the results of this political in the life of students, emphasizing to the analysis of their participation in Communitarian Organizations and their cooperation to the Regional Development. The search showed that in the context of the study of Popular Education, there are a multiplicity of definitions, because of the historical process and specific situation of each introduction of this political. The diversity of focuses that is found about Popular Education do not exclude the fundamental concepts about its character political-pedagogic, transformation, democratic, proceedings, integral and systematical. Relating to the participation of students in Communitarian Organizations and their cooperation to the Regional Development, were verified an expressive improvement in the quality of the activities of these organizations, in organization and in political conscience of its members. The participation of students of EJA amplified the activities of the Communitarian Organizations, motivating them to take over new responsibilities that sooner were restricted governmental actions. The participation of this organizations in the context of promotion of public politicians promoted the citizenship, stimulating the Regional Development.

Key Words:

- Popular Education

- Communitarian Organization
- Regional Development
- Participation
- Citizenship



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O QUE PRETENDE A EDUCAÇÃO POPULAR HOJE.....	16
1.1 Refletindo sobre a Educação Popular.....	17
1.2 Educação Popular e Cidadania .....	22
1.3 Os questionamentos promovidos pela Educação Popular.....	26
1.3.1 A dimensão política.....	26
1.3.2 A dimensão educacional.....	28
1.3.3 A dimensão econômica.....	30
1.3.4 A dimensão sócio-cultural.....	33
1.3.5 A dimensão ambiental.....	35
1.4 O que pretende a Educação Popular.....	37
1.4.1 A Educação Popular como estratégia do Desenvolvimento Regional..	37
1.4.2 O amor como pressuposto das ações humanas.....	40
1.5 Superação da pobreza: uma preocupação da Educação Popular e do	
Desenvolvimento Regional.....	42
1.6 Educação Popular e o resgate da pessoa.....	47
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE	
CHAPECÓ/SC.....	50
2.1 Aspectos históricos de Chapecó/SC.....	50
2.2 A história da educação pública em Chapecó/SC.....	55
2.3 A transformação da educação tradicional em educação popular.....	60
2.3.1 Contexto Histórico Político.....	60
2.4 Construção da EJA.....	62
2.5 Os congressos da EJA .....	68
2.6 A totalidade do conhecimento na EJA.....	74
2.7 A organização curricular na EJA.....	77
2.7.1 A organização das totalidades T1 e T2 .....	78
2.7.2 A organização das totalidades T3 e T4:.....	78
2.8 O reconhecimento da EJA.....	85
3 A ATUAÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS DA EJA NAS ORGANIZAÇÕES	
COMUNITÁRIAS.....	87
3.1 Organização Comunitária: conceitos e características.....	87
3.2 Atuação na Gestão das Organizações Comunitárias.....	90
3.3 Atuação no discurso político .....	95
3.4 Atuação no contexto da promoção de políticas públicas em favor do	
Desenvolvimento Regional: Orçamento Participativo como gerador de	
consciência.....	99

3.5 Atuação no Desenvolvimento Regional a partir do retorno à educação formal.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
ANEXOS.....	111
ANEXO A – Localização de Chapecó / SC no Mapa do Brasil.....	112
ANEXO B – Localização de Chapecó no Mapa do Estado de Santa Catarina ....	114
I.....	115
ANEXO C - Proposta Político Pedagógica da Secretaria da Educação e Cultura do Município de Chapecó.....	116
ANEXO D - Documento Síntese do 1º Congresso do Ensino Noturno da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, Realizado em 02/12/97 que Resultou na Política da Educação de Jovens e Adultos.....	121
ANEXO E – Rede Temática e Preparação de Aulas na Proposta da EJA/Chapecó-SC.....	130
ANEXO F- Entrevistas (Semi-Estruturadas) Realizadas na Comunidade Escolar da EJA.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

## INTRODUÇÃO

A partir de 1997, com a Administração Popular (os partidos PT, PPS, PC do B, PSB, PMN) no governo municipal de Chapecó/SC, iniciou-se um processo de inversão de prioridades através da democratização de ações e dos espaços públicos municipais que há muito tempo a sociedade local carecia. Um desses espaços que democratizou-se, foi a escola que até então estava reduzida ao atendimento de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental diurno. Para que a população jovem e adulta tivesse acesso à educação formal numa nova perspectiva, foi necessário o investimento do poder público em escolas, construindo salas, ampliando bibliotecas, alugando casas e também em profissionais qualificados.

Para atender ao grande público excluído da escola formal, foi necessária a abertura das escolas em outro turno. As escolas municipais passaram a atuar durante o dia com a educação fundamental em ciclos de formação e à noite com a educação fundamental supletiva em totalidades de conhecimento.

Construiu-se nas escolas um debate em torno da conjuntura nacional, estadual e municipal. Refletiu-se sobre que país queremos construir. Esses questionamentos tinham como intenção uma educação voltada a discutir a realidade da população, com caráter crítico e conscientizador. Nesse contexto, a Educação Popular foi assumida: (1) pelos dirigentes comunitários; (2) pelos profissionais da educação; (3) pelos pais e alunos das comunidades como discussão educacional possível para ser implementada. Iniciou-se o debate em torno do plano político pedagógico e da criação de leis que garantissem a sua implementação. Esses debates tomaram forma e se concretizaram na prática. Em março de 1998 a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), com os pressupostos políticos metodológicos da Educação Popular, começou a receber alunos com o amplo apoio da comunidade na mobilização e sensibilização para a participação.

A construção do plano político pedagógico da rede pública municipal tinha e tem como princípios a promoção da autonomia, da democracia, do trabalho coletivo e da cidadania. Buscando cumprir com esses princípios, a Educação Popular motivou a participação dos alunos nas organizações comunitárias como forma de engajamento na luta pela transformação social.

Diante dessa realidade, produzimos este trabalho de pesquisa sobre a Atuação dos alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* nas Organizações Comunitárias do Município de Chapecó/SC. O problema que desejamos investigar versou sobre quais as principais mudanças provocadas pelos alunos e egressos da EJA nas Organizações Comunitárias em que atuam, no sentido da promoção do Desenvolvimento Regional.

Visamos alcançar os seguintes objetivos com a pesquisa: analisar as principais mudanças provocadas pelos alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* nas Organizações Comunitárias para o Desenvolvimento Regional; identificar possíveis

mudanças de comportamento na gestão das Organizações Comunitárias de Chapecó/SC promovidas pelos alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos*; verificar de que forma os alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* contribuem para que as Organizações Comunitárias promovam o Desenvolvimento Regional; analisar o discurso dos alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* concernente à consciência política sobre a realidade.

Apresentamos como hipóteses de investigação as concepções de que: (1) os alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* contribuem na qualificação das gestões das Organizações Comunitárias, uma vez que recebem ou receberam uma formação para atuarem como líderes conscientes; (2) qualificam o discurso político tornando-o mais coerente e crítico; (3) auxiliam na divulgação de políticas públicas de Desenvolvimento Regional através do incentivo dado às Organizações Comunitárias com a introdução e fortalecimento do processo de redes de troca, solidariedade e apoio mútuo.

Justificamos a importância de realizar esta investigação pela necessidade de analisar a Educação Popular no contexto mundial, a importância do processo de construção da Educação de Jovens e Adultos de Chapecó/SC na sua abrangência política e o intento de analisar se as ações de seus sujeitos nas Organizações Comunitárias, verificando se os objetivos propostos pela Educação Popular foram atingidos.

Realizamos o trabalho a partir do método investigativo dialético. Sua origem está na Grécia Antiga, sendo que “o conceito de dialética era equivalente ao de diálogo, passando depois a referir-se, ainda dentro do diálogo, a uma argumentação que fazia clara distinção dos conceitos envolvidos na discussão” (Lakatos, 1992, p. 72). Mais tarde, Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-480 a.C.) introduziu o conceito de mudança ao método, partindo “da constatação de que é por meio do conflito que tudo se altera” (ibidem, p. 72). Aproximadamente 2300 anos depois, “ajudado pelos progressos científicos e sociais, Hegel compreendeu que no universo nada está isolado, tudo é movimento e mudança, tudo depende de tudo; assim retorna a dialética, buscando as idéias de Heráclito” (ibidem, p. 73). Para Hegel, as mudanças decorrem por causa das contradições que geram conflitos.

Hegel fundamenta-se nas contradições e, procurando as relações das partes formadoras de um todo orgânico, busca a plenitude: ora, a contradição está presente em toda a realidade: tudo tem relação com tudo (...) Os contrários são versos e aversos de uma mesma realidade: portanto, ao mesmo tempo em que se antagonizam, também se identificam. A dialética é a lógica do conflito, do movimento, da vida (ibidem, p. 73).

A Educação Popular provoca, desconserta, transforma e mexe com as estruturas dos alunos, que por sua vez, provocam, desconsertam e transformam a Educação Popular. É através desse movimento dialético que os alunos e a educação se transformam em direção a novas realidades.

Esse movimento promove a conscientização política de grande parte dos alunos e egressos em outros patamares. “Para Marx, a História sempre se aperfeiçoa, em constante movimento. O motor desse movimento é a contradição que existe em tudo: fenômenos, coisas ou processos.” (Gadotti, 1991, p. 56). O processo dialético não avança de forma automática, natural. É necessária a luta organizada e consciente dos oprimidos, principais responsáveis para mudar a história das relações entre os donos do capital e os trabalhadores. Como diz Paulo Freire, só o oprimido pode libertar-se e nesse processo, liberta também o opressor.

Os alunos e egressos da *Educação de Jovens e Adultos* são indivíduos trabalhadores, que através da Educação Popular despertam para a cidadania motivados a atuar na sociedade. A sociedade democrática precisa de todos os cidadãos para que esses sejam atores do Desenvolvimento Regional, e esses precisam lutar pela democracia para poderem atuar como protagonistas.

Os procedimentos da investigação iniciaram-se com um levantamento junto à Secretaria de Educação e Cultura do Município de Chapecó/SC para identificar as escolas que oferecem a *Educação de Jovens e Adultos*. Em contato com essas, localizou-se os alunos e egressos da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas Organizações Comunitárias, para no próximo momento, identificar esses alunos e

egressos. Iniciou-se a coleta de informações através de um roteiro de *entrevistas semi-estruturadas*. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

As investigações foram realizadas nos meses de março e abril de 2002 com a comunidade escolar, abrangendo 30 professores, 07 líderes comunitários e 41 alunos e egressos, em conversas individuais e coletivas. Os encontros coletivos aconteceram nos momentos de planejamento dos professores. Utilizou-se dos intervalos das aulas para reunir alunos líderes comunitários para realizar a pesquisa.

Para atender aos propósitos desse trabalho, o local investigado foi o município de Chapecó/SC, no meio urbano e rural. O município de Chapecó localiza-se na região Sul do Brasil e na região Oeste de Santa Catarina, tendo como limites; ao Norte: os municípios de Coronel Freitas, Nova Itaberaba e Cordilheira Alta; ao Sul: Estado do Rio Grande do Sul; a Leste: município de Itá, Seara, Xaxim e Arvoredo; ao Oeste os municípios de Nova Itaberaba, Guatambu e Planalto Alegre, conforme mapa em anexo.

A área do município, segundo o IBGE é de 625,60 km<sup>2</sup>, sendo 89.936 km<sup>2</sup>, 14,37% da área urbana; 535,664km<sup>2</sup>, 85,63% de área rural.

Atualmente Chapecó possui 146.534 mil habitantes, sendo 12.324 habitantes na área rural, e 134.210 habitantes na área urbana.

Em 1999, a Secretaria de Educação e Cultura do município de Chapecó/SC ofereceu 4.685 vagas para a EJA e foram efetivadas 5.706 matrículas, segundo a Revista *Educação com Participação Popular* (2000, p. 17). Isso representa 6,46% da população chapecoense maior de 15 anos. Em média, a cada 15 adultos de Chapecó, 01 passou pela Educação de Jovens e Adultos no ano de 1999. Isso mostra a dimensão e a proporção dessa política.

Os alunos e egressos da Educação de Jovens e Adultos, de uma forma ou de outra, foram excluídos das escolas formais, estes podem ser classificados em dois grupos predominantes nos meios urbanos e rurais.

Em 2002, os alunos do meio rural eram basicamente trabalhadores rurais sem terra, diaristas da agricultura familiar, que sonham com um trabalho na cidade e por isso voltaram a estudar. Os trabalhadores urbanos egressos da EJA, cuja maioria tem sua origem no meio rural, por não possuírem qualificação profissional, ganham baixos salários trabalhando em grandes empresas instaladas na cidade. Esses voltaram aos bancos escolares pela exigência do mercado de trabalho e pelas reestruturações das empresas devido a implementação dos programas de qualidade total. Praticamente essa demanda já foi atendida, surgindo outros alunos com características distintas como os trabalhadores adolescentes e os idosos entre uma minoria que trabalham como empregados domésticos, pedreiros, diaristas e trabalhadores informais.

As características dos Alunos da EJA mudaram ao passar dos anos. Muitos dos trabalhadores que conquistaram sua formação, hoje aguardam um programa de Educação Popular em nível de ensino médio, outros prosseguem nas escolas estaduais e programas de suplências oferecidos pelo governo estadual.

O presente trabalho está constituído por três capítulos. No primeiro capítulo refletimos sobre a Educação Popular, sua caracterização e conceituação. Apontamos os questionamentos que ela faz atualmente ao modelo hegemônico vigente nas dimensões: político, econômico, educacional, sócio-cultural e ambiental. Num segundo momento apresentamos as propostas da Educação Popular para a superação dos limites encontrados nestas dimensões, na tentativa de reintegrar as pessoas à cidadania para que essas promovam o Desenvolvimento Regional.

No segundo capítulo abordamos os aspectos históricos de Chapecó/SC. Em seguida, relatamos uma breve história da política educacional que predominou até 1997, para depois descrever o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos no município, os congressos, as resoluções, a metodologia e a organização curricular. A Educação de Jovens e Adultos com a metodologia política da Educação Popular mobilizou a sociedade chapecoense em torno da educação, na propagação e sensibilização da idéia da proposta ou nas disputas das prioridades orçamentárias junto ao Orçamento Participativo.

No terceiro e último capítulo, buscamos conceituar e caracterizar as Organizações Comunitárias de Chapecó/SC, além de analisar a atuação dos alunos e egressos da Educação de Jovens e Adultos nessas Organizações Comunitárias. Apresenta uma análise da transformação desses alunos e egressos nas ações, nos discursos e nos engajamentos à promoção de políticas públicas em favor das transformações sociais.

## 1 O QUE PRETENDE A EDUCAÇÃO POPULAR HOJE

A Educação Popular caracteriza-se como uma metodologia política *sui-generis* de promoção da vida no contexto sócio-cultural das organizações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e governos, entre outros. Surgiu no interior da sociedade capitalista como processo de resistência ao autoritarismo, à dependência, à fragmentação do homem como mão-de-obra no mercado capitalista, que aliena e marginaliza progressivamente grande parte da população. Nesse capítulo abordaremos uma definição do que é Educação Popular. Para, num segundo momento, apresentar os principais questionamentos feitos pela Educação Popular frente à crise dos paradigmas tradicionais, bem como as propostas apresentadas por ela e a necessidade da



construção da cidadania para que as pessoas compreendam o mundo e a si mesmas, possibilitando, então, a reinvenção delas de forma autônoma.

### 1.1 Refletindo sobre a Educação Popular

O que é Educação Popular? Esta é uma pergunta que se faz àqueles que escrevem sobre o tema, ou mesmo aos gestores públicos que tentam implementar a Educação Popular na prática cotidiana das escolas, sindicatos, movimentos sociais e outras organizações. Há uma evidente pluralidade de definições sobre o seu conceito. Isso decorre do processo histórico e, portanto, sua necessária diferenciação para cada conjuntura e contexto social específico.

Para Brandão (1986, p. 151), nos encontramos frente a uma modalidade de trabalho pedagógico cujas aparentes contradições desafiam qualquer tipo de definição, emergindo em um universo de práticas sociais intensamente carregadas de valores e símbolos, de intenções e interesses. Por isso, Brandão não tem um conceito de Educação Popular. Frente à necessidade de compreendê-la, os que transitam entre o ofício e a teoria, sentem-se obrigados a fazer difíceis exercícios de conceituação, devido a sua particular existência por se deixar definir.

Na mesma linha de Brandão, Bosco Pinto (1984, p. 87-88) diz que a Educação Popular pode referir-se a processos reais, contraditórios e opostos, como pode significar modelos de ação que respondem a interesses diferentes, senão contrários e antagônicos. Isto nos leva a concluir que, segundo o autor, não existe nem pode existir um significado universal para a expressão “Educação Popular”. Seu significado deverá ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas. Por exemplo, ao assumir as administrações públicas, o Partido dos Trabalhadores, na maioria dos casos, implementa uma metodologia política de fazer educação a partir dos excluídos do mercado capitalista, tentando resgatá-los para uma condição cidadã.

Para Torres (1988, p. 16), uma “definição acabada” poderia terminar com a própria Educação Popular, já que um de seus princípios centrais é o de que ela não se define “a partir de si mesma”, mas segundo a estratégia que uma luta libertadora propõe em cada uma de suas etapas. Numa autêntica proposta de Educação Popular, segundo Dias Rodrigues (1999, p. 30)<sup>1</sup>, professores e líderes comportam-se coerentemente conforme a compreensão de que as pessoas, freqüentando a escola ou outra organização, não são súditos ou subalternos seus, porque toda autoridade legítima e democrática é que é súdita e subalterna do povo.

Para Frei Beto (1986, p. 77), é a metodologia que define o caráter da Educação Popular. Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui, o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real e não a fazer dele uma mera abstração.

A diversidade de enfoques que podemos encontrar sobre Educação Popular não exclui os consensos fundamentais em torno de uma série de elementos vistos como identificadores dessa metodologia política, a respeito dos quais vem sendo criado um sentido de pertença e diferenciação por parte das pessoas ligadas a ela.

Assim, a Educação Popular é um processo educativo que pode ser definido pelas seguintes características:

- A) Político-pedagógico: por ter uma prática social que, trabalhando com o conhecimento, tem uma intencionalidade e objetivos políticos de libertação das massas populares oprimidas;

---

<sup>1</sup> Conforme RODRIGUES, Luiz Dias, Como se conceitua Educação Popular. In: SOCOCUGLIA, J.C.; NETO, J. F. de M. (Organizadores). *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 11-30.

- B) Transformador: por contribuir com a transformação social, tendo como objetivo a construção de uma nova sociedade que responda aos interesses e aspirações dos setores populares, portanto, uma transformação inovadora em nível individual e coletivo, incorporando a dimensão da ação–reflexão–ação como princípio orientador;
- C) Democrático: por ser radicalmente democrática, busca romper com qualquer forma de autoritarismo, com práticas bancárias em relação educando/educador. Segundo Rosa Maria Torres (1988, p. 19). “Trata-se não somente de educar para a democracia mas de educar na democracia”. Para isso faz-se necessária a participação, a comunicação e a crítica;
- D) Processual: por se desenvolver um processo estratégico de compreensão de mundo, partindo do conhecimento do aluno e dialogando com o conhecimento historicamente construído. O fundamental é saber que percurso faz o processo educativo;
- E) Integral: por buscar um enfoque na totalidade do conhecimento, interdisciplinar, sistêmico e complexo, reintegrando os conhecimentos;
- F) Sistemático: por estabelecer-se como prática que requer rigor científico nos pressupostos teóricos, nas práticas de planejamento, investigação e avaliação.

A Educação Popular, enquanto proposta de mobilização popular em prol das transformações sociais, caracteriza-se também por estratégias de organização da sociedade civil através de várias formas de ações políticas que ao respeitar a cultura popular no espaço e no tempo, visam, sobretudo, conferir criticidade e organização política à Educação Popular. Ela é a identidade de um movimento que parte dos excluídos em seus desafios concretos de cada realidade específica, mobilizando-os a estabelecerem suas práticas pedagógicas e a se organizarem com idéias e estratégias de luta contra-hegemônica e na denúncia das injustiças.

Pretendemos conceitualizar a Educação Popular a partir da política mesma de Educação de Jovens e Adultos do Município de Chapecó-SC, cujo escopo principal neste trabalho é analisar a participação dos alunos e egressos desse processo na incorporação dessa educação nas suas ações cotidianas.

Uma constatação para essa difícil tarefa de construir um conceito de Educação Popular, é a de que as classes trabalhadoras marginalizadas sofreram e sofrem, no que diz respeito ao acesso à cultura, à escolarização e à formação profissional, sérios problemas oriundos de modelos educacionais, políticos e econômicos equivocados, implementados na história brasileira. Chama a atenção, por exemplo, a escola pública tradicional que reforça na sua prática educativa a maneira de produção capitalista, reproduzindo o caráter autoritário que marca esse modo de produção.

Para Torres ( 1987, p. 96),

A sociedade burguesa capitalista inventou os “especialistas” – não me refiro aos especialistas, pois os especialistas são necessários. Inventou, dizia, aqueles que sabem apenas de um momento de um ato, mas que não têm uma visão da totalidade. Na sociedade burguesa, existem, por exemplo, os planejadores de economia que sabem planejar a economia, mas que nada perguntam às massas populares sobre o que vão planejar. As massas populares aparecem como meros reflexos: faz-se para elas, mas nunca se pensa em fazer com elas. Produz-se em função dos interesses do mercado internacional.

No entanto, essa situação pode ser superada com a implementação de processos de formação integralizados, voltados para os desafios reais desse segmento social, o que promoveria a inclusão dos marginalizados na vida cultural, social e econômica. Neste contexto, um dos teóricos mais importantes foi Paulo Freire, que criticou a educação tradicional ao defini-la como bancária pelas suas características autoritárias, de transferência ou transmissão de valores e conhecimentos.

O início do movimento<sup>2</sup>, aquilo que mais tarde se deu o nome de Educação Popular no Brasil, ocorreu no contexto da industrialização urbana<sup>3</sup> nas décadas de 50 e 60. Muitos trabalhadores expulsos do meio rural migravam para as cidades. Naquele momento havia a idéia de que era necessário educar as pessoas para integrá-las ao progresso do país que se modernizava. Essa primeira fase destaca-se pelo atendimento aos adultos e sua alfabetização, que por si só não conseguiu dar conta do processo de transformação necessário a sua melhoria de vida. Foi originada, segundo Ztkoski (2000), pelo trabalho da pastoral das Igrejas Cristãs que serviu de impulso para as pastorais sociais e para as organizações populares e a formação de grupos comunitários, associações, CEBs, sindicatos e outras entidades populares.

Na segunda fase, com a intenção de buscar as razões do não atendimento das expectativas mais individualistas anteriores, se constroem novos caminhos e relações entre educação e transformação para além do indivíduo, ou seja, uma estreita relação entre escola e vida política<sup>4</sup>.

Na terceira fase, a Educação Popular volta-se às estratégias políticas dos movimentos sociais, com bases teóricas renovadas, mais condizentes com a complexidade dos cenários sócio-culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a concepção de Educação Popular talvez mais ajustadamente se adequasse à denominação de educação sóciotransformadora<sup>5</sup>. Porém, no momento presente da ação educadora, a Educação Popular provoca rupturas internas no sujeito cognocente, criando um sistema dinâmico de transformações que vai muito além do que é perceptível e das transformações sociais. Na verdade, é uma educação

<sup>2</sup> A Educação Popular emergiu na modalidade de movimentos sociais, de intelectuais, da Igreja Católica, estudantes universitários, setores do poder de Estados, desenvolvendo esses um trabalho político-pedagógico de ação cultural que desembocou no movimento social, através das inúmeras práticas sociais carregadas de valores e símbolos. (Zitkoski 2000, p. 24)

<sup>3</sup> Conforme Freire Paulo, e Nogueira Adriano. *Que Fazer. Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis 4ª edição Vozes 1993 p. 16

<sup>4</sup>Idem. p. 19

<sup>5</sup> Conforme RODRIGUES, Luiz Dias, Como se conceitua Educação Popular. In: SOCOCUGLIA, J.C.; NETO, J. F. de M. (Organizadores). *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 21

sócio-eco<sup>6</sup>-transformadora, pela metodologia de respeito ao saber do outro e pelo pressuposto das redes de solidariedade em processos multiplicadores.

## 1.2 Educação Popular e Cidadania

A Educação Popular tem se diferenciado das práticas educacionais tradicionais. Ela critica a educação bancária tradicional conservadora, pois esta oprime, aliena e não educa o ser humano para o exercício da cidadania e convivência social. Para Paulo Freire, a concepção “bancária” de educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora que silencia os oprimidos. Essa educação mantém e estimula as contradições, naturalizando-as.

A Educação Popular está preocupada com a promoção da cidadania. Através dela se constrói um mundo melhor, integrando os homens marginalizados na construção de suas vidas. Para Demo (1995), a cidadania é a competência humana de fazer-se sujeito, para assim fazer a história própria, coletivamente e organizada. Considera, também, que, no processo de formação de cidadania, alguns componentes seriam cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório.

Para isso, a Educação Popular proporciona discussão a partir da realidade dos educandos, sua visão de mundo, sua compreensão sobre conjuntura e outros assuntos. Em diálogo com o outro e com o conhecimento historicamente produzido, o educando amplia seu conhecimento e sua compreensão da realidade. Consciente, procura transformá-la. “O ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente” (Zitkosk, 2000, p. 251)

---

<sup>6</sup> Conforme CAPRA (1996). A ecologia - palavra proveniente do grego oikos (lar) – é o estudo do Lar Terra, Mais precisamente, é o estudo das relações que interligam todos os membros do Lar Terra.

As situações geradoras, nas discussões educacionais, fazem parte de um modelo de construção do Brasil que precisa ser compreendido. Esse, interfere na vida de cada cidadão, seja na falta de empregos, salários baixos, inseguranças, falta de vagas nas escolas e nos hospitais, como também, nas brigas familiares e nas relações individualizadas cada vez mais próximas da solidão e da infelicidade. Precisa-se discutir as causas dessas situações para não ficar numa leitura fragmentada e ingênua. Para Paulo Freire (1986), a consciência ingênua se crê superior aos fatos, não faz relações, por isso se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada, ignorando o instrumental teórico.

Um povo cidadão é um povo com conhecimento. Essa é a melhor ferramenta para ações estratégicas, tanto para se contrapor às políticas verticalizadas, que ao longo da história nacional se transformaram “naturais” aos olhos da população, como também, a cooperação e a construção conjunta de políticas eficazes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, só o conhecimento liberta verdadeiramente os sujeitos, mas esse conhecimento precisa ser educado e controlado pela sociedade em favor da vida da coletividade.

Hoje há um consenso entre os intelectuais, de que o Brasil vive um momento muito importante na sua história, devido a sua importância econômica, social, política e ambiental no cenário mundial.

Se analisarmos a história recente do Brasil, veremos que a política foi sendo submetida a interesses econômicos internacionais. Desde a década de 30 até 80, o modelo que vinha sendo aplicado era do crescimento econômico. E esse modelo entrou em crise no início dessa mesma década, ampliou-se na década de 90 com a vitória de Collor e tomou mais força com a unidade das elites em torno do governo de FHC que, mantendo uma política de subordinação da economia brasileira ao capital financeiro internacional, empobreceu o povo e elevou os índices das dívidas em patamares inaceitáveis de dependência. Conforme João Pedro Stédeli (palestra realizada na UNOCHAPECÓ em outubro de 2002) a dívida externa brasileira em 1994 era de US\$ 148 bilhões, em sete anos pagamos US\$ 210 bilhões e em março de 2002 estávamos

devido US\$ 248 bilhões. A dívida interna no ano de 1994 era de R\$ 98 bilhões, atualmente estão nos patamares de R\$ 720 bilhões.

Outro fator que resultou na situação de exclusão do povo trabalhador, foi o modelo histórico de industrialização que vigorou no Brasil de 1930 a 1980. Essa industrialização, promovida pela elite e governo em alianças, buscava, através do capital estrangeiro, o progresso do país. Esse capital industrial fugia da Europa em busca de mão-de-obra barata, encontrando guarida em solos brasileiros.

Após a 2ª Guerra Mundial houve um aumento na organização social na Europa, onde governos socialistas impulsionaram o processo revolucionário em diferentes países, elevando os salários dos trabalhadores e diminuindo a taxa de lucro dos capitalistas industriais. Logo, para fugir dos altos salários e da pouca mão-de-obra, esses industriais transferiram parte de suas fábricas para o 3º mundo. Nesse período do pós-guerra, o capital que vinha para o Brasil era um capital industrial, ou seja, máquinas para as fábricas gerando empregos. Esse processo se modifica no hemisfério norte com a revolução tecnológica chamada de 3º revolução industrial. Essa revolução muda drasticamente o mercado de trabalho em nível mundial, aumentando a concentração da renda e as disparidades entre as classes sociais.

Essas revoluções industriais contêm uma evolução tecnológica. A primeira revolução industrial aconteceu no séc. XVIII, e foi a partir da máquina a vapor. A segunda revolução aconteceu nos finais do século XIX a partir da energia, com o petróleo e a eletricidade. Atualmente está em processo a terceira revolução, a tecnológica, que vem acontecendo com a introdução da informática nos meios de comunicação, biotecnologia, etc. Essa revolução multiplicou a produtividade do trabalho, por isso as fábricas instaladas no hemisfério norte passaram a produzir muito mais mercadorias. Em decorrência dessas novas tecnologias, veio uma superprodução de mercadorias. Os capitalistas, em vez de ampliar ou mesmo instalar novas fábricas no 3º mundo, passaram a querer vender suas mercadorias prontas. Por outro lado, eles mantiveram seus lucros na forma de dinheiro aplicado nos bancos, forçando um capitalismo financeiro global, de maneira que a subordinação das pessoas ao capital aumentasse, com o aval do governo federal.



Segundo o autor Zitkoski, essa situação poderá ser revertida, uma vez que a realidade dos homens é uma construção deles próprios. Para ele,

A realidade é produção dos seres humanos e não um destino trágico que estaria acima de nosso poder de alterá-lo. As conseqüências das decisões políticas devem ser eticamente avaliadas e não simplesmente justificadas através de argumentos fatalistas, cientificamente falsos e ideologicamente perversos à inteligência humana em seus diferentes modos de perceber e significar o mundo. (Zitkoski, 2000, p. 253)

Essa submissão da política nacional ao mercado mundial numa relação de livre comércio, traz conseqüências desastrosas sobre a população porque recursos financeiros estão sendo concentrados cada vez mais em mãos de poucos grupos ou pessoas ao redor do mundo, impossibilitando a realização de políticas públicas mais abrangentes impeditivas da construção da cidadania. Esse fenômeno tem a ver com a falta de respeito das elites dominantes com a população.

Outro aspecto fundamental da Educação Popular na construção e ampliação da cidadania, é a busca de novos espaços de atuação e de novos militantes: líderes comunitários e populares. Na maioria são cidadãos despertados pela Educação Popular que passam a ter um papel fundamental nos trabalhos de organização dos excluídos de forma consciente, politizada e culturalmente aceita por ser do local e que experenciam quotidianamente aquela realidade. Esse trabalho de base desperta, no seio social, novos líderes e, sucessivamente, criam-se redes que multiplicam os espaços, e aumenta os militantes que criam novas organizações em movimentos de lutas.

Uma das bases da construção de cidadania para a transformação social é a práxis dos sujeitos surgidos no grupo. Esses líderes, que sonham e lutam de modo esperançoso por um mundo melhor, são, na verdade, uma necessidade e um sonho coletivo que começa a ser construído naquele local. O desafio é desencadear processos de formação de consciências problematizadoras da realidade que intersubjetivamente se afirmam através do diálogo crítico-libertador, enquanto base da práxis efetivadora de uma cultura (para além da simples reprodução) que servirá de alicerce para novas organizações políticas, sociais e econômicas desafiadoras na construção de um mundo

mais justo e humano que se inicia nesse novo governo nacional, projetado para os próximos anos.

### 1.3 Os questionamentos promovidos pela Educação Popular

Estamos no século XXI. Há insegurança e perplexidade diante do futuro, resultado da fragmentação de toda uma estrutura que o mundo moderno produziu. A fragmentação do conhecimento produz e reproduz-se em rede, criando um sistema de fragmentações que se multiplica infinitamente, resultando em doença coletiva da cognição. Olha-se e não se vê. A educação das instituições de ensino tradicional, na maioria dos casos, não educa para ver e sentir a vida. Essa educação predomina na sociedade brasileira, naturaliza fenômenos como a fome e a violência em suas múltiplas versões. A sociedade já não se choca frente a tais absurdos. Torna-se um fato da vida aceitável. Essa naturalização cria pessoas passivas, espectadoras da vida, da política, da economia, das decisões verticalizadas e da exclusão crescente, alienadas e alienantes da própria condição humana e terrena.

Esta fragmentação envolve as diversas dimensões da vida e do desenvolvimento regional, levando ao enfraquecimento das habilidades para ver o relacionamento entre nossas ações e o mundo. Os homens estão em guerra, é o resultado de um processo de violência generalizada na política, na educação, na economia, na cultura e no meio ambiente, em que a educação popular é crítica, denunciando as suas conseqüências e elaborando questionamentos.

#### 1.3.1 A dimensão política

Em primeiro lugar, importa-nos destacar os preconceitos comuns na cabeça de muitos herdeiros, conseqüência de uma má experiência com a política que encobertou a

corrupção, a manipulação e o jogo de interesse. Para muitos e, principalmente, para a maioria dos jovens, a política significa coisa suja, mentira, demagogia.

Essa visão sobre a política tem a ver com uma construção estratégico-histórica das classes dominantes de que política é para poucos, para especialistas. Essa idéia fragmentada multiplicou-se de tal maneira que hoje há um total descrédito no mundo quanto à participação nas decisões políticas. Na verdade, tudo isto representa a patologia da política.

A maior evidência do descrédito político está nas visões sociais que naturalizam os fatos da realidade, a opressão sobre os excluídos e as classes sociais. Valorizam a idéia de que a vida está boa, que no mundo sempre foi assim, não necessitando fazer mudanças significativas e profundas. A participação dos cidadãos nos partidos políticos, disputando, colocando em cena suas idéias, é algo que não é necessário, não é importante e não levará a nada. Acreditam que os problemas sociais devem ser resolvidos pelos políticos, eles foram eleitos para isso, devem planejar as ações que trazem melhorias.

Essa fragmentação política da ausência de participação das pessoas reduz a cidadania e promove uma crise sem precedentes na história. Como exemplo, destacamos a recente crise política francesa, nas eleições presidenciais de 2002. Pelo resultado dessa eleição fica explícito, entre outros motivos, que não se fez uma discussão mais aprofundada da sucessão presidencial e a população se viu com um ultra direita com propostas de governo que caracterizam xenofobia disputando o segundo turno com um político de direita.

Praticar a política é lutar pela justiça e realizá-la. É um compromisso com o amor e com a vida. Nesse sentido, a política interessa à educação e aos educadores comprometidos com a vida, principalmente se ela estiver na versão popular sócio-eco-transformadora, atendendo aos mais excluídos. Para Freire (1987, p. 37), “o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa.” O espaço da escola é um espaço político

que deve ser convertido a favor da vida. É nesse espaço que se deve praticar a democracia para reinventar o poder e construir o gosto pela política.

Em política não há neutralidade, isso é impossível. Todos temos posições frente ao mundo e essas posições políticas se multiplicam nas nossas ações, criando redes pelas conexões. O que ocorre é que muitos cidadãos não se conscientizaram de sua posição. Geralmente, esses assumem a posição da classe dominante, da ordem estabelecida, com suas estratégias sofisticadas de controle ideológico. A educação, que é essencialmente política, provoca uma violência de classe ao posicionar-se neutra. Esse apolitismo impede aos educandos de se reconhecerem como trabalhadores e construtores de um outro mundo. Essa falsa neutralidade é a fragmentação da educação e da política na vida.

### 1.3.2 A dimensão educacional

No modelo educacional tradicional com o referencial cartesiano,<sup>7</sup> (ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista e reducionista) a violência sobre os excluídos sofisticava-se e acentua-se com as fragmentações disciplinares. Para Paulo Freire, “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (Freire, 1987, p. 138). Daí que, na ação para a conquista da liberdade desses excluídos, não seja mais possível apresentar o mundo problemático que se possa construir, mas, pelo contrário, um mundo dado, estático a que os homens se devem ajustar e competir. Nas escolas conservadoras, essa fragmentação acentua-se na ênfase da reprodução do conhecimento a partir da disciplina com seu rol de conteúdos pré-estabelecidos, excluindo um mundo real complexo e perverso vivido pelos alunos, especialmente nas escolas públicas.

Na perspectiva tradicional monodisciplinar, em obediência à estratégia de dividir o objeto de estudo para examinar suas partes, as disciplinas criam seus próprios

---

<sup>7</sup> René Descartes criou o método do pensamento analítico, que consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes. (Capra, Fritjof. A Teia da Vida, Cultrix, 1996 p. 34. )

campos de atuação, conteúdos e seu próprio problema; preocupa-se com as aulas disciplinares, não havendo conexões com outras disciplinas, tendo um fim em si mesma. Nesse sentido, cria-se um ilhamento com o mundo e com a realidade. Propaga-se o valor da individualização, cria-se então as especializações do “saber” e o estreitamento do horizonte mental do especialista.

Na tentativa de trazer as disciplinas para discutir um problema comum, evoluiu-se dentro desse paradigma linear, para o procedimento multidisciplinar, no qual várias disciplinas estudam um mesmo objeto. Mas as bases são conservadoras porque a fragmentação continua a existir. Esses especialistas disciplinares procuram solucionar o problema posto, individualmente, estudam-no, mas pouco ou nada se comunicam. Sem uma profunda interação, cada qual irá explicar a problemática analisada a partir de sua área, continuam cada qual com seu discurso especializado e com suas verdades.

Essa unilateralidade reducionista das disciplinas, em contraposição à complexidade, produz violências sem precedentes na vida dos educandos, uma violência epistêmica, impedindo o educando de realmente conhecer. Fragmentado, o educando reproduz tal fragmento em rede com a sociedade, multiplicando o estigmatismo social do ver. Outra violência é a ontológica que impede as pessoas de serem mais, de descobrirem a si e de criarem a possibilidade do reconhecer-se como trabalhadores excluídos, não sendo atores de suas próprias vidas. Na criação da fragilidade cultural e individual, simultaneamente, criam-se as ilusões de ser um outro, imposto pela mídia, não se aceitando como ser que é. Para Maturana (2001, p. 31)

Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.

Nesse sentido, a educação conservadora pensada pela classe dominante e imposta como projeto político pedagógico impede o desenvolvimento humano e social. Produz uma violência aos educandos por não respeitar as suas realidades como legítimas na vida cotidiana e nas relações sociais. Apresenta modelos de homens e mulheres ideais para uma sociedade homogênea.

### 1.3.3 A dimensão econômica

O atual movimento de globalização decorre de uma reconfiguração do domínio dos capitais na ordem mundial contemporânea neste início de século. Para além da atual revolução tecnológica, assiste-se a um movimento de concentração e internacionalização do capital, de regionalização do mundo em blocos econômicos, por exemplo a ALCA. Mudanças na cadeia produtiva, de substituição de matérias-primas, de reestruturação e racionalização empresarial, de produção de subjetividades, baseando-se na economia, cada vez mais, na produção de conhecimento.

Com estas transformações, acompanhadas de taxas elevadas de urbanização e degradação ambiental, vem aumentando acentuadamente a pobreza, entre a maior parcela da população do mundo. O drama do desemprego e do emprego precário, com países soterrados sob o peso das dívidas externas e internas, enquanto uma pequena parcela de cidadãos deste mundo globalizado enriquece vertiginosamente.

Estas modificações econômicas são organizadas e mantidas sob um projeto político hegemônico, o neoliberalismo, que se realiza como uma espécie de modernização conservadora. Nesta nova geopolítica mundial, com o fim da guerra fria, o conflito Leste-Oeste se converte no conflito Norte-Sul, no conflito entre ricos e empobrecidos.

Segundo Mariotti (2000), os estudos de Castells, Harvey e Capra, mostram e destacam em suas obras algumas das principais conseqüências dessa fragmentação econômica do modelo de globalização para os países do Terceiro Mundo:

A) Incorporação de empresas de capital nacional por empresas transnacionais em razão de não suportarem a concorrência, trazendo por conseqüência a rápida desativação de várias unidades produtivas em razão de estes grupos transnacionais

produzirem sob novos procedimentos organizativos e com tecnologias mais avançadas. Nas nações dependentes das tecnologias de ponta, especialmente da tecnologia da informação, ocorrem significativas queimas de recursos de capital para importá-las; contudo, a sua rápida obsolescência exige repetidas importações sucessivas de bens tangíveis e intangíveis<sup>8</sup> mais avançados, o que leva a uma fabulosa “sangria” de seus capitais, sem nunca atingir um grau de modernização de ponta nestes setores frente aos países de capitalismo avançado;

B) Com a depreciação do valor das matérias-primas em razão de inovações no setor de tecnologia dos materiais e de engenharia genética, que possibilitam a substituição de inúmeros tipos destas matérias ou a sua produção alternativa, ficam prejudicadas as economias dos países que têm na exportação de matérias-primas sua principal fonte de divisas. Essas economias ficam dependentes dos fluxos de capital internacional, sobre os quais não têm autonomia; os fluxos de capitais voláteis, fictícios ou virtuais especulativos, geram um clima de aparente estabilidade econômica que nada tem de duradoura, podendo gerar fortes crises ao sinal seguro das alterações no câmbio ou na taxa de juros que lhes reduza a rentabilidade;

C) O enfraquecimento do controle das economias nacionais pelos governos federais, em razão da internacionalização das finanças, bem como, pela acentuada penetração de capitais internacionais levando ao acirramento dos desequilíbrios econômicos regionais, em razão das vantagens econômicas e comparativas existentes em certas regiões dos países ou blocos que possuem maiores economias de aglomeração, melhores condições de infra-estrutura e maior facilidade de integração regional dentro dos mega-mercados. Surgindo *ilhas de prosperidades*, isto é, algumas regiões em que o desenvolvimento econômico se acentua por nelas se investirem somas significativas de capital em atividades produtivas modernizadas que alavancam, o crescimento local. Porém, aumentando concomitantemente as pressões de devastação ambiental sendo o meio ambiente degradado para promover melhora imediata à vida das pessoas.

---

<sup>8</sup> MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego. Complexidade, Política e Solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Pala Athena, 2000, p. 289.

D) Ocorre um inchamento de cidades para onde os pobres se deslocam em movimentos migratórios em busca de melhorias, pressionando o surgimento de grandes metrópoles e aumentando a vulnerabilidade social e a precarização das condições de saúde pública, com o retorno de doenças infecto-contagiosas que já haviam sido controladas, em razão da falta de investimentos públicos em saúde e infra-estrutura: água, esgoto, vacinação etc. Tal exclusão social de significativa parcela da população das diversas regiões, dos países que não participam dos resultados do progresso econômico e social que ocorre nas *ilhas de prosperidade*, provoca a decomposição do tecido social ampliando-se as desigualdades sociais na distribuição de renda, no acesso à informação qualitativamente relevante e na competência de interpretá-la, gerando um agravamento dos indicadores da qualidade de vida;

E) Ampliação do montante das dívidas externas e internas e em razão de empréstimos feitos para equilibrar pagamentos e a rolagem de títulos públicos levando países à perda da soberania da nação em razão de sua subordinação não apenas às regras da OMC, em que os países de capitalismo avançado hegemonomizam, mas especialmente às decisões das empresas industriais e financeiras multinacionais, bem como, aos interesses dos blocos econômicos dos quais o país faça parte;

F) O desemprego em massa<sup>9</sup>, como resultado do processo de modernização dos setores produtivos que se realiza com a finalidade de ampliar os níveis de produtividade e competitividade das empresas nos mercados interno e externo, introduzindo novas tecnologias e sistemas de gerenciamento. Aumentando a violência e a criminalidade, em razão das tensões sociais provocadas pela exclusão econômica de significativas parcelas da população com necessidades elementares insatisfeitas e que, concomitantemente, são agenciadas pelas mídias a participarem de processos modelizados de consumo.

Para elencar mais algumas conseqüências decorrentes desse sistema econômico, consideramos a perda de referenciais culturais identificadores, em razão de fenômenos transnacionais de produção de subjetividades em que operam, especialmente as mídias eletrônicas veiculando mensagens em tempo real pelo mundo todo, e em razão

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 289.



da publicidade que produz imaginários em torno de uma certa configuração de sociedade de consumo. Tendo essas conseqüências como pressuposto de que o mundo é igual para todos. Essa investida do capitalismo global facilita o “pensamento único” na tentativa de condicionar e padronizar as culturas.

Diante destas transformações, o mundo de hoje está voltado para o materialismo (poder, status e capital), que sempre conduz o homem das massas a entrar num processo de culpa e segregação, porque o poder que dita as regras de consumo nos leva também a uma mudança de valores. Portanto, estamos numa época em que o interior do homem não é tão valorizado, mas sim o quanto ele pode produzir e dar bons lucros para a empresa e para o comércio.

#### 1.3.4 A dimensão sócio-cultural

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos sentimentos, sensações e desejos contraditórios e ao mesmo tempo insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo responsáveis pelo modo de vida solitário e individualista, como também de novidade e esperanças, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário.

No contexto dessa sociedade que estamos descrevendo, novas formas de comunicação, informatização, manifestações culturais de diferentes setores e organizações sociais, movimentos culturais e religiosos, bem como diversas formas de violência e exclusão social se configuram conjuntamente com novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais da atualidade. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos e contraditórios produzindo e construindo pluralidades e heterogeneidades.

No plano cultural a fragmentação provocada pela política neoliberal produz as maiores mudanças. Assim como acontece com a economia a educação e o meio ambiente, os valores que norteiam o convívio social passam a adquirir um caráter efêmero e transitório, impostos em favor do capital. Valores supérfluos começam a surgir com maior visibilidade, o pouco valor com relação ao outro aparece de forma sutil, falta de pontualidade, o não cumprimento com o prometido, o desrepeito aos idosos, o atendimento hospitalar ineficiente, a propaganda enganosa, a aceitação das injustiças, são situações que costumam surgir conjuntamente com os ídolos populares, euforias coletivas artificiais. São reações subjacentes para compensar a fragilidade ética e a vulnerabilidade social, política e econômica.

Segundo Harvey<sup>10</sup>, a crise econômica iniciada no final dos anos 60 e que chegou ao seu auge em 1973 com a crise do petróleo, contribuiu para que a sociedade adquira uma nova configuração, marcada pela abertura neoliberal, sobrepondo-se através de estratégias basicamente de marketing, a supervalorização de um modo de vida baseado na produção de bens materiais, sobre os demais. Nesse sentido, a aparência triunfa sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social. A efemeridade e a fragmentação assumem precedência sobre as verdades historicamente construídas dos valores, da política, da economia dos mitos, uniformizando as explicações em torno de uma visão de mundo, sobrepondo a história e o movimento de resistência.

Neste mundo globalizado, observamos a crescente padronização e estandardização<sup>11</sup> dos produtos sócio-culturais. Há interesses econômicos e políticos que exigem a normatização, homogeneização, estabilização de valores éticos e estéticos e a criação de códigos de comunicação universal. No entanto, diferenças de estilos, gostos, gestos, modos de falar e entender continuam a marcar a diferença entre os povos e grupos e a causar estranhezas, dúvidas e mesmo rejeições. No contexto da dominação sócio-cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece uma fronteira entre o normal e o anormal, produzindo as minorias.

---

<sup>10</sup>

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 173.

<sup>11</sup> MARIOTTI, Op. Cit, p. 286.

A globalização deseja o monólogo e exige o lucro em todas as suas atividades. Impõe a uniformização dos seres humanos, onde todos devem ser iguais, vestir igual, comer hambúrguer, etc. Impõe também normas de comportamentos, valores morais, ideologias e gosto estético. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais, ou seja, dizimar a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem na fome. A globalização neoliberal ao destruir as culturas, destrói também as identidades a história e a memória.

### 1.3.5 A dimensão ambiental

Neste contexto, os impactos da globalização da economia sobre o meio ambiente decorrem, principalmente, de seus efeitos sobre os sistemas produtivos e sobre os hábitos de consumo que temos como população. O meio ambiente, em todos os seus componentes, tem sido e continuará cada vez mais sendo afetado pelo processo de globalização da economia que estamos vivenciando.

Se analisarmos a situação social e ambiental no mundo atual, perceberemos que está havendo uma clara redistribuição das funções econômicas no mundo. A globalização econômica caracterizada pelo livre comércio<sup>12</sup>, foi exaltada pelos grandes empresários e políticos como uma nova ordem que viria a beneficiar todas as nações, gerando uma expansão econômica, cujos frutos acabariam chegando a todas as pessoas, até às mais pobres. Mas isso não está ocorrendo. O que acontece é a expansão das mercadorias, por exemplo, um mesmo produto ao estar pronto para a comercialização, geralmente feito com uma multiplicidade de materiais, peças e componentes produzidos em várias partes do planeta. Produzem-se os componentes onde os custos são menores e as condições mais adequadas. E os fatores que implicam os custos de produção incluem as exigências ambientais do país em que está instalada a indústria. Esse fato tem provocado, em muitos casos, um processo de “migração” industrial. Indústrias são rapidamente montadas em locais, em que fatores como disponibilidade de mão-de-obra, salários, impostos, facilidades de transportes e exigências ambientais, entre outros, permitem a redução de custos de produção.

---

<sup>12</sup> CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas – Ciência para uma Vida Sustentável*. São Paulo: Cultrix – Amaná-Key, 2002. p. 141.

Nesse sentido, há uma clara tendência, na economia mundial, de concentrar-se nos países mais desenvolvidos. As atividades estão ligadas ao desenvolvimento de tecnologias, à engenharia de produção e à comercialização. Por outro lado, a atividade de produção, mesmo com níveis altos de automação, tenderá a concentrar-se nos países menos desenvolvidos, onde a mão-de-obra é mais barata e o solo é contornado, com menor custo, a exigência de proteção ao meio ambiente e quase inexistente.

Outro fator que tem exercido pressão negativa sobre o meio ambiente, e que tem crescido com a globalização, é o comércio internacional de produtos naturais, como madeira nobre e derivados de animais. Este comércio tem provocado sérios danos ao meio ambiente e colocado em risco a preservação de ecossistemas inteiros.

A exigência de um mercado de dimensões globais, com poder aquisitivo elevado e gostos sofisticados, é responsável por boa parte do avanço da devastação das florestas tropicais e subtropicais, no nosso caso, da Mata Atlântica. Ampliam-se a agricultura e a pecuária. A facilidade de importação e exportação pode levar ao uso, em países com a legislação ambiental pouco restritiva ou fiscalização deficiente, de produtos químicos e técnicas lesivas ao meio ambiente, mas que proporcionam elevada produtividade a custos baixos. É o caso, por exemplo, de determinados agrotóxicos<sup>13</sup> que, mesmo retirados de uso em países mais desenvolvidos, continuam a ser utilizados em países onde não existem sistemas eficientes de registro e controle.

Portanto, o que chama a atenção é o deterioramento ambiental que percebemos em termos de poluição e esgotamento de recurso, bem como a aparente desintegração social, o surgimento e a disseminação de novas doenças e uma pobreza e alienação cada vez maior.

---

<sup>13</sup> Ibidem, Op Cit. p. 157.

## 1.4 O que pretende a Educação Popular

### 1.4.1 A Educação Popular como estratégia do Desenvolvimento Regional

A razão para podermos acreditar na educação como norteadora do desenvolvimento regional está na sua inserção em todas as estruturas existentes da sociedade. Cada vez mais as pessoas estão tendo acesso às instituições, organizações ou movimentos de educação. Nesse sentido, a Educação Popular terá a possibilidade de criar e ocupar novos espaços com sua metodologia política de atuar, extrapolando os espaços escolares em direção as outras dimensões do desenvolvimento, por exemplo: da política, da cultura das organizações comunitárias, entre outras. Poderá atuar também nas proposições de mudanças de toda forma de dominação. Essa atuação só poderá ser feita por pessoas, e é nelas que a Educação Popular deve investir.

As proposições feitas pela Educação Popular pressupõem uma nova ação da cidadania, bem como a construção de políticas públicas que respeitem a identidade regional, como nova concepção de desenvolvimento. Elaboramos as proposições que se orientam em quatro dimensões:

- A) Política: novas instituições que, através da expressão política e maior representação das organizações sociais, permitam a construção de políticas públicas e de espaços de negociação entre os agentes governamentais, do mercado e da sociedade civil, gerando um entorno inovador favorável às transformações da economia regional, e o resgate da cidadania na participação dos rumos da política regional.
- B) Economia: resultados econômicos com adequados níveis de eficiência através da capacidade de usar e articular fatores produtivos endógenos para gerar oportunidades de trabalho e renda, fortalecendo as cadeias

produtivas regionais e integrando redes de empreendedores cooperativos e de pequenas empresas;

- C) Sócio-Cultural: maior equidade social através da participação dos cidadãos nas estruturas do poder, tendo como referência a história, os valores e a cultura regional, bem como, o fortalecimento da cultura regional através dos currículos escolares e de espaço de fortalecimento da cultura, museus, teatros praças entre outros;
- D) Ambiental: compreensão do meio ambiente como ativo de desenvolvimento regional, para isso, precisamos construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais poderemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras<sup>14</sup>.

Essas proposições sugeridas têm a ver com um conjunto de ações transformadoras utilizadas como estratégia pela Educação Popular. No centro dessas ações estão as pessoas oprimidas em processo de libertação, chegando a essa conscientização política de mundo através das relações metodológicas de complementaridade com os diversos saberes. Essa metodologia política tem como foco principal a realidade pesquisada, diagnosticada e estudada do contexto sócio, econômico, político, ambiental e cultural dos sujeitos da região.

Para que essa construção seja possível, exige-se um esforço interdisciplinar, entendido como “um compromisso ético com a vida e uma exigência ontológica, antes ainda de se impor como imperativo epistemológico e metodológico” (Freire, 1999, p. 68). Nessa metodologia política, os especialistas das áreas do conhecimento se movimentam, pesquisam, planejam e estudam juntos as problemáticas de determinada região, conjuntamente com líderes comunitários, buscando consensos.

---

<sup>14</sup> Capra, Fritjof *A Teia da Vida*. cultrix 1996

Esta metodologia política extra muros escolares possibilita a escola formal ser geradora de novas organizações e de um desenvolvimento regional consistente, contribuindo na compressão do mundo e na superação do senso comum. Quando se constrói um consenso nas discussões das problemáticas locais a partir da comunidade, chega-se ao Tema Gerador,<sup>15</sup> sendo esse o problema central a dar continuidade das próximas atividades educacionais.

Cada especialista parte do mesmo objeto de estudo, relacionando a sua área do conhecimento para chegar ao rompimento do tema gerador, ou seja, à superação e complexificação da idéia sobre tal problema. Nessa dimensão, procura-se utilizar uma linguagem uníssona nas diversas áreas do conhecimento. Para que a proposta interdisciplinar tenha sucesso, o educador precisa desafiar a si mesmo. É necessário que desenvolva a flexibilidade para ouvir, querer saber mais e falar do que não é a sua especialização. Mas a eficácia da metodologia interdisciplinar tem necessariamente a ver com o conhecimento aprofundado desse educador em sua área específica de atuação.

É nesse processo da complementaridade de visões de mundo que vai se complexificando o conhecimento na tentativa de religar os saberes. Esse processo tenderá à transdisciplinaridade, essa é uma etapa superior. É a possibilidade de buscar respostas aos desafios sem precedentes de um mundo perturbado como o nosso. A abordagem transdisciplinar nos faz descobrir a ressurreição do indivíduo e o redescobrimento do mundo, dando início a uma nova etapa de nossa história. Para Nicolescu (1999), os pesquisadores transdisciplinares aparecem cada vez mais como resgatadores da esperança. Esse desenvolvimento vem acompanhado de todo um novo movimento de idéias e de possibilidades. Conforme esse mesmo autor:

A transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Ela, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. ( Nicolescu, 1999, p. 09)

A abordagem transdisciplinar é complexa e pressupõe uma realidade multidimensional, onde os conhecimentos estejam sempre abertos, criando novos

---

<sup>15</sup> Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza se sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

conhecimentos em complementaridades, estando estes, em constante movimento em redes complexas da vida. Como propõe Capra (2002). Precisamos pensar em redes como sistemas inter-relacionados e interdependentes.

Outro fator importante, como pressupostos educacionais, são as conexões entre educador e educando. Essas conexões são transdisciplinares e atribuídas, segundo Maturana, como sinônimo de amor por aceitar o outro como legítimo nas intervenções e nas relações cotidianas. É a aceitação do saber do educando que se estabelece uma conexão complexa, possibilitando o *saber* e o *ser mais* para ambos, recursivamente.

#### 1.4.2 O amor como pressuposto das ações humanas

Ao iniciar essa discussão sobre as conexões complexas, parece-nos indispensável apontar algumas considerações em torno da essência do amor, da linguagem e das conexões com o diálogo.

Para Paulo Freire (1987 p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutú”. O diálogo se apresenta como conexões, sinônimo de amor. Só há diálogo nas relações de aceitação do outro como legítimo outro na convivência (Maturana, 2001, p. 66). Dessa forma as relações sociais se fundem, constituindo condutas de respeito, ou seja, condutas amorosas. “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrente com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigência”. (idem p. 67)

Nessa relação, o amor é um fenômeno cotidiano carregado de vida e de criação. As pessoas nascem amando e são criadas nessa emoção, mas ao crescer são obrigadas a enfrentar uma cultura que é contrária à própria natureza, e a emoção de amar tem de desaparecer. Disso se encarrega o mundo moderno racionalista que reduz,



através das ideologias, em conformismos, cuja estratégia é transformar o amor em uma coisa, ou seja, um produto raro, difícil de ser encontrado no mercado.

A mecanização da vida provocada, entre outras coisas, pela mercantilização das relações cria fronteiras intransponíveis entre as pessoas, desnaturalizando o amor e as relações passam a ser verticalizadas e competitivas. São interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação do outro e no preconceito. São relações anti-sociais<sup>16</sup> e doentias que se multiplicam na sociedade, necessitando de uma intervenção educativa, urgente e estratégica.

A falta de conexão com o universo<sup>17</sup> e o sentimento de não ser o mundo, mas de utilizá-lo ao “bel prazer”, trazem situações que ameaçam toda vida no planeta, e criam uma cegueira paradigmática, afastando-nos cada vez mais do cosmos e da vida.

---

<sup>16</sup> Para Maturana as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência não são relações sociais. As relações de trabalho não são relações sociais. O mesmo ocorre com as relações hierárquicas, pois estas se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo. O poder surge com a obediência, e a obediência constitui o poder como relação de negação mútua. As relações hierárquicas são relações fundadas na supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência e, portanto, não são relações sociais. (Maturana 2001 p. 69-70)

<sup>17</sup> (...) todo o universo é o nosso corpo. Em nossas células, moléculas e átomos está gravada a história de 15 bilhões de anos, que vão do Big Bang às pessoas que somos. Em cada um de nós, o universo adquire rosto e consciência. Personaliza-se. E, em nossa mente e em nossos olhos, contempla sua própria harmonia. (Frei Beto, Folha de SP 30/05/2002)

### 1.5 Superação da pobreza: uma preocupação da Educação Popular e do Desenvolvimento Regional

Superar a pobreza é um dos desafios da Educação Popular e do Desenvolvimento Regional. A pobreza extrapola a dimensão econômica. Ela se manifesta numa ampla rede de relações sociais e não sociais da vida humana.

Não há fórmulas para a superação das dimensões da pobreza, nem teorias “milagreiras” de educação e de desenvolvimento. O que poderá existir é uma construção de sinergias complexas nas redes horizontalizadas de troca, de valores e de criatividade dentro da democracia. Como lembra Maturana (2001, p. 75)

Se o que queremos é uma convivência em que não surjam a pobreza e o abuso como instituições legítimas do viver nacional, nossa tarefa é fazer da democracia uma oportunidade para colaborar na criação cotidiana de uma convivência fundada no respeito que reconhece a legitimidade do outro num projeto comum, na realização do qual a pobreza e o abuso são erros que podem e devem ser corrigidos.

A Educação Popular traz na sua essência a metodologia dialética, possibilitando na práxis um movimento que unifica o projeto de vida num projeto de escola, de cidade e de nação. Essa é a possibilidade estratégica do desenvolvimento regional na perspectiva do movimento, da mobilização das pessoas e da possibilidade da inclusão, interação e construção de uma nova realidade, desafiando-as a construir novas alternativas que transcendam as formas ou modelos tradicionais.

A Educação Popular fundamenta sua ação prática de intervenção na realidade, construindo processos que levem à conscientização política e à visão da totalidade do conhecimento. Nessa concepção, a metodologia da Educação Popular contribui para o Desenvolvimento Regional porque prepara o educando para atuar no mundo real. Buscamos contribuições de Morin (2001) o qual nos diz que a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Existem possibilidades concretas de reconstrução da realidade de exclusão em que se encontra hoje a grande maioria da população, em direção à cidadania e da apropriação da totalidade da região. Para isso, faz-se necessário compreender o mundo fragmentado do presente e o resultado dessa fragmentação nas ações concretas sobre a região. Compreendemos melhor se forem mais amplos os nossos conhecimentos. Diante do compromisso social, a Educação Popular produz uma postura comprometida diante da realidade dos excluídos, uma concepção de mundo a partir da práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento, da política, da economia e da realidade histórica.

Nessa dimensão, a Educação Popular ajuda a resgatar a cidadania construindo sujeitos na perspectiva da compreensão sistêmica da vida e da solidariedade, relações essas que estão intimamente entrelaçadas com o Desenvolvimento Regional.

Essa interação entre Educação Popular e Desenvolvimento Regional só é possível no processo da interdisciplinaridade, na concepção da interação entre as pessoas e o desenvolvimento que se quer construir. Para isso, são necessários estudos diagnósticos sobre as regiões e seus habitantes que tragam as problemáticas regionais à mesa de debate, a fim de que sejam amplamente discutidas com o povo e com profissionais técnicos que se dispõem a trabalhar na tentativa de solucionar problemas que são comuns. Essa é uma possibilidade metodológica para o desenvolvimento necessariamente democrático.

Essa relação só é possível com diálogos, em que as divergências sejam explicitadas radicalmente. É no aprofundamento que se encontram complementaridades e possibilidades de consensos. É em defesa da vida que se fazem necessários a democracia e os consensos, e isso tem a ver com estratégia, educação e desenvolvimento.

Nesse sentido, a Educação Popular possibilita reflexões sobre o tema do desenvolvimento apresentando uma abordagem nova e atual, que é multidimensional por partir da realidade dos sujeitos para, primeiro, entendê-la, relacioná-la com o mundo, e, depois, sistematizar ações conjuntas que promovam a consciência política,

permitindo que os excluídos do mercado capitalista nele interfiram. Essa é a condição: para ocorrer o desenvolvimento multidimensional, as pessoas precisam ser incluídas no mercado, participando na gestão do Estado e organizando-se como Sociedade Civil, sendo sujeitos do processo e sentindo-se felizes e responsáveis por ele. Para Paulo Freire (2001), está muito presente o tema da alegria e do prazer, mas sempre numa relação dialética com a seriedade e a rigurosidade, relação essa que precisa ser vivida concretamente e aprendida progressivamente com os processos com que ela se envolve.

Nessa concepção, o desenvolvimento deve ser entendido como resultante de um somatório de processos sociais simultâneos, envolvendo um importante componente de aprendizado social que se dá no desenrolar das ações e requer uma “arte” de promover o desenvolvimento<sup>18</sup>, para ser uma construção social negociada

Nessa compreensão de desenvolvimento, perceber a realidade complexa e conectada com a multidimensionalidade, pressupõe, também, múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema, necessitando, para isso, reintegrar conhecimentos perdidos ao longo do modelo linear capitalista moderno. Isso não pode ser feito **para**, conforme as práticas autoritárias do modelo tradicional de produção capitalista. O Desenvolvimento Regional requer uma metodologia de fazer **com**, envolvendo e socializando idéias e resultados.

A região precisa ser estudada nas contradições promovidas pelo capitalismo, debatida e planejada pelos seus cidadãos, buscando a consertação social das divergências em nível teórico e também, de ações de solidariedade e cidadania em nível prático para caminharmos em direção ao desenvolvimento proposto.

Para que o Desenvolvimento Regional ocorra, é fundamental termos como ponto de partida duas preocupações: a participação e a democracia. Primeiro, a participação cidadã é fator indispensável na modificação do atual sistema capitalista. Para Paulo Freire (1992), a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. Aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania. A formação pedagógica deve incentivar essa prática e criar

---

<sup>18</sup> Oficina de Direcionamento Estratégico. Programa Comunidade do Futuro, 1999, Chapecó/SC.

condições para que haja as modificações e que a cidadania se realize no envolvimento e na participação dos indivíduos em todas as decisões de uma sociedade. A cidadania é uma condição que diz respeito a uma coletividade, não sendo um atributo que possa ser adquirido e exercido individualmente.

Outro fator fundamental para o Desenvolvimento Regional com característica endógeno, é a democracia, entendida segundo Maturana (2001), como a condição presente numa sociedade que garante a todos os seus membros usufruir os bens materiais, simbólicos e políticos. São as relações estabelecidas em uma sociedade que garantem a seus integrantes a condição de cidadania e inclusão. A democracia, evidentemente, necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas. É preciso que a maioria dos cidadãos acredite na democracia. No entanto, como adverte Morin:

do mesmo modo que o consenso, a democracia necessita de diversidade e antagonismos. A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade” (Morin, 2001, p. 108)

Desenvolver um processo de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental, requer da escola a construção coletiva de ações que levem à liberdade de expressão dos mais diversos grupos. “A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um”( Maturana, 2001, p. 75).

É pressuposto fundamental da democracia construir relações horizontais nos diferentes grupos de convivência, que levem cada cidadão a sentir-se sujeito participativo e comprometido. A participar da vida social, econômica e política de seu país, sendo assim um sujeito com o poder de intervir e transformar, podendo reivindicar e participar do processo.

A educação faz parte de uma rede de estratégias que mantém o projeto de sociedade vigente. Mas existem experiências alternativas que também criam suas redes

de resistência. É nessas que a Educação Popular precisa se concentrar, resgatando os milhões de excluídos criados pela rede de manutenção do capitalismo e ir muito mais além: construir cidadania, autonomia e democracia, resgatando a totalidade do conhecimento. Nesse sentido, Nicolescu (1999) afirma que os alunos aprendem a conhecer, aprendem a fazer, aprendem a viver em conjunto e aprendem a ser, contrapondo-se ao referencial moderno capitalista do individualismo e à idéia exacerbada do *ter mais*.

A Educação Popular tem papel fundamental ao contribuir para que a sociedade se construa através de valores da coletividade, princípio esse que é básico para a organização de uma nova sociedade mais solidária e com justiça social. Para Freire (1992), o trabalho de alfabetização na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui num importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

O trabalho coletivo requer ações e emoções que construam relações democráticas sociais. Para Maturana (2001), é na aceitação do outro como de fato ele está sendo e se relacionando no mundo, que se estabelecem conexões sociais e constituem-se condutas de respeito, em que o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói-se no grupo com amor. Essa é a condição necessária para a transformação em direção ao desenvolvimento multidimensional do ser humano.

Só existe Desenvolvimento Regional se existir envolvimento responsável e intencionalidade político-estratégico de envolver as pessoas, trazendo-as ao cenário da participação efetiva, produzindo assim um desenvolvimento endógeno multidimensional e multiplicador, verdadeiramente inclusivo.

## 1.6 Educação Popular e o resgate da pessoa

A Educação Popular se insere dentro de uma estratégia de transformações. Começa com a conscientização da pessoa sobre a sua realidade, motiva, organiza e instrumentaliza seus agentes para agirem no contexto social, transformando-o. Toda ação nesse contexto retroage sobre a pessoa em circularidade produtiva<sup>19</sup>, transformando-o.

Portanto, a pessoa como um ser relativamente autônomo em transição com o meio ambiente é produto e também produtor. “No exemplo clássico de Morin, os indivíduos produzem a sociedade e esta reflui sobre eles, influenciando-os e produzindo-os” (Mariotti. 2001, p. 94). Neste sentido, resgatar a pessoa é buscar estrategicamente a construção de uma sociedade com novas relações. “Cada indivíduo é um microcosmo de sua cultura” (Mariotti. 2001, p. 95), e cada indivíduo carrega em si a sociedade sendo que a recíproca é verdadeira.

Transformar o mundo equivale, pois, transformar as pessoas. Quanto maior for o número de pessoas envolvidas com a Educação Popular, melhor será sua ação no mundo, ou seja, quanto maior for a quantidade, maior será a qualidade desse mundo. Para isso, precisamos radicalmente denunciar as opressões que impedem as pessoas de serem mais, porque como escreve Freire (1987, p. 75) “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por Quê?” Esse questionamento é revolucionário porque mexe com a estrutura cognitiva da pessoa, alterando-a.

Nosso organismo sofre transformação constante devido às perturbações do meio. “Segundo Maturana e Varela, o processo cognitivo é uma construção dinâmica e inerente ao fluxo da vida, ao processo de viver. Para eles, viver é conhecer, e conhecer é viver. A vida é um processo de conhecimento” (Mariotti, 2000, p. 76), e portanto, de transformação. Essa plasticidade humana possibilita as pessoas serem mais.

---

<sup>19</sup> A noção de circularidade nos ajuda a sair da idéia simplista de seqüências lineares do tipo causa-efeito, e abre a nossa percepção para a complexidade dos fenômenos naturais. Também reforça a noção de autonomia dos sistemas vivos e questiona a visão unidimensional de mundo.(Mariotti. 2000, p. 94)

Através da Educação Popular, as pessoas oprimidas têm muito mais chances de conquistarem a cidadania. A metodologia da complementaridade entre o saber do educando e outros saberes, utilizada nas relações educacionais possibilita fazer a conexão entre os conhecimentos, ampliando a leitura sobre o mundo. Sobre essa metodologia, Paulo Freire argumenta que:

As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui e conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia faz-se antropologia. Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambigüidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação liberadora da consciência humana. (Freire, 1987, p. 10)

Nesse sentido, “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora da cultura” (Freire, 1987, p. 18), é simultaneamente, autoconstruir-se criticamente em relação a si e ao mundo. Dizer sua palavra tem um significado de libertação, de reflexão sobre si e sobre seu mundo, conforme Freire:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra”, se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra” no fundo, para mim implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. (Freire, 1986, p. 15)

Na educação popular, o educador estabelece uma relação igualitária, envolvendo-se e comprometendo-se com o grupo, utilizando seus saberes como estratégia de libertação e de construção da cidadania. Essa é a diferença com relação ao professor. Esse se posiciona como aquele que sabe, criando a idéia de que os alunos são os que não sabem e, para saberem, dependem do professor.

As relações estabelecidas entre educadores e educandos são fundamentais na construção de seres autônomos e cidadãos. Já as relações entre professores e alunos tendem a transformá-los em dependentes e passivos.



A pessoa oprimida, em muitos casos, possui uma grande dificuldade de dizer a sua palavra. Essa dificuldade tem a ver com as relações históricas estabelecidas na sociedade autoritária. Enquanto trabalhador, na ação de seu ofício, sua palavra é dispensada, reduzem-no a um fragmento de homem, ou seja, a uma mão-de-obra. Nesse caso, é insuficiente dizer a ele que fale, é necessário um outro processo. Ou seja, relações de solidariedade e justiça que levarão à conscientização de que o mundo não é dado, mas construído. Essa descoberta possivelmente fará mudar a relação da pessoa com o mundo . Nesse sentido, Frei Beto contribui dizendo que:

No momento em que o homem emerge da percepção da vida como mero processo biológico para a percepção da vida como processo biográfico, histórico, ele começa a fazer da sua revolta ... um potencial de contestação política. Ele começa a situar-se como um ser político. (Frei Beto 1986, p. 43)

É através da conscientização que o mundo está em processo de construção é que levará a pessoa a se sentir construtora de sua vida, de posicionar-se frente aos fatos e acontecimentos e de optar, dentro das possibilidades, sobre o que quer ou não para sua vida.

Essa conscientização política resgata a pessoa da condição de oprimida, tornando-a crítica a seu respeito e a respeito do mundo. Poderá questionar, por exemplo, como o produto do seu trabalho se distribui na sociedade, entre outros questionamentos que poderão surgir. A pessoa politiza-se nesse processo, e isso é revolucionário.

Portanto, resgatar a pessoa da condição de opressão, é ajudá-la a explicitar e a sistematizar aquilo que a vida e o contexto fornecem como elementos, para que aí sim, ela possa ser autora de sua própria vida.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC

### 2.1 Aspectos históricos de Chapecó/SC

A história de Chapecó se assemelha à história do Brasil no processo de colonização e de expropriação da população nativa. Estudos arqueológicos registram que as primeiras pessoas a povoar a região Oeste de Santa Catarina foram grupos de caçadores que teriam atingido o rio Uruguai por volta de 5.500 a.C.<sup>20</sup> Os estudos apontaram que essas pessoas trabalhavam com a agricultura e produção de cerâmicas. Por volta de 1000 a.C, a população se organizava em redutos dando origem a comunidades indígenas de origem Kaingang e Guarani, estes em menor número.

O Oeste de Santa Catarina começou a ser povoado por colonizadores europeus no século XVII. Quando grupos de bandeirantes paulistas passaram pela região em 1641 a caminho do Rio Grande do Sul, encontraram moradores de origem européia entre os nativos. Dentre os grupos que passam a ocupar esta região, podemos destacar o “caboclo” que foi identificado a partir da aceção antropológica de “modo de vida” e não de raça<sup>21</sup>. Neste sentido, podemos caracterizar como caboclos tanto os luso-brasileiros como os descendentes de italianos e alemães que ocuparam esta região antes do processo colonizador que organizara o retalhamento destas terras.

A indefinição dos limites territoriais entre Portugal e Espanha trouxe para a região Oeste de Santa Catarina bandeirantes paulistas com objetivo de vasculhar a

<sup>20</sup> Rosetto, Santo. *Síntese histórica da região Oeste*. Cadernos do CEOM. Chapecó: Fundeste 4 (1-2), 1989

<sup>21</sup> Renk, Arlene. *A luta da erva: um ofício étnico no Oeste Catarinense*. Chapecó: Grifos, 1997, 231 p.

região e tentar localizar invasores estrangeiros (espanhóis). Já no final do século XVIII, quase todo o sul do Brasil estava incorporado ao domínio português. A expansão territorial anulou o Tratado de Tordesilhas. O território estava em disputa e, portanto, em conflito entre os dois países europeus. Para regularizar tal situação, foi assinado em Madri, entre Portugal e Espanha, um tratado que daria a posse das terras a quem primeiro tivesse ocupado, portanto a Portugal. O tratado ficou conhecido como o Tratado de Madrid e data-se de 1775.

O território estava sob domínio português há quase um século quando se iniciou outro conflito pela disputa das terras, dessa vez entre os dois países vizinhos, Brasil e Argentina. Esse conflito foi resolvido em favor do Brasil mediante arbitragem dos Estados Unidos em 1851 com objetivo de proteger os interesses norte-americanos na região. O governo Imperial criou em 1859, a colônia militar de Chapecó para manter o controle desse território. As disputas do território não cessaram e a região sofreu uma outra disputa, dessa vez doméstica, entre os estados do Paraná e Santa Catarina. A região tinha seu centro administrativo no município paranaense de Palmas, ao qual pertenciam, entre outros, os distritos de Campo Êre, Chapecozinho, Xanxerê, Passo do Carneiro (atual Passo Bormann) todos no território catarinense. (Rosetto 1989, p. 10).

O processo de povoamento dessa região efetuou-se mediante o estabelecimento de fazendas de criação de gado e das atividades de extração de ervamate e de madeiras. Essas atividades econômicas marcaram o início de um outro processo, a comercialização para exportação, fazendo fronteiras com a fase pré-capitalista, ou seja, a produção para a subsistência, marcada pelo isolamento da área e pela inexistência de um mercado consumidor.

A fase de colonização do Oeste de Santa Catarina teve seu marco inicial com a construção da estrada de ferro São Paulo – Rio Grande em 1908. Contudo, o processo de ocupação somente se intensifica após estar resolvida a questão dos limites entre Paraná e Santa Catarina.

A disputa do território e a concessão de terras nos limites da estrada de ferro eclodiu na chamada Guerra do Contestado de 1912 a 1916. Em cumprimento ao

contrato estabelecido, inicialmente com o governo Imperial e posteriormente com o governo da república, a empresa Norte Americana *Brazil Railway CO* recebeu como pagamento uma série de concessões de terra numa faixa de 15 km às margens da estrada de ferro.

As concessões de terra, no entanto, foram feitas sem levar em conta os direitos dos posseiros que aí residiam há muito tempo. O Estado não se preocupava com eles, pois sua produção para o mercado era insignificante e não contribuíam com impostos e com o “progresso da nova fase” que a região vivenciava. De antigos ocupantes da região passaram a ser intrusos.

Esse conflito entre “caboclos” e representantes da empresa, foi um dos importantes fatores da guerra do Contestado. Após o exército republicano destruir os redutos de resistência “cabocla”, o então presidente da república Venceslau Braz, interferiu diretamente, resultando num acordo de limites entre os dois Estados, ficando os então chamados “Campos de Palmas” sob o controle catarinense, lei nº 1.147, de 25 de agosto de 1917, que desmembrou do município de Palmas outros quatro municípios: Mafra, Porto União, Cruzeiro (atual Joaçaba) e Chapecó.

Como a implantação desses municípios foi verticalizada, criou-se uma série de conflitos pela disputas de suas sedes. Em 1917, a sede inicial do município de Chapecó foi a localidade denominada Passo Bormann, entretanto, em 1919, a documentação foi levada à Vila de Xanxerê onde se tornou sede. Em 1923 retornou ao Passo Bormann e, em 1929, voltou a Xanxerê para, em 1931, ser instalada na localidade de Passo dos Índios, que além de estar situada na intermediação entre as localidades anteriores pretendentes, era também a sede da Colonizadora Bertaso, responsável pela colonização da área. Passo dos Índios passou a denominar-se Chapecó e abrigar definitivamente a sede do novo município.

Estas disputas nos revelam o interesse político e econômico dos coronéis na busca do poder, conforme Monica Hass (1997, p. 61)

Em função das brigas entre as lideranças pelo poder político local, a sede e a comarca do município foram deslocadas diversas vezes,

durante 14 anos – de 1917 a 31 – da Vila Passo Bormann para Vila de Xanxerê (principais vilas existentes na região), tanto que os moradores diziam que elas “viviam no lombo do burro”.

Já na colonização a região começa a diferenciar-se das demais. Era interesse da colonizadora Bertaso incentivar a vinda de famílias do Rio Grande do Sul, na sua maioria ítalo-brasileiros. Para a colonizadora, essas terras tinham como objetivo a comercialização, para isso, criaram as condições necessárias para atrair essas famílias, incentivando a compra de terras com descontos e pagamentos parcelados, proporcionando a criação de minifúndios e a dependência comercial. A empresa colonizadora Bertaso forçou a estrutura minifundiária que caracteriza a região, alterando as relações sócio-econômicas e políticas vigentes, criando uma relação paternalista entre a empresa e os colonos imigrantes. “Na verdade, os colonos apesar de serem donos de suas terras, acabam subordinados a uma classe possuidora, legitimando mais tarde sua ação política” (Hass, 1997, p. 54).

A palavra Chapecó tem origem Kaingang com várias interpretações: “chapadão alto”, “chapéu feito de cipó”, “põe no chapéu”, ou das junções das palavras *echa apê gô* que na língua Kaingang significa “donde se avista o caminho da roça”.

Chapecó foi considerado Município Mãe e denominado de colônia do oeste catarinense por ter uma área territorial de 14 mil Km<sup>2</sup> quando de sua criação, restando hoje 625,60 km<sup>2</sup>, cuja sede urbana apresenta 89,936 km<sup>2</sup>, 14,37% do território, e a rural 535,664 km<sup>2</sup>, 85,63% do território, consequência dos últimos desmembramentos municipais que se deram no final da década de 80 com a nova Constituição Brasileira que acenou para maiores perspectivas para os municípios.

Na antiga extensão territorial do município de Chapecó, os limites iam desde o Município de Cruzeiro (atual Joaçaba/SC) até a fronteira com a República Argentina, tendo como divisor o rio Peperi Guassu. Atualmente o município faz divisas, ao Norte: com os municípios de Coronel Freitas, Nova Itaberaba e Cordilheira Alta; ao Sul: Estado do Rio Grande do Sul; a Leste: município de Itá, Seara, Xaxim e Arvoredo; ao Oeste: com os municípios de Nova Itaberaba, Guatambu e Planalto Alegre. A região

Oeste de Santa Catarina representou o último reduto de povoamento e colonização das terras catarinenses.

O processo de colonização e a ocupação da fronteira agrícola da região se deram no período de 1920 a 1960, com a vinda do excedente populacional do Rio Grande do Sul, em sua maioria de origem italiana e alemã. Estes trouxeram a tradição da policultura e criação de animais domésticos (suínos, aves e bovinos) extração de madeira, erva-mate e em menor grau a criação de bovinos extensivamente. Esse processo caracterizou a economia da região neste período formando as bases para a agro- industrialização.

Até o final dos anos 60 a economia predominante na região era a agricultura, o pequeno comércio e uma fraca indústria. Em 1970, 60% da população chapecoense morava no meio rural. A partir deste período houve um grande incentivo Estatal à criação de agroindústrias para impulsionar esse setor na região. Como exemplo, a lei municipal 022/70 que fornecia gratuitamente o terreno, terraplanagem, rede elétrica e isenção de impostos. Nessas circunstâncias, surgiram os frigoríficos e o desenvolvimento do setor agro-industrial teve um grande impulso, conjuntamente com os setores: metal-mecânica, serviços de transporte, técnicos, vendas, financeiro, dentre outros.

Destacamos também que o auge da agroindústria no Oeste de Santa Catarina se fez inteiramente com a produção agrícola familiar. No entanto, na última década este quadro tem se revertido. Com a instauração da crise da agricultura, a unidade familiar de produção tem se desorganizado em função da escassez de investimentos no campo; redução da estabilidade de alguns produtos tradicionais, especialmente milho e suíno; estrutura fundiária pulverizada, onde 40% dos estabelecimentos têm menos de 10 hectares;<sup>22</sup> redução na área cultivada de milho e soja; entre outros. Estes fatores têm contribuído significativamente para a descapitalização dos estabelecimentos agrícolas, dificultando a criação de oportunidades de trabalho, o que, de certa forma, intensificou

---

<sup>22</sup> TESTA, V.M.; NADAL, R. de; MIOR, L.C.; BALDISSERA, I.T.; CORTINA, N. *O desenvolvimento sustentável do Oeste Catarinense*: (proposta para discussão). Florianópolis: EPAGRI, 1996. 247 p.

nos últimos anos o êxodo rural e o processo de falência da pequena e média propriedade rural.

## 2.2 A história da educação pública em Chapecó/SC

Acredita-se que a educação do município de Chapecó/SC até 1997 assemelhasse à educação implementada no país. Estava vinculada às formas de fazer política das camadas dominantes, respondendo sempre aos interesses de ordem econômico-político por eles implantadas.

Se a educação, historicamente, foi refém da política e da economia, ela só tem mudado conforme os interesses dessas dimensões para reproduzir o mesmo processo de dominação. Em sua maioria, os projetos educacionais implantados no município foram verticalizados, impostos pela classe dominante para os filhos dos trabalhadores, nos acordos políticos externos.

Em Santa Catarina, até então, a política educacional é administrada por dois partidos que se revezam no poder e mantêm aproximações íntimas com a política do governo nacional. Nas eleições de 05 de outubro de 2002, mostrou-se novamente que PPB e PMDB são as maiores forças políticas do Estado e, em 27 de outubro do mesmo ano, confirmou-se a vitória do PMDB no comando do Estado e, portanto, da educação para os próximos quatro anos. Em Chapecó ocorreu o mesmo processo até 1997. Com a vitória da Frente Popular, interrompeu-se essa hegemonia política no município e implementou-se um outro processo educacional.

As direções das unidades escolares, no entanto, estão vinculadas a partidos políticos e são sempre dependentes do resultado das eleições. Assim, possuem compromissos políticos partidários, não conseguindo estruturar um projeto de escola que extrapole essa limitação em direção a uma proposta pedagógica consistente que tome corpo na ação em sala de aula. Há nas escolas inúmeros professores inseguros e

sem entender se o projeto político-educacional é do partido político ou se é um projeto maior de educação e quais são seus pressupostos teórico-metodológicos.

Essa instabilidade tem resultado direto na ação de muitos educadores que não sabem explicar, claramente, que tipo de política pedagógica orienta seu trabalho. Nessa situação, encontramos professores que alfabetizam no método silábico, com a palavra que ele define, não sendo as palavras que as crianças falam<sup>23</sup>, bem como, professores que utilizam o livro didático como único recurso didático pedagógico. Essas fragmentações educacionais são características da falta de um projeto de educação que tem a ver com um projeto de país e de sociedade que se busca construir.

A partir de 1990, a 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que abrange a região Oeste de Santa Catarina, passou a discutir a proposta curricular de Santa Catarina<sup>24</sup>, assumindo o debate teórico-metodológico da proposta. Aprofundou essa discussão para compreender a perspectiva sócio-histórica em Vygotski para toda a rede estadual de educação. Porém, essa perspectiva, na grande maioria, não se concretiza no ato de ensinar, na relação educador/educando. Essa separação entre teoria e prática revela que os educadores não incorporaram a proposta curricular no fazer cotidiano.

Em 2000, uma assessora da 11ª CRE trouxe a discussão sistêmica para a educação. Autores como Maturana, Varela, Capra e Morin, entre outros passaram a ser lidos pelos educadores. Apesar dessas discussões serem atuais para darem conta das necessidades desse mundo complexo, revelam que há uma explícita falta de projeto político para a educação do Estado. Ficando essa, novamente, refém do projeto político-partidário vencedor do processo eleitoral. A política educacional mostra-se frágil a cada troca de governo. No Estado de Santa Catarina tem permanecido o bipartidarismo, PPB (ex-ARENA, ex-PDS) – PMDB (ex-MDB), tendo sido esses dois partidos que governaram SC até então.

---

<sup>23</sup> “Uma palavra geradora é aquela que (escolhida em função de certos critérios), ao ser decomposta em sílabas, possibilita, pela combinação das sílabas, a criação de outras palavras.” (Freire, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe 1980, p. 143)

<sup>24</sup> Essa proposta teve início no governo Pedro Ivo Campos (1988 a 1991) e tem como pressuposto teórico metodológico o Materialismo Histórico.



Segundo Maria Crippa<sup>25</sup>, no governo do PMDB há algumas vantagens para a educação no sentido pedagógico. Traz uma proposta de discussão teórica, garantindo fundamentação e condições para que ela se concretize, seja nos encontros de capacitação, seja na tentativa de implementação de planos político-pedagógicos. É no governo do PMDB, em 1998, que surge a proposta curricular de Santa Catarina, construída por representantes de educadores de todas as regiões do Estado. Porém, à medida que há um grande empenho nas discussões educacionais, não ocorre o cumprimento da responsabilidade sobre o pagamento dos salários dos funcionários. É no governo do PMDB que professores ficaram mais de quatro meses sem salários. Muitos desses foram obrigados a recorrer a empréstimos e buscar na Secretaria de Assistência Social das prefeituras cestas básicas.

Já nos governos do PPB, busca-se a revitalização do prédio e do espaço, ou seja, uma melhoria na infra-estrutura, na entrada da escola, na pintura das paredes, nos consertos das carteiras, na troca do piso dos banheiros. O visual físico é um grande objetivo a ser conquistado.

As discussões políticas têm refletido na dimensão da escola de forma negativa. Criam-se os grupos partidários que se colocam na defesa de opiniões partidárias, impossibilitando o diálogo. Tais posições dogmáticas impedem a complementaridade das divergências e os grupos não avançam em direção ao consenso, enquanto coletivos críticos. Essa situação é provocada pela própria política partidária, ou seja, pelas pessoas que estão nos partidos políticos disputando a política da instituição. Está nessa disputa o destino da escola: quem dará a direção da educação e quem assumirá os cargos. Há um confronto contínuo, muitas vezes oculto, mas que fragiliza a educação como uma necessidade para a vida, pela falta de um projeto consistente maior.

Na rede municipal de educação, a relação é muito parecida com a rede estadual de educação, porém a relação entre o comando educacional e a comunidade escolar é muito mais próxima e direta. Nesse sentido, a resistência torna-se silenciosa, sendo mais difícil de ser articulada e contraposta ao que está em exercício.

---

<sup>25</sup> Coordenadora da 11ª CRE em 2002. Entrevista realizada no dia 05 de abril 2002

Historicamente, há uma hierarquia intransponível nas relações educacionais. O secretário, sendo a autoridade máxima da educação municipal, é exclusivamente de gabinete, não tem nenhum contato direto com o fazer pedagógico. É respeitado pelo autoritarismo, visto somente nas aberturas dos eventos, temido tanto pelos diretores, como pelos professores.

As reuniões são informativas, dirigidas pelas diretoras do departamento de educação, com a função de repassar ordens para os diretores das unidades escolares, que são anotadas e que retornam à escola para serem cumpridas. Essas relações predominaram em todos os governos até então.

Em 1982, no governo do PMDB, na administração Leodônio Migliorini, a secretária de educação Alice De Nes teve uma relação mais amistosa com os diretores, porém durou pouco. No ano seguinte, por brigas internas no partido, houve a troca de secretário da educação, que trava o processo de abertura e retoma o autoritarismo educacional. O diretor entra no gabinete do secretário quando chamado, mas sempre para receber ordens.

Se no governo estadual o PMDB deixou de pagar os professores por mais de quatro meses, na prefeitura municipal de Chapecó, foi o PPB no governo de Milton Sander que atrasou o pagamento em até cinco salários, e a educação municipal experienciou a mesma situação dos educadores da rede estadual.

Quanto à metodologia pedagógica, o professor reproduz o que a direção manda, que, por sua vez, recebe ordens da Secretaria de Educação. Tais intrusões são supervisionadas por uma equipe que assiste às aulas, olha os planejamentos, os cadernos dos professores e dos alunos, dão vistos, anotam as falhas, tomam leituras, tabelas, avaliam professores e alunos se estão bem vestidos ou se são desleixados. Enfim, a valorização está na aparência de um caderno bonito e de um aluno quieto, comportado e obediente. O bom professor é aquele que mantém a sala organizada e os alunos quietos em ordem, um atrás do outro. Não estando assim, é considerado um mau professor.

O trabalho em sala era desenvolvido a partir do livro didático. Nas séries iniciais existiam apostilas que abordavam datas comemorativas e, a partir dessas, eram desenvolvidos os trabalhos. Um dos principais objetivos nas reuniões pedagógicas era buscar as construções de uma seqüência de conteúdos pertinente para cada série. A formação dos professores estava basicamente nas palestras e cursos com temáticas escolhidas pelas direções da Secretaria de Educação que, não tendo a preocupação com uma formação continuada, iniciavam e terminavam as temáticas naquela palestra ou curso, não havendo conexões entre os cursos. A fragmentação do conhecimento era generalizada.

Tanto na rede estadual como na rede municipal de educação de Chapecó não se falava em Paulo Freire. “Freire nunca foi discutido na escola. Para nós do movimento sindical não imaginávamos que poderíamos estudar Freire na educação formal”<sup>26</sup>. Observando a proposta curricular de Santa Catarina e as referências bibliográficas dos planejamentos educacionais da rede municipal, percebe-se que em nenhum momento busca-se a discussão de Paulo Freire. Essa ausência de Freire nos leva a acreditar que a educação pública em Chapecó está em débito com as classes populares. Ela sempre serviu ao poder dominante através de uma pedagogia das classes dominantes.

---

<sup>26</sup> Entrevista realizada no dia 09/10/2002 Rosângela De Carli Dalbosco, líder sindical (SITESPM)

## 2.3 A transformação da educação tradicional em educação popular

### 2.3.1 Contexto Histórico Político

Os movimentos sociais construídos na região oeste da Santa Catarina contribuíram para a rede de relações que promoveram um movimento inverso ao do modelo capitalista. Nessa rede de oposição, surge em Chapecó, o Partido dos Trabalhadores, fundado em 11 de junho de 1981, com uma filiação massiva de agricultores. Foram os trabalhadores rurais que impulsionaram o partido, depois vieram os intelectuais e, mais tarde, aparecem timidamente os operários, que, com medo da perseguição das empresas, foram cautelosos na abertura de seus posicionamentos políticos. Em 1982, o Partido dos Trabalhadores estava na disputa das eleições municipais. O partido foi crescendo e, em 1996, no debate com a população e na disputa das eleições, vence os preconceitos e os mitos atribuídos ao partido e ganha as eleições Municipais com José Fritsch.

Com o pleito vitorioso nas eleições municipais de 1996, o governo popular iniciou um processo de rupturas com as forças conservadoras e foi desenhando um novo projeto social e político. Conjuntamente com essa mudança, surgem os excluídos produzidos ao longo das políticas tradicionais, que se fazem cidadãos e vão até os órgãos públicos municipais e exigem serem ouvidos e atendidos.

Foi neste contexto que o governo popular de Chapecó, eleito com o compromisso de democratizar, ampliar e qualificar as políticas públicas de responsabilidade do Município, assume o poder municipal. Essa perspectiva de ampliação e de qualidade das Políticas Públicas foi sendo construída no processo de democratização e construção coletiva, através da participação popular, tendo como instrumento fundamental o Orçamento Participativo.

O Orçamento Participativo é um programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Chapecó que tem por objetivo a democratização do Poder Público, contribuindo para a ampliação da cidadania dos munícipes através da qual irão decidir, junto com o Governo Popular, não só onde se devem aplicar os recursos do município, mas também, como fazer para melhorar suas receitas, bem como fiscalizar as ações da Prefeitura Municipal.

Esse programa propiciou um espaço público de discussão de forma democrática, solidária e responsável quanto à direção das ações da administração municipal, visando à melhoria da qualidade de vida da população do município. Nos dois primeiros anos dessa administração, a prioridade discutida e votada nos Orçamentos Participativos foi a Educação.

No geral, os projetos das Administrações Populares são projetos políticos desenvolvidos a partir das lutas sociais e da experiência cotidiana da classe trabalhadora. É a busca de romper com a política conservadora, linear, que produziu essa sociedade que temos, individualista competitiva voltada à produção na obtenção do lucro.

Com a Frente Popular no Poder Local, quebra-se o círculo de poder dos representantes das grandes agro-indústrias e da burguesia local e regional. A recusa a um projeto de gabinete e à transposição mecânica de modelos definidos deu à Administração Municipal uma possibilidade de construir processos novos, abrindo o debate com a população, possibilitando-a dar a direção da política municipal. Nesse processo iniciou-se a construção da cidadania coletiva, exercendo fascínio sobre as pessoas que lutam pela mudança radical da sociedade.

Uma das primeiras ações, enquanto Secretaria de Educação e Cultura, visou garantir a participação dos educadores na discussão dos nomes a serem os dirigentes das Unidades Escolares. Para que isso ocorresse, os educadores comprometidos com o novo projeto de educação municipal, começaram a fazer um trabalho de sensibilização para a participação entre os profissionais das escolas, chamando-os para o debate e para

a construção de um diagnóstico da educação da rede e das relações nas Unidades Escolares.

Com o diagnóstico da realidade educacional 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. Essa discussão foi assumida entre administração e educadores que tinham utopias e vinham sentindo no cotidiano escolar os problemas sociais. Esses educadores eram os protagonistas das discussões nos grupos de estudo e nos seus partidos. Essa discussão centrava-se na necessidade de transformação radical da educação conservadora para uma educação libertadora. A educação que estava sendo proposta naquele momento era a Educação Popular freireana.

#### 2.4 Construção da EJA

A construção do caminho sobre os pilares da Educação Popular, que resultou na Política de Educação de Jovens e Adultos, iniciou quando a Administração Popular (1997-2000) possibilitou a comunidade escolar um repensar da educação formal e a possibilidade de construir uma educação cidadã, consciente de sua função social numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Essa educação vem questionar a educação conservadora formal, acreditando na utopia da construção de um novo projeto histórico como condição para superação da realidade desigual, que discrimina, domina, marginaliza e explora. Dessa forma, a Educação Popular caracteriza-se como uma opção política da Rede Municipal de Educação que vem rompendo com o referencial moderno cartesiano na educação formal e propõe a construção, segundo consta nos pressupostos teóricos e metodológicos da proposta da EJA, uma nova estrutura baseada na concepção do materialismo histórico dialético<sup>27</sup>.

Essa opção representou o movimento democrático e participativo, que foi sendo construído nos momentos de estudos, debates e decisões coletivas, definindo a Educação Popular como um fio condutor de toda proposta teórico/prática da Rede

---

<sup>27</sup> REVISTA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular. Dezembro/1998

Municipal de Educação, norteador a construção do Projeto Político Pedagógico da rede, bem como o projeto de cada unidade escolar.

A opção pela Educação Popular, que problematiza a realidade e conscientiza politicamente educadores e educandos, implica a construção de uma nova escola, exigindo outra postura na relação entre os sujeitos do processo educativo. Essa educação não se dá às classes populares, mas com as classes populares, com os educadores, pais e alunos. A educação que vem sendo construída teve/tem a intenção de contribuir para a construção de uma nova sociedade. Através desta perspectiva de educação, a escola coloca-se a serviço da conscientização política da população que, historicamente, foi sendo excluída do processo educacional, político, econômico e social. Se a educação não é a única alavanca no processo de transformação, certamente a sua participação é fundamental.

Nessa relação democrática da construção do conhecimento, a consciência política, bem como a pesquisa, o diálogo, o respeito, a aceitação do outro como legítimo nas relações, são condições imprescindíveis para a efetivação de metodologias dos Temas Geradores e da prática interdisciplinar, da avaliação emancipatória, da formação docente permanente construída coletivamente.

A Educação de Jovens e Adultos em Chapecó/SC anterior a 1997 tem características semelhantes à história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Promovendo uma política paliativa voltada ao atendimento da demanda do mercado, esta proposta privilegiava as suplências I e II, entendidas como escolarização compensatória tardia, qualificação para o trabalho, não tendo um indicativo de vê-la enquanto um direito e uma prioridade para todos.

O trabalho na grande maioria, era desenvolvido de forma tradicional e fragmentado. Os conteúdos trabalhados vinham prontos em apostilas, materiais preparados para trabalhar com crianças, portanto não levando em consideração as diferentes realidades dos sujeitos dessa educação que são jovens e adultos.

Durante o ano de 1997 manteve-se a formação dos professores como prioridade. Essas discussões desencadearam questionamentos com relação às suplências e a forma inicial da organização da EJA. As suplências surgiram num outro contexto, autoritário, repressor, imposto pelo Golpe Militar de 1964, surgindo o MOBRAL e, ao mesmo tempo, o sancionamento da LDB - Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, através da qual foi criado o supletivo. Precisava-se portanto, superar essa forma de organização em direção à construção de autonomias que possibilitassem outra estrutura escolar. Nesse sentido, já havia sido superada a concepção das suplências, mas elas se mantinham enquanto sistema educacional.

A Educação de Jovens e Adultos adquire uma forma própria, voltada aos interesses de uma parcela excluída da população, que traz experiências de vida. O trabalho e a formação dessas pessoas se dá de forma diferenciada das crianças e adolescentes, aos quais se destina o ensino regular. Essas pessoas precisam expressar sua palavra, que é a experiência de vida, relação com o trabalho, com filhos e comunidade. Dialogar com essas experiências, possibilita a transformação da consciência política de perceber o mundo. Nessa dialogicidade, tanto alunos como professores se transformam.

Diante das discussões da Educação Popular e da construção do Plano Político Pedagógico em detrimento das suplências e dos dados da realidade expostos nas pesquisas do IBGE, sobre a população do município de Chapecó/SC, que apresenta, aproximadamente 145.000 habitantes e, segundo o mesmo instituto de 1991, 16,19% de analfabetos, a Administração Popular (1997-2000) define-se pela EJA como uma das prioridades deste governo.

Para desencadear o processo e consolidar a Educação de Jovens e Adultos como uma atividade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, assegurou-se o debate com a sociedade chapecoense. Reuniões com diferentes setores foram realizadas. Nessas, encaminhavam-se propostas e faziam-se diagnósticos das demandas. Em cada encontro procurava-se sensibilizar a população para a participação, e em cada participação aumentava a mobilização em torno das problemáticas do bairro que resultavam em novas reuniões muito mais qualificadas. Nesse movimento dialético



iniciou-se a construção da cultura da participação e construção da cidadania. Nesse processo de inversão de prioridades municipais, abrem-se novas turmas e ampliam-se as escolas para atender aos jovens e adultos.

Em abril de 1997 a Educação de Jovens e Adultos contava com 280 alunos inscritos para estudar de 1ª a 4ª série, que correspondia à suplência I e II, que posteriormente na EJA, transformou-se em Totalidade 1 e 2.

Para formar novas turmas foi preciso localizar as pessoas excluídas da condição de cidadã, que estavam à margem da alfabetização, impossibilitados de concluir o 1º grau no ensino regular tradicional. Pessoas essas residentes no município que agora estavam no centro das discussões das políticas públicas municipais. O processo de mobilização com a comunidade e a sensibilização para a necessidade de se alfabetizarem levou muitos alunos para a escola, que chegavam timidamente, trazendo as marcas do processo histórico de exclusão no rosto, nas mãos e nos documentos, não conseguiam contextualizar sua atual situação de exclusão, atribuindo a si mesmos a culpa dessa realidade. Conforme depoimento de um aluno,

Cheguei na escola com vergonha pela minha idade, tinha medo de gozarem de mim. A senhora que me atendeu me deu força e eu acatei as palavras dela, hoje já consigo responder ao meu marido, não quero mais parar, pois para quem não sabia nem ler e escrever, hoje até carta escrevo, pra mim, essa escola é tudo é uma grande vitória. (Trabalhador Fazendo História, 2000, p. 17)

O atendimento a esses alunos deu-se em diferentes espaços: repartições municipais, centros de educação infantil, escolas da rede municipal e estadual, empresas conveniadas, salas improvisadas no departamento de serviços urbanos, Paróquia Santo Antônio e centros comunitários.

Os professores foram contratados em caráter temporário. Eram profissionais da rede pública municipal que pretendiam ampliar sua carga horária de trabalho, bem como professores vindos da rede estadual e particular, motivados pela nova proposta e pela oportunidade de trabalho. Traziam uma educação tradicional linear, tendo maior dificuldade na compreensão da proposta da EJA. Esses professores ajudaram a construir a proposta a partir dessa realidade. Isso resultou na sua própria reconstrução

como sujeito e trouxe uma verdade que se tornou eixo norteador da proposta, o **trabalho coletivo**. Como diz Paulo Freire, "*ninguém se conscientiza separadamente dos demais*". Esse despertar provocou uma revolução no olhar sobre o mundo do educador que transformou-se e, transformando-se, reconstruiu-se como educador, e reconstruindo-se, desafiou-se a um novo caminhar na educação.

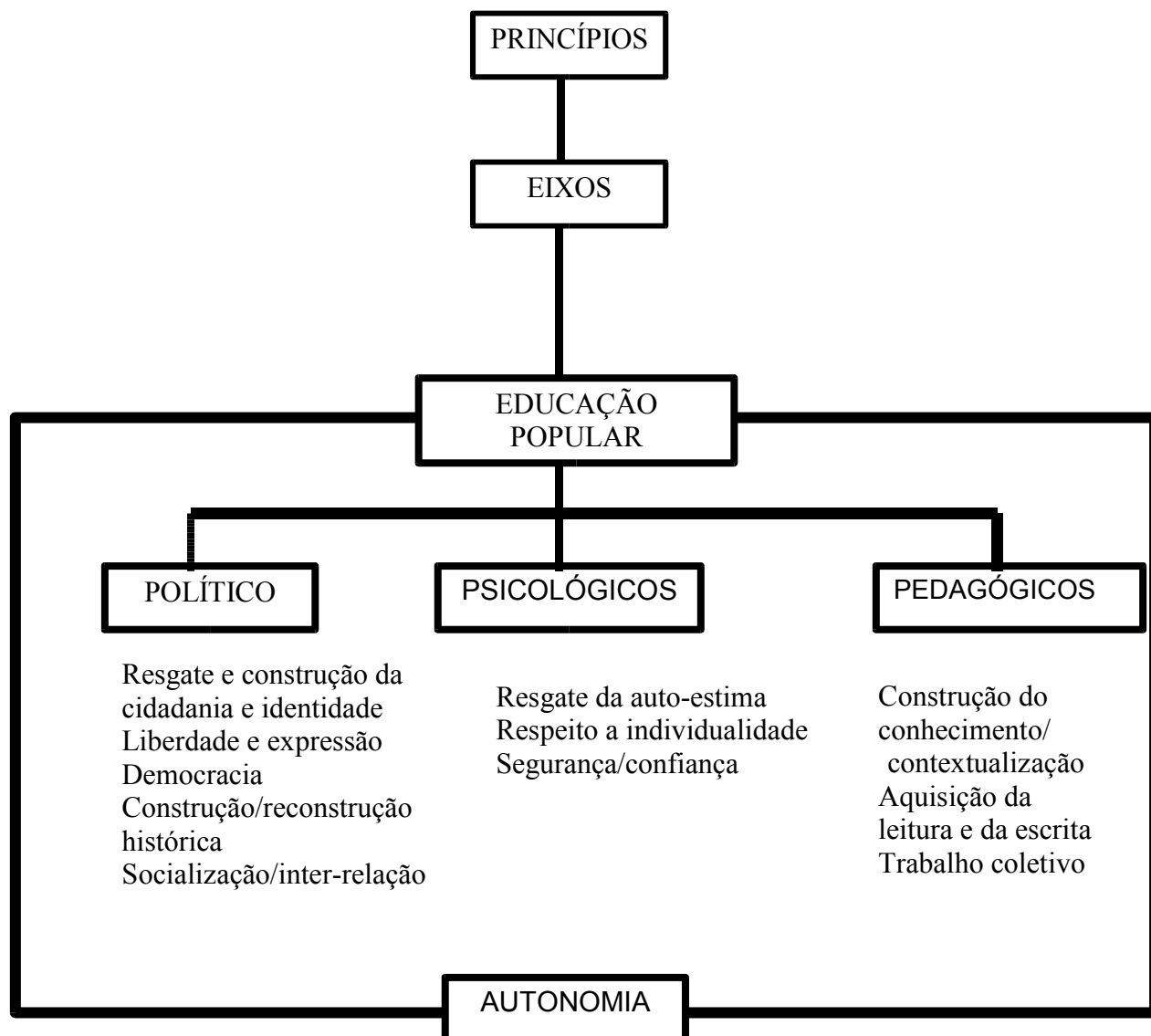
A prática da sala de aula foi sendo organizada conjuntamente com a formação dos professores, na tentativa de chegar à práxis. A ação foi sendo conectada com os pressupostos de Paulo Freire sobre totalidade, de que o mundo lá fora é o mesmo do que está na sala, na escola e em mim, não existindo separabilidade. Portanto, o fazer em sala de aula com os alunos era o próprio estudo dos educadores em momentos das discussões coletivas. Iniciou-se um processo de observação sobre si mesmo, como educadores, mães, pais, mulheres, donas de casa, enfim, como SER nas ações. Essa dimensão ontológica contribuiu com a práxis. Nesse processo, os professores conseguiram refletir suas práticas nas discussões da construção do Plano Político Pedagógico da EJA, num movimento dialético e transformador.

O projeto significava um desafio que requeria muito estudo e análise teórica. Nesse sentido, os educadores da EJA obtiveram uma conquista significativa e inédita na Prefeitura Municipal. Garantiu-se um encontro semanal de duas horas com o coletivo de professores da escola em conjunto com assessoria da Secretaria de Educação e Cultura para estudos e planejamentos, numa tentativa de construir o movimento interdisciplinar. Nesses encontros teorizava-se a prática e avaliava-se as ações da comunidade escolar. Esses encontros foram caracterizados como um dos momentos mais ricos de construção de conhecimento. É importante ressaltar que este período de estudo e planejamento na semana consolidou-se como formação continuada e direito adquirido para todos os professores da EJA.

Esses momentos de Estudo e Planejamento proporcionaram aos educadores análises e compreensão da proposta freireana, transformando esta em proposta da rede pública municipal de educação, que compreende: Educação Infantil; Educação Fundamental, dividida em três ciclos de formação; Educação de Jovens e Adultos, que

se constitui em quatro totalidades de conhecimento. Nesse sentido, a Rede Municipal de Educação definiu-se pela metodologia política da **Educação Popular**.

Com a formação continuada nos períodos de estudo e planejamento e o fazer da sala de aula com educandos, apareceram novos desafios e conflitos que se explicitavam na práxis e com isso criou-se a necessidade do estudo e aprofundamento da teoria e da troca de experiência. Para atender essas necessidades, viabilizaram-se assessorias externas que contribuíram na compreensão da proposta, na compreensão de como se alfabetiza e na transformação da Educação Popular como prática cotidiana no fazer diário. Realizaram-se cursos, seminários e fóruns, que resultaram na construção dos princípios da EJA, os quais se encontram sistematizados no quadro abaixo:



## 2.5 Os congressos da EJA

Os jovens e adultos que procuravam a conclusão do ensino fundamental frequentando o ensino noturno regular, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, bem como os alunos das suplências, que queriam garantir de forma supletiva a conclusão do primeiro grau,

sofriam por não serem atendidos na sua complexidade como adultos e como trabalhadores. Faziam parte das estatísticas alarmantes de evasão e reprovação. Eram apontadas como principais causas dessa situação: a fragmentação dos conteúdos do sistema seriado (na sua maioria **occos** e aulas que se transformavam em verbosidade alienada e alienante), horários rígidos e prolongados, avaliação acumulativa através de notas e médias e a transmissão de conteúdos na sua maioria artificiais, desconectada da realidade vivenciada pelo aluno. Nessa educação predominavam relações dos que sabem (professor) e dos que nada ou pouco sabem (alunos). O professor é o que disciplina; os alunos, os disciplinados. O professor é o sujeito do processo; os alunos, meros objetos a serem provados. Conforme depoimento,

A gente trabalha o dia todo, chega do serviço direto para aula e para a prova sem poder estudar, aí vai mal nas provas. Os alunos que não trabalham levam tudo na brincadeira e vão bem, não tem só provas para avaliar a gente, tem outras maneiras. (Trabalhador Fazendo História. 2000. p. 72)

Por outro lado, houve cobranças dos educandos que estavam nas suplências iniciais querendo concluir o ensino de 1º grau, bem como os educandos de 5ª a 8ª série do ensino noturno reivindicavam um ensino alternativo. Nesse contexto, educadores conscientes de seu fazer histórico buscavam uma educação que superasse a coisificação, uma outra educação que fosse humanizante e libertadora. As suplências e o ensino regular de 5ª a 8ª série não davam conta da educação que se desejava. Através da organização dos alunos, iniciou-se uma ampla discussão com questionamentos críticos pertinentes sobre o ensino noturno da rede, em relação a metodologia, currículo avaliação, etc. Dessa forma, aprofunda-se a democracia na construção do projeto da EJA. As discussões resultam em um documento com propostas concretas para a Educação Municipal.

Em reunião com a equipe da Secretaria de Educação e Cultura para apresentação das propostas construídas coletivamente, professores e alunos solicitam, através de ofício à Prefeitura Municipal, uma visita para conhecerem a experiência do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) de Porto Alegre/RS, que foi a base de

construção da proposta da EJA/Chapecó/SC. A solicitação foi atendida, oportunizando a participação de 45 pessoas da comunidade da Educação de Jovens e Adultos.

Essa visita foi significativa para os rumos da EJA, porque proporcionou conhecer o trabalho de escolas que construíram através da mesma metodologia, a Educação Popular; oportunizou olhar e discutir a experiência de Porto Alegre/RS; ajudou na compreensão da proposta pedagógica e a visualização da estruturação e funcionamento das escolas; contribuiu para a definição da Política da EJA/Chapecó. A visita mexeu com a comunidade escolar, resultando em seguida no 1º Congresso do Ensino Noturno para discutir o Plano Político-Pedagógico.

Para a realização desse congresso, as escolas encaminharam à Secretaria de Educação e Cultura o documento final das propostas aprovadas pela assembléia de alunos e professores de cada Unidade Escolar. O processo foi democrático e o congresso foi representativo por categorias e teve participação de 250 delegados, que produziram um documento síntese das discussões realizadas até então que resultou na Proposta Político Pedagógica da EJA (conforme anexo), a qual foi encaminhada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Continuando na perspectiva da inclusão e da participação coletiva de toda a comunidade escolar, organizou-se o 2º Congresso da Educação de Jovens e adultos, tendo como objetivo a construção do currículo com a participação e envolvimento dos alunos, professores e comunidade escolar. Assim sendo, cada escola fez uma retomada da proposta de Educação Popular freireana, buscando compreender melhor o pensamento de Paulo Freire, sua experiência e contribuições para Educação de Jovens e Adultos, bem como sua biografia.

O Pensamento de Paulo Freire norteou as discussões nas escolas, ajudando a construir um outro olhar sobre: O que é aprender? Para que se aprende? Como se aprende? Onde se aprende?

O Congresso teve três momentos. No primeiro momento foram discutidas as concepções do trabalho pedagógico freireano, tendo como referência os materiais síntese vindos das escolas, com as seguintes questões:

- Qual a concepção de conteúdo numa perspectiva de Educação Popular?
- Qual o papel social da escola?
- Qual a metodologia que embasa o cotidiano pedagógico e como a dialogicidade se concretiza nesse fazer?

Num segundo momento os delegados estudaram as problemáticas levantadas em diferentes temas geradores das escolas, discutiram a visão da comunidade e construíram o Tema Gerador, propuseram os contra-temas e construíram atividades que fazem relações com as problemáticas estabelecidas, na intenção de superar o conhecimento ordinário.

O terceiro momento foi caracterizado pela socialização das discussões dos grupos, numa plenária ampliada. Cada grupo responsabilizou-se de apresentar seu próprio relatório. Finalizaram reafirmando a construção curricular na perspectiva da Educação Popular via abordagem temática freireana.

No início da construção da EJA a preocupação maior foi com a estruturação político legal. Superada essa fase, iniciou-se o processo de produção de materiais que tem como intenção a socialização, a divulgação e as discussões teóricas da prática em construção. A primeira revista da EJA relata a proposta pedagógica com metodologia da Educação Popular, a formação dos coletivos de formação dos educadores, Tema Gerador e a avaliação diagnóstica. Junto com o lançamento da revista foram lançados outros matérias com fins de divulgação, cartazes e *folders* que apresentam informações em relação a educação do município de Chapecó. Na mesma oportunidade foi lançado o primeiro livro: **Trabalhador Fazendo História**, atualmente com três edições, exclusivamente feito a partir de trabalhos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que, coletivamente, decidiram o nome do livro num ensaio democrático e cidadão. Os livros foram coordenados por equipes de professores das escolas e representantes do departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Em 1998, também foi levantada e posteriormente concretizada uma logomarca para a EJA. Foi aproveitada a idéia para fazer um debate com participação e apresentação de inúmeros modelos de logomarca produzidos pelos alunos. Novamente exercitou-se o movimento da democracia, com intenção de criar uma cultura de participação, exercendo autonomia e cidadania. Em uma assembléia com a participação de alunos e professores foi escolhido o desenho produzido pelo aluno Claudir Ferreira:



A idéia da logomarca surgiu após eu ter percebido, nas expressões e no olhar dos alunos, a felicidade e a esperança de um novo horizonte se apresentando para todos. A minha alegria foi ter conseguido captar, através de desenho, esses sentimentos. Por outro lado, o desenho revela a esperança no futuro e a constatação dos avanços já alcançados. O desenho representa uma nova maneira de encarar os estudos para que todos possam aprender, participar e construir um novo conhecimento e uma nova sociedade. Sinto-me feliz em representar, com esse trabalho, toda a construção comum dos envolvidos (professores e alunos) nessa nova concepção educacional.

Claudir Ferreira – Aluno da EBM Padré José De Anchieta. T. 4 (Trabalhador Fazendo História, 1998. p. 18)

A demanda de alunos excluídos da escola tradicional continuou na EJA. O processo de ampliação das escolas foi assumido como prioridade nas reuniões do Orçamento Participativo e atendido pela Administração Popular, resultando atualmente em 27 escolas que atendem a EJA totalizando 19.364 alunos que passaram pela EJA até dezembro de 2002. No meio rural a política de educação estendeu-se em oito escolas, com um grupo de professores itinerantes atendendo 313 alunos.



A fim de dar continuidade ao processo de democratização da educação municipal, realizou-se em 1999, a 2ª Conferência Municipal de Educação que se consolidou como um espaço democrático de ampla discussão e participação da comunidade escolar. Desde junho as escolas e Centros de Educação Infantil Municipais vinham realizando inúmeras discussões para avaliar e traçar a política educacional para os próximos dois anos. Nesse sentido, foram amplamente discutidos nos diversos minifóruns realizados durante o ano, os seguintes temas:

1. Políticas Públicas e financiamento
2. Gestão Democrática e Participação Popular
3. Conhecimento, Realidade e Aprendizagem
4. Organização, Estrutura e Funcionamento
5. Avaliação

Com o Plano Municipal de Educação aprovado por todos os participantes, ele se constituiu no Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal.

A Educação de Jovens e Adultos se fez presente na segunda Conferência Municipal de Educação representada por alunos, professores e diretores de escolas, desde a construção do documento enquanto delegados e no relato de experiências, mostrando o trabalho realizado na construção do conhecimento a partir da metodologia política da Educação Popular.

Na tentativa de superar as dificuldades surgidas na sala de aula foram realizadas oficinas para discutir e socializar a prática do ensino interdisciplinar de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de História, de Artes e outras. Outro componente constitutivo do processo de formação continuada são os encontros de áreas realizados mensalmente que discutem concepção de área, concepção de aprendizagem, conceitos e planejamento na perspectiva do Tema Gerador. São realizadas periodicamente análises de conjunturas, debates, sobre aspectos da política econômica do país e do mundo, além da realização e envolvimento dos educandos e educadores no plebiscito da dívida externa, amplamente discutida. A construção da Proposta de

Educação Popular passa a incorporar, no cotidiano de quem com ela trabalha, valores, concepções, saberes e entendimentos humanitários.

Assim, faz-se necessário, além das intervenções continuadas nos espaços, momentos de discussões e aprofundamentos teóricos que levam a uma concepção mais profunda das questões estruturais, políticas, econômicas e pedagógicas que envolvem nossa sociedade. Pensar em Educação Popular é construir no dia-a-dia uma consciência comprometida com a coletividade e com a libertação do povo.

Com essa perspectiva, foi organizando o primeiro Seminário Nacional de Educação Popular, para proporcionar aos pais, alunos, funcionários e professores, momentos de reflexão sobre a prática, analisando-a a partir das questões teóricas e momentos de socializações das várias experiências dos coletivos das escolas. No mesmo seminário viabilizaram-se momentos de relatos de práticas, onde os diversos coletivos socializaram seu fazer em sala de aula e conheceram o fazer do outro na tentativa de qualificar cada vez mais a sua prática.

## 2.6 A totalidade do conhecimento na EJA

Com os pressupostos tradicionais lineares, a educação conservadora contribuiu com a fragmentação do conhecimento, educando para um mundo pronto e acabado, construindo em decorrência disso cidadãos também fragmentados. Essa problemática moderna se aprofundou com a educação disciplinar desconectada do conhecimento mais amplo relacionado com o mundo humano complexo.

É nesta concepção que a educação tradicional linear se constitui: currículos prontos, estáticos, verticalizados, diferentes áreas do conhecimento dissociadas entre si e uma completa desarticulação também nas disciplinas das mesmas áreas do conhecimento. Conforme Vasconcellos:

A partir de uma análise crítica, entende-se, hoje, que essa fragmentação não é acidental, mas proposital, ou seja, é uma forma de tornar inócuo o que lá se aprende, já que não são estabelecidas relações de uma coisa com outra, e o educando não sabe "o que fazer" com aquilo que lhe foi ensinado. Objetivamente, portanto, o educando não tem condições de compreender a realidade para poder nela intervir, uma vez que qualquer intervenção, para ser eficaz, demanda um entendimento mais abrangente, na medida que os problemas são relacionados. (Vasconcellos 1995, p. 77)

As totalidades do conhecimento são compreendidas a partir do fato de que nada acontece por acaso, há relações complexas e conectividade entre as diversas disciplinas. Existe um constante movimento de transformação, onde as partes têm a ver com o todo, e o todo interfere nas partes num movimento dialético. Portanto, o conhecimento é totalizante, e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em comunidades locais, nos trabalhos de desenvolvimentos de comunidade sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outras totalidades (área, região, etc.) que por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (Freire 1987, pág. 139).

Portanto, os conteúdos trabalhados nas totalidades do conhecimento não são um fim em si mesmos, mas são instrumentos fundamentais para a construção de conceitos a partir das especificidades de cada campo do saber. As totalidades só poderão ser compreendidas a partir das relações dialógicas entre as diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, o aprofundamento nas totalidades nos levará à liberdade, porque nesse aprofundamento estão as redes de relações que conectam com as disciplina ou conteúdo a ser trabalhado. Entender essa relação integrada possibilita a transgressão, transposição e transformação do que está aparentemente dado, remetendo à compreensão da totalidade do conhecimento.

As totalidades de conhecimento nos remetem a uma nova estrutura educacional da EJA de forma global, onde o conhecimento construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si respeitam a complexidade da realidade do educando. Essa totalidade se constrói nas discussões e relações entre educadores e educandos e o conhecimento sistematizado historicamente. Os conteúdos a serem trabalhados devem ter esse pressuposto da totalidade, das redes que fazem as conexões entre ambos. Morin (2001) diz que, é preciso recompor o todo para entender as partes. Discutir violência por violência, nos limita ao fato, impossibilitando o aluno a compreender as redes de relações que produzem e mantêm a violência. Nesse sentido, não romperemos a visão do educando quanto a esse problema gerador, porque ele também traz uma concepção, uma relação às vezes bem próxima com a violência. Por outro lado, se discutirmos violência no sistema integrado e em redes com as estruturas micro meso e macro da sociedade, remetemos à totalidade, proporcionamos aos alunos a compreensão dessas relações entrelaçadas que complementam um fato ao outro, que levam à violência. Esse é um exemplo da realidade escolar, mas fundamental para entendermos a totalidade do conhecimento.

As redes horizontais locais que são totalidades, mas se tornam parcialidades numa dimensão regional, nacional ou internacional, são pontos de partida dessa educação construída. E, o ato de partir da realidade do aluno, abraçar o conhecimento ordinário linear dos sujeitos de nossa ação é o que fundamenta a EJA. Assim, para que possamos construir com os alunos relações de aceitação do outro como de fato o outro está sendo, nos remete a reorganização de todo sistema escolar, bem como a reestruturação de pensamento em relação a escola, conteúdos, alunos, comunidade, enfim, uma outra forma de pensarmos nós mesmos, como seres pensantes. "Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando" (Freire. 1987, p. 102). Manter essa dialogicidade crítica e permanente com o povo é a possibilidade democrática de transformar a realidade coletivamente em patamares mais qualificados em favor da grande maioria da pessoas e da vida no planeta.

## 2.7 A organização curricular na EJA

Para implementar essa concepção de educação que estamos descrevendo, a Educação de Jovens e Adultos reorganizou toda a estrutura escolar. De série passou a ser Totalidades do Conhecimento e essa mudança representou uma outra concepção quanto à organização das turmas, muito menos rígida e excludente, porque essa concepção traz consigo novas práticas e uma nova relação entre educador e educando. Os alunos passaram a ser muito mais observados e seu conhecimento, o pressuposto para freqüentar uma ou a outra turma de Totalidades. No princípio a documentação escolar aponta para a turma que o educando deverá estudar, em seguida, é o seu conhecimento que determina a sua turma e o currículo a ser trabalhado através das avaliações feitas pelo coletivo dos professores que definem o avanço ou a permanência do aluno e qual a totalidade que deverá freqüentar.

A reorganização ficou da seguinte forma:

**T1** } Corresponde ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

**T2** } Corresponde a pós alfabetização.

**T3 e T4** Corresponde a conclusão do Ensino Fundamental.

## 2.7.1 A organização das totalidades T1 e T2

Áreas do conhecimento/disciplinas da base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística e Educação Física.
Distribuição das 600 horas em cada Totalidade	As 600 horas de cada Totalidade serão distribuídas em 180 dias de aula, com 3 horas e 20 minutos de período diário de trabalho escolar.
Utilização da carga horária	A carga horária será utilizada através do ensino direto, de forma integrada, com todas as disciplinas, pelo professor(a) da turma.
Habilitação dos Professores	Nível superior, em curso de licenciatura, em graduação plena, obtido em instituições de ensino superior, admitida a habilitação mínima de Magistério em nível médio.

## 2.7.2 A organização das totalidades T3 e T4:

Áreas do conhecimento/disciplinas da base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística e Educação Física e Língua Estrangeira (a ser definida pela respectiva comunidade escolar)
Distribuição das 600 horas em cada Totalidade	As 600 horas de cada Totalidade, serão distribuídas em 180 dias de aula, de 3 horas e 20 minutos de trabalho escolar em 4 aulas de 50 minutos.

Utilização de carga horária	A carga horária das Totalidades T3 e T4 será desenvolvida através do ensino direto do(a) professor (a) da respectiva disciplina, com a distribuição das aulas de forma idêntica para cada uma das disciplinas.
Distribuição das aulas	A distribuição das aulas dá-se do seguinte modo: 4 aulas por disciplina por quinzena, sendo que, em uma semana, a disciplina é desenvolvida em 3 aulas e, na outra semana, em uma aula, com característica de oficina de trabalho, isto é, trabalho específico com as dificuldades ou necessidades dos alunos encontradas no desenvolvimento das atividades curriculares.
Habilitação dos Professores	Nível superior, em curso de licenciatura, específica na área de atuação, em graduação plena, obtido em instituições de ensino superior.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura. Arquivos do congresso da EJA 1999.

A Educação de Jovens e Adultos tem como eixo central a Educação Popular freiriana (práxis pedagógica libertadora), que respeita, entende e valoriza a realidade dos alunos e considera o conhecimento que os alunos trazem consigo, como pressupostos para a construção curricular. Este é o ponto de partida do diálogo em sala de aula, onde os alunos participam, questionam, opinam e é nessa dimensão que se realiza a pesquisa como prática investigativa.

A pesquisa extrapola a dimensão da sala de aula. A realidade da vida diária dos alunos e da comunidade é registrada pelos educadores através de entrevistas, observações nos diálogos, nas ações e intervenções dos alunos em sala de aula, e nas conversações em reuniões com a comunidade. As falas são analisadas e debatidas no coletivo com a intencionalidade de chegar ao Tema Gerador. É nas falas que se explicitam as visões de mundo, a lógica de descrever e explicar as realidades, e propor

saídas. É nessa dimensão que se percebe a problemática central da comunidade e suas limitações e fragilidades.

O passo seguinte é instigar e tentar analisar a leitura do coletivo de educadores sobre tal problemática. Quais suas explicações e as relações que estabelecem com os problemas apresentados pela comunidade. Nesse sentido, as divergências afloram e são discutidas com aporte teórico buscando a construção coletiva de sínteses num texto explicativo sistematizado que tem como base o conhecimento científico. Essa breve descrição analítica e propositada construída no coletivo é o que se chama de **contra-tema** do tema gerador. Esse é um dos momentos de capacitação dos educadores e também das lideranças comunitárias, possibilitando a criação de redes horizontais que se multiplicam nas organizações comunitárias, reforçando o projeto de educação em defesa da vida.

A intervenção do professor parte desse conhecimento da realidade do aluno, valorizando-o, organizando-o e desafiando os educandos a ampliar seus conhecimentos, reconectando os fragmentos deixados pelo mundo moderno linear. É nessa dimensão dialógica que há a verdadeira possibilidade da construção do conhecimento e da libertação do educando, estabelecendo assim, uma relação social de conexão e de entendimento, possibilitando a complementaridade.

Essa organização metodológica pressupõe três momentos pedagógicos fundamentais para efetivar o processo dialógico, em que o ponto de partida é a realidade do aluno, dialogando com o conhecimento historicamente produzido para a partir daí ser construída uma nova síntese e novos desafios para alunos e professores. Os momentos são os seguintes:



## ESTUDO DA REALIDADE (ER)

Este é o momento de conhecer quem são esses alunos, essa comunidade, qual o contexto em que vivem e a partir de quais modelos explicativos, quais paradigmas vivenciam, explicam e constroem as relações do cotidiano local. É o momento em que o aluno se expressa diante do problema, e várias interpretações surgem. O professor problematiza o conhecimento que está sendo exposto, num sentido de perturbá-lo, “tirando o tapete” quanto a sua verdade. A partir daí, organizam-se conteúdos informativos e teóricos que permitem superar a visão de mundo do aluno, qualificando e complexificando seu conhecimento.

## ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (OC)

É o momento em que a situação do ER começa a dialogar com o conhecimento historicamente produzido. É o momento do diálogo entre as diferentes visões de mundo em que o professor organiza didaticamente de forma estratégica, crítica e problematizadora esses conhecimentos, construindo uma nova concepção das situações analisadas.

## APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (AC)

O conhecimento aprendido anteriormente proporciona outra compreensão da realidade, porém não algo isolado. Se o conhecimento trabalhado permitiu aos alunos a superação, outras situações limites surgem, novamente são problematizadas e dão continuidade ao processo, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre a realidade. É nessa ação que o educador percebe o avanço do educando e o permite avaliar com maior argumentação.

É nesses momentos que a aula se torna movimento. São movimentos desafiadores que o professor precisa perceber para ser Educador Popular. É a nova compreensão da vida que traz consigo a necessidade de uma nova relação com a Educação de Jovens e Adultos. Passa-se a olhar para o educando como cidadão legítimo, ele torna-se o centro do fazer pedagógico dando dinamicidade para as aulas.

Essas relações trazem a problemática da vida, que sempre são sistêmicas, complexas e transdisciplinares. Os problemas que se transformam em Temas Geradores são representados graficamente nas escolas para que toda a comunidade escolar visualize. O objetivo é saber de onde partem as disciplinas para dialogar com a problemática, e onde acontecem os nós, que são limites explicativos de uma área de conhecimento. Nesse sentido, há a necessidade de dialogar com outras áreas num processo interdisciplinar. Essa visualização (conforme rede de programação de aulas em anexo) permite observar o caminhar de cada disciplina, possibilitando o diálogo, o planejamento coletivo e a dinâmica das discussões da aula.

A problemática levantada pela comunidade escolar e estudada nas diversas áreas do conhecimento não tem como objetivo a sua resolução. A transformação proposta pela EJA está no olhar do educando sobre tal problema, fornecendo instrumentos para que ele perceba as redes de relações que produzem e que mantém a situação. A mudança concreta está nas novas relações que o educando estabelece com o problema. Se houver transformação na percepção e novas relações se estabelecem com a realidade, o trabalho atingiu seu objetivo e o grupo de educadores retorna à pesquisa na busca de superações de novas problemáticas explicitadas pelos educandos e comunidade. A seguir o movimento pedagógico educacional recomeça.

A revolução que acontece nessa construção do conhecimento, que é um processo interno que o próprio educando faz na relação com o contexto, só é possível se existir intencionalidade, ou seja, posturas políticas frente aos problemas e aos conteúdos. A sistematização e a organização dos conteúdos é o momento estratégico para fornecer instrumental de análises da realidade vivenciada, possibilitando aos educandos tornarem-se sujeitos cidadãos. Compreendendo-se, tornam-se orgânicos, preocupados com alternativas de transformação da situação vivida, construindo relações de solidariedade e apoio mútuo. Esse desvendar da realidade cria capacidade de indignar-se frente aos problemas sociais, às injustiças e às desigualdades existentes, buscando a organização para a transformação da realidade.

Dessa forma, a Educação Popular constrói sujeitos que se envolvem politicamente com as organizações existentes nos bairros e na sociedade, que lutam contra as formas de opressão e constroem espaços onde possam aflorar posições divergentes, sem excluí-las, respeitando a palavra o outro como legítima e importante, acreditando que o divergente contribui na democratização dos coletivos de trabalhadores, podendo chegar a uma síntese que qualifica a ação e amplia o compromisso da construção de um projeto libertador.

O educador popular é um sujeito que dialoga com os diferentes conhecimentos, mas que ao mesmo tempo está num processo de aprendizagem constante na interação com o educando e seu meio. Esse é um dos maiores desafios para o educador popular, transitar nos diversas dimensões do conhecimento sem perder a convivência com os excluídos. Assim, o discurso e a prática terão função social, não sendo vazios, fechados em si e completamente ineficazes.

Isso só é possível quando se admite que há múltiplas verdades simultaneamente, podendo aprender com novas relações, novas leituras, buscando aprofundar os conhecimentos que resulta em diálogos mais qualificados, sistematizados e conectados com a realidade dos alunos e da comunidade. Essa sofisticação intelectual, se for transparente e honesta, traz uma simplicidade e uma humildade nas relações com o outro, que transforma, aumentando as redes dos que se preocupam com valores fundamentais para a manutenção e a reprodução da vida como, sensibilidade e igualdade social, justiça, solidariedade, apoio mútuo e desenvolvimento humano.

Para que a educação de fato esteja voltada à transformação da realidade dos excluídos e tenha a ver com a vida daquelas pessoas, naquele contexto, o educador deve estar presente, investigando, questionando e auto-avaliando-se permanentemente.

A construção do planejamento das aulas deve acontecer com a participação do coletivo de professores, alunos e comunidade. Já a execução das atividades em sala de aula é de responsabilidade do professor da disciplina, cabendo a ele o momento da conexão e interação com outros professores, numa dimensão interdisciplinar, ou mesmo criar condições de participação com a comunidade em forma de oficinas.

Quanto maior for o conhecimento do educador em sua área de atuação, maior sua compreensão da totalidade do conhecimento e seu transitar na interdisciplinaridade, melhor será sua capacidade de avaliação. A EJA respeita o processo histórico e pedagógico do educador, buscando construí-lo na interdisciplinaridade e na dialética.

Esse processo de transformação do educando/educador, tem a ver com redes, com totalidades de conhecimento, com dialética, complexidade e amorosidade, mas também com avaliação emancipatória libertadora. A avaliação é tão importante quanto qualquer outro processo já discutido. A avaliação emancipatória fundamenta-se, do ponto de vista epistemológico, no princípio da dialogicidade proposta por Paulo Freire e para quem a educação “é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”. (Freire, 1992, p. 77)

Na EJA a avaliação perde o caráter classificatório e ganha a possibilidade de perceber as dificuldades, necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento. A avaliação não serve para rotular, amarrar ou eliminar aqueles que "não aprendem", mas libertar os sujeitos desses estigmas através da prática criativa e construtiva dos professores, passando a ser coletiva: alunos se auto-avaliam e avaliam professores e escola; professores se auto-avaliam e avaliam alunos e escola em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas.

A avaliação é global, processual e permanente, de forma que os alunos possam AVANÇAR para a Totalidade seguinte, em qualquer momento do ano, de acordo com o seu processo de aprendizagem.

As categorias de avaliação utilizadas pela Educação de Jovens e Adultos são: avanço, permanência, evasão e afastamento. As socializações das avaliações têm uma dimensão individual (por disciplina) e outra coletiva (com o grupo de professores, direção e alunos), fortalecem o processo da cultura da participação dos sujeitos. Essas socializações da avaliações são descritivas e realizam-se pelo menos três vezes ao ano. Nesses momentos de socialização define-se o avanço do aluno para a Totalidade

seguinte, conclusão do curso no caso da Totalidade 4, ou a permanência na Totalidade freqüentada.

Diante de todos os desafios que foram colocados no decorrer do processo da construção da EJA, percebe-se que a superação se dá na práxis, no confronto do teórico e da ação, não existindo fórmulas para superar as dificuldades. O que ocorre é a vontade de transformar. Constrói-se nessa educação uma rede horizontal de confiança, em que a sinergia ali produzida proporciona as ações de mudança de uma educação que domesticava para uma educação libertadora.

Nesse sentido, a construção foi pedagógica e educacional. A proposta popular não se acaba, está em constante movimento dialético, novos desafios precisam ser superados. Quando estes desaparecem, surgem outros, às vezes mais complexos e mais desafiadores, cabendo à equipe pedagógica, bem como à comunidade escolar analisá-los, estudá-los e, a partir de sua compreensão, tomar novas decisões que resultarão em novos desafios. Nessa lógica dialética é que se propõe trabalhar. É dessa forma que a Educação Municipal amadurece a cada superação de dificuldades e vai conquistando espaços em nível nacional como referência educacional.

## 2.8 O reconhecimento da EJA

A EJA se consolidou como uma grande política de educação para Jovens e Adultos em duas dimensões. A primeira, pelo atendimento da grande demanda. Em 1998, ampliou-se de quatro para onze, as escolas municipais que atendiam a EJA, totalizando 4.238 matrículas, um crescimento de mais de **100%** com relação ao ano anterior. Até novembro de 2002 foram atendidos pela política da EJA 20.560 alunos em 26 escolas municipais. A segunda, pela discussão teórica. A EJA, em 1998, 1999 e 2000, foi reconhecida pelas fundações FORD/FGV (recebendo um certificado por mérito. Medalha de Mérito em Gestão Educacional Anísio Teixeira) como um dos 100 melhores programas em gestão e cidadania no país. Em dezembro de 2002, a EJA

recebeu o prêmio concebido pelo Conselho Estadual dos Direitos Humanos de Santa Catarina como exemplo em garantia dos direitos humanos.

Em 2000, as 4.879 matrículas de alunos de jovens e adultos de Chapecó representavam 20% do total das 25.379 matrículas do Estado de Santa Catarina. Outra forma de reconhecimento está na reportagem da Revista IBAM (Instituto Brasileiro de Administrações Municipais) nº 277 Janeiro/fevereiro 2001, que relatou a política de educação municipal.

Além disso, a experiência foi tomando forma concreta de resistência ao sistema linear tradicional, numa dimensão que nem a própria equipe pedagógica conseguiu mensurar. A educação de jovens e adultos de Chapecó ficou sendo referencial nacional dessa educação. A partir disso, muitas prefeituras, secretarias de educação, universidades e várias entidades populares começaram a procurar informações sobre a EJA/Chapecó. Nesse período, representantes da EJA estiveram em diversas cidades do Brasil relatando as experiências em seminários, fóruns, congressos.

Outro fato que marca a EJA/Chapecó é a criação da Escola Básica Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, inaugurada em 18/03/1998. A escola foi construída exclusivamente para atender jovens e adultos, entre outros com necessidades educacionais especiais. Decisão tomada no Orçamento Participativo pela sociedade local a partir da demanda de analfabetismo e ao grande número de Jovens e adultos com necessidade de concluir o ensino fundamental e entrar no mercado de trabalho.

Essa política de inversão de prioridades, assumida pela Administração Popular, tem a intencionalidade de ir muito além da simples conclusão do ensino fundamental e da conquista do emprego para os trabalhadores. Objetiva construir cidadania e autonomia, tornando as pessoas sujeitos. Autoras de sua vidas.

### 3 A ATUAÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS DA EJA NAS ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS

#### 3.1 Organização Comunitária: conceitos e características

As Organizações Comunitárias apresentam-se como entidades plurais e por isso a conceitualização se torna ampla, abrangendo associações de bairros, conselhos escolares, grupos de jovens, sindicatos, Igrejas, Orçamento Participativo e outros. Essas organizações nem sempre são consideradas movimentos sociais porque não visam transformações. Muitas são tradicionais e buscam conservar certos costumes e valores culturais, familiares e comunitários.

As Organizações Comunitárias são instituições que reúnem a comunidade em vista de interesses e da soma de forças para alcançar objetivos que dizem respeito aos desafios que estão enfrentando. As Organizações Comunitárias são sujeitos coletivos, ou seja, é uma coletividade onde se elaboram projetos de atuação e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades. Nessas organizações encontram-se pluralidade político, religioso, cultural, étnico, político partidário e econômico.

Diferentes organizações, organizam-se também de forma diferente, por exemplo: uma associação de bairros que reúne moradores para pensarem os problemas que enfrentam e que são comuns, visando coletivamente a superação desses, é uma

forma de organização que constrói uma relação de respeito e uma cultura de participação entre seus membros. Essa relação democrática de mobilização e de organização é extremamente fundamental para o processo do desenvolvimento endógeno, porque abre as discussões para a participação de múltiplas posições e visões de mundo enriquecidas de pluralidade. Essas explicitações expressam valores, crenças, mitos, entre outros, presentes na mesma Organização Comunitária.

Se o tema central gerador das discussões for um problema que atinge a grande maioria, necessitando a superação através dos consensos, exige-se para isso, muitos diálogos e estratégias. Esse momento transforma-se em movimento na direção de um poder popular baseado nas práticas educativas da participação. Esse exercício da participação contribui pedagogicamente para a democracia, fortalecendo a organização civil na correlação de força com o Estado.

As Organizações Comunitárias ao constatarem seus problemas e desafios se organizam em entidades, criando uma rede de solidariedade com as famílias e outras organizações da comunidade, em torno de uma causa ou pela defesa dos interesses que esses julgam importante ou que estão ameaçados por interesses de outros ou preteridos por outros. Essa Organizações Comunitárias fazem parte da sociedade civil, são independentes e autônomas quanto ao Estado. Mas percebe-se, através dessa pesquisa, que em muitos casos foram incentivadas pelo Estado na sua criação com intenção de fortalecer as políticas de desenvolvimento propostas pelo projeto político em vigor.

Podemos caracterizar as Organizações Comunitárias pesquisadas em quatro grupos que se diferem substancialmente quanto às suas origens, processos de desenvolvimento histórico, articulações e relações sociais internas e externas:

- A) As Organizações Comunitárias incentivadas pelo Estado, criadas a partir da demanda da nova realidade político local frente ao mundo globalizado. Os governos locais são obrigados então, a responder as questões e os seus gestores são pressionados de forma cada vez mais intensa. Na tentativa de buscar saídas a partir dos “de baixo” dos novos dilemas urbanos, o Estado busca construir uma rede de relações com a sociedade para conjuntamente



construir políticas sociais eficientes. Encontram-se nessas novas organizações, o Orçamento Participativo e os Conselhos Escolares, ambos com a maior representação de alunos e egressos atuando nas suas direções.

- B) As Organizações Comunitárias impulsionadas inicialmente pelas práticas das Igrejas. A forma básica de difusão das idéias tem sido os encontros, reuniões, cultos, retiros. As dependências dessas Organizações Comunitárias ao apoio das Igrejas são grandes. Dependências da estruturas físicas e dependências da própria condução das atividades, que fica por conta dos agentes. Os membros da hierarquia eclesiástica têm participação não contínua, mas decisivamente nessas Organizações Comunitárias.
- C) As Organizações Comunitárias oriundas do movimento sindical, movimento esse que busca organizar suas categorias em defesa e na ampliação dos direitos das categorias. Atualmente os sindicatos estão se defrontando com os problemas do desemprego e da diminuição do emprego formal, perdendo na correlação de força entre trabalhadores e patrões. No cenário político nacional, o sindicalismo é uma força expressiva nas disputas eleitorais.
- D) As Organizações como o Movimento dos Sem Terra (MST), movimento de trabalhadores do campo que lutam para conquistar a posse da terra, à qual nunca tiveram acesso ou foram expropriados no processo de penetração das relações capitalistas de produção na agricultura. Envolve ainda muitos proprietários de áreas reduzidas, insuficientes para o trabalho de uma família e filhos de pequenos proprietários, que não conseguiram obter uma área de terra para montar a sua própria unidade produtiva. Essa organização teve uma grande interação com a política da EJA nas escolas do campo.

As Organizações Comunitárias sofrem transformações constantes devido à rotatividade de suas lideranças e de todas as nuances dos interesses dos gestores e do processo político de suas gestões, bem como da conjuntura nacional, regional e local.

Mas elas se mantêm como instrumento importante para a população local se manifestar sobre os problemas comuns.

Diante desse novo contexto social e político de revoluções tecnológicas, e da apropriação dessa pelas empresas transnacionais e pelo capital financeiro, os excluídos do mercado precisam reorganizar-se para enfrentar essa nova realidade, mas não o farão por si só. Nesse sentido, as Organizações Comunitárias têm um papel fundamental. Para isso, precisam ser repensadas e incentivadas pela sociedade para assumirem novas funções e desenvolverem inúmeros aspectos ainda inexistentes como:

- a. a auto-estima dos moradores e o uso do tempo livre do trabalho;
- b. a capacitação para elaboração de projetos sociais e ambientais;
- c. a compreensão da dinâmica funcional dos órgãos decisórios do Estado;
- d. a capacitação técnica, política e jurídica para o empreendedorismo; inclusive o cooperativo;
- e. a elaboração de uma agenda 21 local (ou microrregionais, por bacias hidrográficas);
- f. a formação de mini fóruns sociais locais e regionais.

Há uma grande carência no seio social sobre essas discussões que precisam ser conhecidas para que as Organizações Comunitárias possam ser protagonistas de seu futuro. Essas discussões são necessárias para poder antecipar problemas que poderão surgir, impeditivos do Desenvolvimento Regional.

### 3.2 Atuação na Gestão das Organizações Comunitárias

Constata-se que a participação dos alunos e egressos da EJA nas Organizações Comunitárias tem qualificado estas em relação a organização interna e na atuação das atividades externas. Há uma maior preocupação em relação aos planejamentos das ações dessas Organizações. Estabelecem objetivos, metas, buscam ampliar suas atividades na

comunidade assumindo novas responsabilidades nos eventos, campanhas, promoções, festas, entre outros. Além de qualificarem as relações com outras organizações e com o Estado fortalecendo as relações de interesses.

Há um consenso em torno das lideranças comunitárias de que a EJA contribuiu com a qualificação pessoal, resultando em melhores seres humanos, tanto na atuação profissional, como na cidadania. Outro consenso é quanto aos líderes comunitários que estudam na EJA. Os professores atribuem a essas lideranças um diferencial significativo em relação a responsabilidade e criticidade diante da vida, conforme depoimento:

Eles conseguem interpretar melhor, acreditam que a organização pode acontecer. São mais responsáveis mais participativos, mais líderes. As organizações para eles são as vezes a única saída (...). Eles são tão diferentes, que gostariam que todos participassem para tomarem gosto do envolvimento.<sup>28</sup>

A coordenadora da EJA da EBM Maria B. Destri argumenta que:

A diferença é grande, eles são muito mais ativos, procuram se envolver com tudo na escola. São aqueles alunos que quando acontece algo errado se colocam a disposição para resolverem. São questionadores e mais críticos<sup>29</sup>.

Segundo esses educadores, os alunos que atuam como lideranças nas Organizações Comunitárias se transformam na ação, no fazer. Existe o desejo de *ser mais*, faltando para eles a organização do conhecimento da vida em relação com o conhecimento histórico. O conhecimento do senso comum trazido pelo aluno, é o ponto de partida nas relações educacionais na EJA. Esse encontro entre conhecimentos do aluno e metodologia da EJA tem ajudado a construir cidadania, oportunizando a participação com mais criticidade e estratégia nas organizações sociais. Como analisa uma educadora:

Vemos que eles têm uma bagagem enorme de conhecimento. Talvez com as idéias desorganizadas. Dá a impressão, ouvindo e debatendo com eles, que formam textos de seu contexto, quando eles chegam na EJA chegam formados. Eles tem seus modos de expressarem suas

---

<sup>28</sup> Entrevista realizada em 07 de maio de 2002 com o coletivo de professores da EBM André Marafon e Victor Meireles.

<sup>29</sup> Entrevista realizada em 02 de maio de 2002 com a Prof<sup>a</sup>. Jandira.

idéias, de ver o mundo, aí a gente começa a mexer nisso tudo. Percebo que na T4 eles mudam, se transformam muito mais. Percebo que nos bairros necessitados, se envolvem mais. Exemplo disso são os alunos da EBM André Marafon, onde a gente ia para uma reunião do OP lotava, esse ano é na Vila Rica. Aqui no Destri não! Só vai um aluno para representar, e é muito mais difícil mobilizar.<sup>30</sup>

O que se constatou foi que a participação não é algo espontâneo, mas a partir de uma necessidade ligada à consciência de que se não juntarem forças, não conseguirão nada. A participação é uma maneira de conseguirem, nessa política popular, seus objetivos. Em contrapartida, os alunos ou egressos que residem em bairros com uma boa infra-estrutura não se envolvem nessas Organizações Comunitárias. Há uma grande dificuldade de fazer o debate com jovens adolescentes desses espaços sobre as problemáticas locais e regionais, eles se ausentam do debate. Isso se estende também para a prática da solidariedade entre eles. Há um objetivo explícito: o certificado de conclusão do curso de graduação.

A Educação Popular tem feito um grande esforço para transpor essa questão do certificado, educando para a participação e o envolvimento nas ações políticas comunitárias. Mas, nota-se que somente há o envolvimento responsável, dos que necessitam. “Só se a necessidade bater na porta, aí há a busca. Temos como exemplo disso, a *Vila Rica*, os alunos são muito mais participativos, já no *Destri* não. Aqui é visível essa questão de terminar a EJA para conseguir o certificado”<sup>31</sup>.

Os alunos que não participam em organizações são individualistas nas atividades em sala e carregam consigo a estrutura da escola tradicional. Em compensação, os que atuam há algum tempo na comunidade, vêm a partir da Igreja ou dos movimentos sociais discutindo assuntos ligados à conjuntura. “Eles aceitam trabalhar os assuntos, são abertos ao diálogo, expõe as experiências”. E os outros (referindo-se aos que só querem o certificado) dizem, “já vem com essas conversas; de novo isso!”<sup>32</sup> Nota-se que o grande objetivo é de fato o certificado. Eles atribuem o sucesso profissional a esse documento.

---

<sup>30</sup> Entrevista realizada em 30 de abril de 2002 na EBM Maria B. Destri com a prof<sup>a</sup>. Sônia.

<sup>31</sup> Entrevista realizada em 30 de abril de 2002 com o coletivo de professores da EBM Maria B. Destri.

<sup>32</sup> Idem.

Nos últimos anos as empresas locais têm imposto restrições aos trabalhadores sem certificado de conclusão, para algumas atividades exigindo o 1º grau, para outras, o 2º e 3º grau completo. Nesse contexto, entende-se a obsessão de muitos alunos para a obtenção do certificado. Porém, num futuro próximo, conforme as transformações no mundo do trabalho, outras exigências serão cobradas no mercado de trabalho, levando os trabalhadores a se desafiarem em campos ainda não explorados por eles.

Agora não está muito claro isso, acredito que ambos vieram atrás do certificado mas a diferença está na participação das aulas, enquanto um grupo entra no debate, os outros se calam, agora quem participa de um movimento se sobressai, é visível. Os que têm mais idade são os que têm mais interesse e responsabilidade, marcados pela vida, pela necessidade. Os jovens não têm essa bagagem, se tornam um tanto desatentos à realidade e ao assunto em sala.<sup>33</sup>

Outro fator que diferencia a atuação entre os alunos nas Organizações Comunitárias é o processo vivido, ou seja, a experiência de vida. “Essa experiência contribui nas análises globais, fazem as relações das realidades e conseguem encaixar a sua, descobrem com mais facilidade que não é ocasional suas situações, nesse sentido percebem-se, construtores de suas histórias e de seu contexto.”<sup>34</sup> Nesse processo, começam a desnaturalizar as situações vividas e a recomeçar a partir de uma nova conscientização e uma nova participação. A atuação ingênua se transforma em ações estratégicas e políticas. O movimento inverso ao “aparentemente dado” começa a ser construído com característica de organização para a promoção do Desenvolvimento Regional. A participação se expande em outras organizações e a comunidade se fortalece. “Na EJA esses alunos são essenciais porque questionam, criticam, têm opiniões, são alunos que não aceitam as coisas como dadas e fazem uma ponte entre escola e comunidade”<sup>35</sup>.

Percebe-se que a EJA foi fundamental na construção de líderes que atuam nas direções das Organizações Comunitárias, mudando as características dessas e criando relações mais diretas com a escola e o Estado. No questionamento sobre quem eram os líderes comunitários, em entrevista coletiva na EBM Clara Urmann, uma educadora

<sup>33</sup> idem

<sup>34</sup> entrevista realizada em 30 de abril de 2002 com diretores das EBM: Maria B. Destri; Olímpio Corrêa Figueiró; Vila Rica

<sup>35</sup> idem

respondeu “Eram os donos de mercado, de lojas, enfim, quem tinha comércio. Hoje os líderes são outros, mudou todos, são os estudantes e egressos da EJA, mudou por completo”<sup>36</sup>.

Se por um lado, há um grande envolvimento dos alunos na comunidade destacando-se como lideranças, principalmente na dimensão da oralidade e da participação em sala de aula, contribuindo com os professores na elaboração dos currículos escolares, por outro há um encolhimento das possibilidades dos outros educandos e impossibilitando, às vezes, de emergir novos debates plurais e complexos, bem como de surgir novos líderes. Conforme diálogos entre os professores da EBM Clara Urmann:

Eu vejo outra questão que é séria, quanto a esses alunos líderes, é claro que eles ajudam muito na sala, mas se você enquanto professor não estiver problematizando, investigando, eles ficam na visão deles. - Quanto aos temas da atualidade, eles são bons para participar e discutir. E nós continuamos empurrando eles para participar e deixamos os outros alienados. - Geralmente os outros não querem participar mesmo, se acomodam, tem quem vai, quem faz, então ficam na deles! - A participação excessiva inibe a participação dos outros, e a gente não dá espaço para os outros, as vezes é inconsciente! Como é difícil de surgir novos líderes, porque levam em conta o trabalho, a família, os problemas.<sup>37</sup>

Esse diálogo revela os entraves das participações excessivas em sala, das lideranças comunitárias, vivenciados pelos professores e o desafio de mediar essas discussões para construir novas lideranças. A participação destacada de líderes causa inibição quase imperceptível na participação dos outros alunos. Se não for diagnosticada pelos educadores, essa relação de exclusão, extremamente sutil, poderá ocasionar nesse sentido, o distanciamento de alunos nas discussões em sala, e também poderá levar a uma possível aversão a futuras participações em Organizações Comunitárias.

---

<sup>36</sup> entrevista realizada no dia 10 de maio de 2002 com o coletivo de professores da EBM Clara Urmann

<sup>37</sup> idem

### 3.3 Atuação no discurso político

Não há dúvida de que quanto mais se estuda o mundo (que é complexo e transdisciplinar), mais possibilidades existem de desvendar a realidade em que o Ser está inserido, aumentando o conhecimento e a ação sobre a sua realidade, tornando-se mais estratégico, ou seja, muito mais político-consciente.

A palavra política também significa preocupação pelos assuntos da comunidade, mas ela está tão associada à manipulação e instrumentalização das relações humanas que a desconfiança e o descrédito tomaram conta, principalmente dos alunos jovens. Conforme diálogo entre alunos de 15 a 17 anos, membros do grupo de jovens e do grêmio estudantil da EBM Vila Real:

Eu não gosto de política. Odeio política, se é para eu ficar ouvindo baboseira, não ouço. - acho que tudo hoje no mundo é política, é dominado por ela. - os políticos prometem, prometem na hora da eleição e depois, nem gosto de falar porque me irrita. - mas é só assim para saber quem está falando a verdade, ou não? Ouvir a opinião de cada um deles. - mas o bendito que promete, faz seu projeto mas os outros podem não aprovarem. É isso! - falam muito e não cumprem nada. - há muita falsidade. - eles só querem se eleger estão lá na cadeira e não estão nem aí para o povo, se esses estão bem ou mal.<sup>38</sup>

Há um grande consenso entre os jovens de que política é um conjunto de ações partidárias interesseiras. Em qualquer dimensão que ela se apresente tem alguém querendo manipular em favor, não da coletividade, mas de uma parte, ou em auto benefício. Portanto, na visão da maioria dos alunos a política irrita, porque faz parte de gente incorreta e não são dignos de confiança.

Por outro lado, percebe-se que não há um consenso em torno dessa idéia negativa da política partidária, mas também não há uma defesa da democracia. Nesse sentido, a educação precisaria interferir problematizando os conceitos e trazendo a discussão para o campo teórico.

---

<sup>38</sup> entrevista realizada em 30 de abril de 2002 com alunos da EBM Vila Real

A leitura objetiva de mundo sobre política é realmente problemática, porque os meios de comunicação de massa, no intuito de informar, (des)informam quando fragmentam o contexto. Nas imagens e nos textos apresentados como notícias, não estão as relações culturais históricas, as redes subjetivas de poder, nem os confrontos de interesses que muitas vezes ficam nos gabinetes dos escritórios. É sob essa concepção de política, na maioria com imagens de fatos e acontecimentos negativos, que os jovens formam seus conceitos sobre política.

Essa visão pessimista sobre a política e, conseqüentemente, a construção do repúdio ao político, é uma visão ordinária que precisa ser desconstruída. Não se faz educação sem política, ou seja, neutra. Freire afirma que a educação é essencialmente política. Para ele, não há uma dimensão política na educação, “porque a natureza da prática educativa é política em si mesma, e por isso nem se pode falar na dimensão política da educação, pois toda ela é política” (Torres, 1987, p. 42)

No sentido de posicionar-se diante da vida no momento presente, a ação tem uma conotação política, tornando a neutralidade impossível: ou se é pela mudança na direção da sustentabilidade da vida, ou pela manutenção do “*status quo*”. Cabe ao educador popular trabalhar estrategicamente para que os educandos construam posições através do diálogo e da busca de consensos.

Por outro lado, viemos de uma cultura política repressora. O regime militar construiu através da força, silêncio e a introspecção da falta de liberdade. Nesse sentido sócio-cultural, as pessoas continuam silenciosas. Com o silêncio auto-repressor que oculta as emoções, sentimentos e as injustiças, não se explicita nem participa da construção de um outro mundo. Apesar do atual contexto também ser inibidor, educadores e educandos se desafiam a romper com os limites impostos e criam outra realidade a partir da práxis.

Essa prática sócio-eco-libertadora cria uma rede que se multiplica e toma forma concreta nas ações em outros espaços de atuação desses sujeitos. Esse é o grande objetivo da Educação Popular, a multiplicação das ações que constroem horizontalmente esse novo mundo.



O despertar para as relações solidárias é um processo que necessita de paciência histórica pedagógica. Há alunos que estão há mais tempo na EJA e apresentam maiores facilidades em explicitar seus sentimentos. Eles conseguem se posicionar e defender com argumentos suas posições, enquanto os que estão há pouco tempo na política da EJA, não falam para não se comprometerem, é o medo da represália e da exposição.

Se forem convidados a ir na praça ficam com medo ou vergonha de se expor e aí todos vão saber que sou do PT. Essa é a idéia do interior. Os Líderes têm uma consciência melhor, de que não é o partido político, é uma política não partidária que estão defendendo, é uma questão para a agricultura toda, que é deles, como agricultores excluídos, que acham necessário, independente do partido.<sup>39</sup>

O problema do silêncio e da falta de liberdade aparece mais nos alunos e egressos do campo. Trazem essa marca de exclusão pela falta de políticas sociais para esse setor. Segundo Wilma Rauber, coordenadora da EJA do campo:

Esses alunos são mais esquecidos, de certa forma são excluídos, mas isso é pior, porque os esquecidos não são vistos, não são lembrados. Exemplo disso está na linha Almeida, os professores reclamavam que os alunos em dia de chuva não vão para a escola. Se olhamos onde eles moram e o que eles passam para chegar até a escola, se entende o porque! Mas isso não é visto.<sup>40</sup>

Quem não participa aumenta seu preconceito, pois ignora o que se discute nas reuniões das Organizações Comunitárias. “Quem não participa não diferencia e acham que todo o envolvimento é político partidário, se participar é porque faz parte do PT”<sup>41</sup>.

Em Chapecó/SC os diversos setores da administração popular chamam a população para discutir suas ações, construindo uma cultura de participação nas decisões. Há também, os movimentos sociais que historicamente buscam discutir assuntos de interesse coletivo. Essas práticas, na tentativa de democratizar as decisões,

<sup>39</sup> entrevista realizada em 07 de maio de 2002 com o coletivo dos professores do campo

<sup>40</sup> entrevista realizada em 02 de maio de 2002

<sup>41</sup> entrevista realizada em 07 de maio de 2002 com o coletivo dos professores do campo

contribuem com a visão distorcida dos que olham de fora, alunos, egressos, professores e outros que julgam a participação como um ato partidário.

Nós mesmos temos professores que disseram que a discussão da ALCA é da turma do PT. Não é a ALCA que nós estamos interessados, mas para eles era a “petezada” reunida, aí eles têm medo de participar, porque o vereador tal vai achar que sou desse partido e não do outro<sup>42</sup>

Os que participam nas atividades comunitárias são os que voltam a participar quando necessário em outras atividades. Isso fica explícito nas lideranças. Os que começaram a participar geralmente não param, e a tendência é participar sempre, porque a cidadania tem seu prazer e sua responsabilidade. Passam a caminhar para a realização de trabalhos libertadores, pois estão em processo de libertação. Essas lideranças se desenvolvem mais, criam espaço de diálogos, cobram regras igualitárias e não aceitam injustiça. O envolvimento desses líderes não se restringe aos projetos escolares. Eles se dispõem a fazer trabalhos solidários em favor da coletividade, criando valores para um projeto maior de libertação. “É preciso convencer-se de que a convicção dos oprimidos sobre o dever de lutar por sua libertação não é uma doação feita pela liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”. (Torres, 1987, p. 76).

Enquanto proposta, a EJA tem como intencionalidade a promoção da conscientização política. Nesse sentido, há uma metodologia que procura desvendar a realidade e proporcionar ao educando fazer suas análises da conjuntura, muito mais sistêmica e crítica dos fatos e acontecimentos do país.

Isso significa que, do ponto de vista da Educação Popular como ato de conhecimento, os educadores precisam sempre partir, de acordo com Freire (2000) “*partir*, é este o verbo; não *ficar*” dos níveis de compreensão dos educandos, da compreensão de seu meio, da observação de sua realidade, da expressão que as próprias massas populares têm de suas realidades, porém, “é preciso respeitar a sabedoria popular, precisamente para superá-la”(Torres, 1987, p. 49).

---

<sup>42</sup> idem

### 3.4 Atuação no contexto da promoção de políticas públicas em favor do Desenvolvimento Regional: Orçamento Participativo como gerador de consciência

Há que se destacar que as Organizações Comunitárias, impulsionadas pela política do Orçamento Participativo, são movimentos de um novo tipo entendido sob dois diferentes aspectos. Representam um novo momento dentro da história política de Chapecó/SC que passa a romper com alguns dos seus principais limites no que diz respeito à sua participação nos rumos do orçamento e dos investimentos da Prefeitura Municipal. Pertencem, essas Organizações Comunitárias, a um movimento sócio-cultural e político mais amplo, presente em toda a sociedade brasileira, o de querer transformar as estruturas estatais autoritárias, exercendo a cidadania através da participação.

Existe a consciência de que a participação é fundamental no rumo da democracia. Além disso, há um desejo de querer mudar relações patriarcais aqui entendidas como “o modo de vida voltada para o domínio” (Mariotti, 2002, p. 42) para relações justas e solidárias entre Estado e sociedade.

As novas Organizações Comunitárias representam um salto qualitativo na história da participação política no município de Chapecó/SC, porque, pela primeira vez, elas conseguiram construir movimentos politicamente eficazes e capazes de intervir no jogo político e econômico do município, negociando diretamente os seus interesses, sem necessidade de representantes externos à comunidade. Nesse sentido, representam um passo à frente com relação às Organizações Comunitárias conservadoras, uma vez que os seus centros de decisões estão na participação e seus líderes ou delegados foram construídos no interior da própria comunidade.

Assim, cabem duas considerações. Em primeiro lugar, a participação decisiva das Organizações Históricas com líderes ativos na comunidade desencadeou o processo de mobilização e de criação de novas Organizações Comunitárias surgidas pela abertura

política provocada pela Administração Popular na sociedade chapecoense. Em segundo lugar, políticas de inclusão, como a EJA, e programas de Renda Mínima e Comunidade do Futuro, proporcionando mudanças nas correlações de força com o Estado.

Essa política de inversão de prioridades levou um grande número de pessoas, até então silenciadas por inúmeros fatores, dentre eles a cultura política do paternalismo e o autoritarismo político dos governos militares, a participar dessa nova Organização Comunitária, onde explicitaram seus problemas, interesses e desejos de serem ouvidas.

Eu acho bom, porque primeiro quando não tinha o OP (Orçamento Participativo), nós estávamos feio aqui, porque nem rua tinha, nesse vale descia barro que precisava pular pra passar. Daí veio isso, e a comunidade discute, o que irá ser melhorado, e melhora!<sup>43</sup>

As ações provocadas pelo Orçamento Participativo produzem um movimento em direção ao desenvolvimento endógeno. Há um consenso hoje no meio acadêmico e no meio político progressista, que o ponto de partida local é básico para políticas sociais eficientes. “Nós convocamos o pessoal pra participar, aí debate, planeja o decorrer do ano no bairro sempre em defender a necessidade do bairro.”<sup>44</sup>

Esse movimento de cidadania leva à conscientização política, porque produz consensos que emergem de conflitos de interesses divergentes dos cidadãos da comunidade. Uma vez que a sociedade não é harmônica e está em constante conflito entre interesses, traz para o palco da vida o cidadão, colocando-o como autor de seu dever político e econômico. “A gente discute, participa de reuniões para levar as prioridades da comunidade, pedindo as melhorias para o bairro. Debate quais deverão ser aprovadas e tudo vai para votação, aquela que tiver mais voto é que será aprovada.”<sup>45</sup>

As comunidades começam a ter consciência de que vale a pena participar no Orçamento Participativo e de que o governo realmente reconhece, nos seus cidadãos, a fonte das suas decisões mais importantes. “A gente precisa de um pavilhão comunitário,

---

<sup>43</sup> entrevista realizada em 11 de maio de 2002 com a egressa Lurdes Solina

<sup>44</sup> entrevista realizada em 07 de maio de 2002 com o egresso José Pedroso Fernandes de Oliveira.

<sup>45</sup> Entrevista realizada em 08 de maio de 2002 alunos da EBM Clara Ulman.

foi pedido e ganhamos auxílio para fazer, agora estamos esperando para fazer a ponte, foi aprovado no OP e na Câmara só falta vir o ‘tutu.’”<sup>46</sup>

A principal riqueza do Orçamento Participativo é a democratização da relação do Estado com a sociedade. O cidadão deixa de ser um simples coadjuvante da política tradicional para ser protagonista ativo da gestão pública, levando à criação de uma esfera pública não estatal, em que a sociedade pode também controlar o Estado.

Essa relação entre o Orçamento Participativo e a população é pedagógica, porque educa os participantes a serem estratégicos nas disputas pelos interesses do grupo. Mas também, mobiliza as pessoas a se organizarem, a dialogarem sobre problemas que são comuns. Essa mobilização conscientiza para a participação, e a participação é co-autora das decisões aumentando as responsabilidades. “Participar no OP foi uma grande transformação, abriu horizontes, não só em uma área, olha, eu virei Igreja, colégio, comunidade, se precisar dirigir uma reunião não tenho problemas, hoje eu planejo e ponho em prática”<sup>47</sup>.

Há uma explícita necessidade das pessoas em serem aceitas e integradas a um grupo, com trabalhos reconhecidos socialmente. Quando há participação efetiva e responsável, se é visto e ouvido, a auto-estima garante o prazer de estar compartilhando e cooperando com projetos que são comuns, muito mais quando sente-se importante no grupo. Esse é o resgate da pessoa para a cidadania. Satisfação de ser o SER que é.

---

<sup>46</sup> idem

<sup>47</sup> entrevista realizada em 13 de maio de 2002 com a egressa Alerides Izabel Rossett

### 3.5 Atuação no Desenvolvimento Regional a partir do retorno à educação formal

Eu voltei a estudar para poder ter uma visão, eu não sabia ler. O ler para eu é voltar a enxergar, mudar de vida, ver as coisas com mais clareza, eu voltei por isso.<sup>48</sup>

A reorganização do mundo do trabalho, a partir das novas tecnologias e com as possibilidades concretas da mudança das leis trabalhistas, fez com que os trabalhadores voltassem aos bancos escolares para buscar a qualificação necessária às novas exigências do mercado de trabalho atual.

Mesmo os trabalhadores que estavam próximos de aposentar-se, muitos efetuando trabalhos profissionais com conhecimento prático de longa data, agora vêem-se na situação de preparar-se para as atividades mais complexas. Para amenizar essa situação, os trabalhadores buscam a educação de adultos na tentativa de colocar-se ou mesmo manter-se no mercado de trabalho. “Voltei porque estou trabalhando, mas sem escolaridade não faz ficha, voltei por medo do desemprego<sup>49</sup>.”

Já não há mais o objetivo de lutar por melhores salários ou outras conquistas sociais, mas de buscar manter-se no trabalho. Há efetivamente um medo permanente de perder o emprego e uma análise empírica sobre o mercado a partir das informações dos meios de comunicação que ajudam a aumentar o temor quanto ao “fantasma” do desemprego. Se isso ocorrer, precisam do certificado que expresse sua qualificação para iniciarem uma tentativa de se recolocarem no mercado de trabalho, isso num processo quase sempre doloroso.

O certificado lhes garante o sonho de continuar na fila do emprego, ou para quem está trabalhando lhes dá a possibilidade de crescer na empresa em que atua. “Voltei a estudar para poder ter um emprego melhor, não podia fazer concurso na

---

<sup>48</sup>Entrevista realizada em 07 de maio de 2002 com a egressa Jandira Fátima Neves Fortes.

<sup>49</sup>Entrevista realizada em 30 de abril de 2002 com o aluno Adilson dos Santos

prefeitura, agora vou fazer. Comecei o 2º grau mas parei por tudo que tenho pra fazer: trabalho, voltar pra casa e ir para o colégio, arrumar a janta, casa grande...”<sup>50</sup>

Nota-se que o sonho de “progredir” nos estudos esbarra na política educacional. Se na EJA a metodologia da Educação Popular proporciona a construção do conhecimento a partir da realidade do educando, nas escolas de ensino médio de Chapecó-SC, os conteúdos são verticalizados, não respeitando, na maioria das vezes, a realidade vivenciada pelo aluno trabalhador, dificultando sua permanência na escola. Essa problemática não é explicitada pelos alunos e egressos da EJA, atribuindo a si e as suas condições o impedimento de prosseguirem nos estudos.

Outro fator que trouxe jovens e adultos a freqüentarem os bancos escolares, foi o êxodo rural. A falta de oportunidade de estudar no campo, conjuntamente com a cultura do trabalho agrícola e a quase inexistência da atuação do Estado no meio rural, pressionaram a saída desses trabalhadores para a cidade. Chegaram sem o ensino fundamental, e as necessidades fizeram procurar uma das escolas da EJA, conforme diálogos dos alunos da EBM Paulo Freire:

não tivemos oportunidade. A gente morava na colônia e na colônia se tinha que trabalhar. Ou trabalhava ou estudava. - meu pai me tirou da aula para mim trabalhar. - eu viajei muito e não estudei até agora, mas tinha que fazer uma ata e eu não sabia, fazer cheque também era difícil, então achei que dava só trabalhar e trabalhar, mas foi meu pia que me incentivou, ele está se formando nesse ano. Acho que não é tarde, né! – é , faz muita falta!<sup>51</sup>

A política da EJA foi fundamental no retorno de jovens e adultos à escola, uma vez que sensibilizou a comunidade escolar e principalmente seus novos diretores, que afinados com a Educação Popular e com o projeto política da Administração Municipal, dispensaram suas forças em mobilizar e trazer para a escola os trabalhadores locais e regionais. “Foi através da escola, vieram aqui em casa me convidar para estudar, é uma

---

<sup>50</sup> Entrevista realizada em 13 de maio de 2002 com a egressa Silvia Morais.

<sup>51</sup> entrevista realizada em 10 de maio de 2002

oportunidade, pois não precisava estar lá todos os dias, se não fosse para a aula, tinha como recuperar de várias formas, (...)”<sup>52</sup>

A política da EJA centrou nos trabalhadores sua existência e construiu uma estrutura que garantisse a cada cidadão que freqüentasse a escola, manter-se nela com possibilidade de se apropriar do conhecimento historicamente construído e se transformar, sabendo que nessa transformação outras dimensões da realidade do educando se transformariam.

Manter o aluno na escola é fundamental para que ele possa dar o salto chegando ao conhecimento necessário a essa construção. Para isso, foi fornecido transporte gratuito, material didático pedagógico, alimentação nos intervalos e, em alguns casos, a própria comunidade se desafiou a cuidar das filhas dos alunos nos horários de aula. “Aí eu ganhei os passes e então eu vim. Agora parou de vir os passes, mas eu venho a pé e volto de lotação, pra economizar.”<sup>53</sup> Isso mostra o esforço que muitos dos trabalhadores fazem para conseguir estudar.

A EJA foi rompendo com a cultura da escola tradicional e despertando cidadania, os alunos e egressos já não são uma possibilidade, muitos são sujeitos transformadores da própria realidade, isto é concreto, permanente e irreversível. Constituíram-se seres da práxis inacabados e conscientes. Conforme depoimento:

A EJA foi uma arrancada histórica para mim, naquele momento estava vivendo, ou eu ia estacionar, regredir ou arrancar, estava nesse impasse. Quando comecei a participar, me senti jovem, parece que retornei a adolescência, foi fantástico, o maior passo que dei no conhecimento, me deu um alicerce rico para avaliar minha vida. Me tornei mais doce, melhor como mulher e como mãe. Encontrei-me como pessoa, foi um ano bonito. (...) Me marcou muito o companheirismo na escola, consegui atuar como liderança. Aí eu era reconhecida como uma líder, foi mais um espaço conquistado.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> entrevista realizada em 09 de maio de 2002 com a egressa Mari Terezinha Pedroso.

<sup>53</sup> entrevista realizada em 05 de maio de 2002 com a aluna Salete Batista dos Santos

<sup>54</sup> entrevista realizada em 30 de maio de 2002 com a egressa Clementina Dalchiavom.



Os projetos de vida passam a ser sonhos coletivos nutridos de afeto. As pessoas se sentem envolvidas com aquilo que acreditam e querem construir, se tornando mais cuidadosas nas relações com o outro, consigo e com o mundo. Isso demonstra que a ternura pode conviver com o empenho por uma causa na luta daquilo em que se acredita. Leonardo Boff (1999) argumenta que, não existimos, co-existimos, co-vivemos e co-mungamos com as realidades mais imediatas. Sentimos nossa ligação fundamental como a totalidade do mundo. Esse sentimento é um modo de ser existencial que perpassa todo o ser. Isso é uma questão de sinergia que vem da conexão. Então se existem alunos e egressos que dizem e que fazem um movimento inverso ao que está aparentemente dado, é porque existem pessoas agindo e refletindo sobre a vida. Há uma emergência de uma outra realidade que vai tomando forma material na reversão de uma sociedade entrópica para uma sociedade sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com o desdobramento do objeto de estudo dessa pesquisa que nos possibilitou analisar as principais mudanças provocadas pelos alunos e egressos da política da Educação de Jovens e Adultos nas Organizações Comunitárias, visando a promoção do Desenvolvimento Regional do município de Chapecó/SC, tendo por horizonte a promoção da conscientização política a partir da metodologia da Educação Popular. Percebemos a importância dessa metodologia na construção dos sujeitos, como lembra Freire (1994), na metodologia, o fundamental é saber que percurso faz o processo educativo. Na Educação Popular, esse processo só tem sentido se produz uma rede de relações comunitárias em direção a ações mais qualitativas e eficazes para a construção de uma nova sociedade baseada na justiça e na solidariedade.

O trabalho teve por motivação o Desenvolvimento Regional, impulsionado pela Educação Popular e seus nuances no processo histórico, bem como a verificação dessa política educacional e o seu movimento extra muros escolares: nas famílias, no trabalho e nas Organizações Comunitárias.

Na presente dissertação nos ocupamos com a Educação Popular, a política da EJA e seus alunos e egressos que atuam nas Organizações Comunitárias, como motivadores de ações solidárias que pressionam novas relações, transformando a cultura a partir de conhecimentos organizados pela Educação Popular. Sem a ilusão de estarmos concluindo o trabalho, ousamos fazer algumas considerações:

Atualmente a EJA está em outra fase, em 1997 no processo de sua implementação os alunos que vinham eram: primeiro: os evadidos da educação regular; segundo: alunos do ensino noturno descontentes com a educação conservadora do ensino fundamental que ajudaram a construir a proposta; terceiro: as pessoas sem o ensino fundamental impulsionados pela abertura da escola; quarto: pela exigência do mercado de trabalho.

A demanda que se tinha naquela época, hoje, de certa forma foi suprida. Hoje com a implementação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), a EJA está começando a atender aquele povo que nunca veio à escola. A estrutura escolar estava posta, mas essas pessoas não se sentiam atraídas por essa estrutura. A escola não estava preparada para recebê-las. Essa outra etapa está atingindo os menos favorecidos. Os analfabetos, basicamente idosos que até então sentiam-se humilhados em não assinar seu nome, deixando a impressão digital nos documentos. O público que está vindo tem a necessidade de aprender fazer seu nome, ler placas, aprender a fazer contas e não a busca apenas do certificado.

A EJA foi perdendo suas características iniciais quando parou com os congressos de alunos onde participavam, discutiam temas, tinham que defender propostas e reorganizações. Esses congressos pararam no ano de 2000, por isso se perdeu um pouco a construção do que seria a EJA: uma luta dos alunos que coletivamente impulsionavam mudanças. Isso não significa que nos anos seguintes, os alunos que estudaram na EJA não impulsionaram mudanças, defendam essa política, gostam e se descobrem nela, mas perderam um espaço em que organizados, davam a direção.

A EJA faz diferença porque mexe com a auto-estima, ela mexe com o sujeito. Construiu lideranças, mas também, contribuiu para que muitas lideranças que passaram pela EJA se fortalecessem, tivessem mais clareza por onde caminhar e conseguissem fazer intervenções e relações com o mundo em que vivem.

Poderíamos ter construído mais, se de fato tivéssemos efetuado AC (aplicação do conhecimento) do tema gerador, que é ir para a ação concreta. Isso ficou um pouco falho devido a insegurança dos grupos

que ousaram. Mas, tivemos alunos e professores que participaram das marchas da Consulta Popular e do MST e outras diversas mobilizações que tiveram, isso de certa forma foi construindo-os.<sup>55</sup>

Essas participações de educandos e educadores nos movimentos sociais, contribuíram para que se passassem da consciência ingênua à crítica. Esses anos de Educação Popular ajudaram a afirmar: nos trabalhos de grupo, nos estudos coletivos da equipe pedagógica, nos encontros com os educadores, nas preparações das programações das aulas, nos encontros com assessorias um rumo seguro que o caminho da transformação das pessoas e da sociedade em direção a ações solidárias, pode ser esse. Conforme depoimento:

Antes eu tinha essa vontade de fazer mas não sabia como. A EJA organizou meus pensamentos e minhas ações, tenho argumentos para justificar e discutir com as pessoas por que defendo isso e não aquilo. E a própria participação nas marchas, nas lutas dos movimentos que contribuíram para a gente aprender, muito mais que as leituras, essas nos dão a dimensão teórica que também ajuda a organizar, mas é na prática que se faz acreditar que é possível. Quando se vê na prática as coisas acontecendo e você se envolve, é sentir o gosto de contribuir.<sup>56</sup>

A participação de integrantes da EJA na Consulta Popular nos assentamento do MST em Dionísio Cerqueira/SC, as caminhadas com o MST pelo Brasil, as movimentações em Chapecó, os momentos de formação em Caçador/SC, os congressos da educação, tudo isso fez a EJA e parte de seus agentes se centralizar em ações políticas de transformação de uma sociedade capitalista excludente em uma sociedade mais justa e solidária com seu povo. Esse movimento renovou toda a esperança de mudança, mexeu com a vida impulsionando-os para a compreensão da política em outros patamares.

Se houve mobilizações dos educadores para a transformação, houve também as resistências que aconteceram em diversas dimensões. Elas se deram: nos que estão contra a proposta política enquanto projeto político da Administração Popular. É uma resistência à Frente Popular. Ser contra para não querer que esse projeto prossiga. Há a

---

<sup>55</sup> Geovana. Professora da equipe pedagógica da SEC Entrevista realizada em 05/04/2002

<sup>56</sup> Idem

resistência do não saber fazer, as pessoas não admitem que não sabem, pois já faz cinco anos da implementação da proposta, não assumem que têm limitações para não demonstrar suas fragilidades de formação. Alguns professores não fazem seu trabalho na metodologia política, não porque não querem, é porque não sabem ou não incorporaram de fato o significado da Educação Popular.

A proposta contribui para a transformação dos sujeitos e da sociedade, pelo motivo de que uma grande maioria dos educadores assume e consegue trabalhar com a metodologia política de fato. Constróem coletivos de discussões dos problemas locais, criando sujeitos coletivos e não indivíduos que irão competir entre si. Na medida em que essas problemáticas ou esses conflitos se transformam em problemas e, havendo a consciência que não é o professor que irá resolver, mas enquanto aluno, sala, turma, escola e comunidade terão que ajudar a encontrar caminhos. Os líderes comunitários compreendem isso, conscientizados a participar das discussões, dão uma nova direção a suas vidas como cidadãos emancipados e autônomos.

O Desenvolvimento Regional tem muito que aprender com a proposta da Educação Popular: complementaridade nas ações, compartilhar experiências, saber ouvir e construir com seus sujeitos, respeitar as pluralidades culturais, aprender a cuidar da vida e de toda rede que a mantém e, saber ousar. Outro aprendizado é a construção da participação da comunidade na vida da escola e do desenvolvimento, da escola e do desenvolvimento na vida da comunidade, a construção de valores coletivos e a aplicação dos princípios da EJA que não deixam de ser princípios de vida e do Desenvolvimento Regional, democracia, trabalho coletivo, cidadania e autonomia nas ações cotidianas das pessoas. São aspectos fundamentais para uma cultura de transformação com justiça social.

Provavelmente, nos próximos anos a EJA precisará mudar seu caráter de ser apenas uma política de educação fundamental para ser política de formação continuada. Deverá manter-se espaços onde os trabalhadores que precisam desafiar-se em outros patamares para dar continuidade em suas formações encontre guarida. Seja na capacitação profissional ou na organização de fóruns permanentes de discussões de problemas sociais. Essa é uma luta coletiva dos menos favorecidos e requer organização

permanente e vontade política de se ter um país mais justo e socialmente menos contraditório.

Nesse sentido levantaremos alguns questionamentos. Há um período na vida para se buscar conhecimento ou mesmo certificação? A política da EJA tem que dar conta apenas da escolarização ou pode ser uma política de educação continuada? São questões que deverão ser estudadas pela Administração Municipal conjuntamente com a sociedade para se continuar no processo de libertação do povo em outros patamares.

Na luta pelos direitos a democracia não terá fim, mas é através de sua radicalização que os grupos privilegiados pelos sistemas políticos e econômicos terão fim. Essa é uma revolução sobre tudo de direitos, e nessa condição uma nova sociedade baseada na ética e na justiça poderá ser construída. É uma utopia, mas as utopias são a ante-sala da vitória.

ANEXOS

ANEXO A – Localização de Chapecó / SC no Mapa do Brasil





ANEXO B – Localização de Chapecó no Mapa do Estado de Santa Catarina



ANEXO C - Proposta Político Pedagógica da Secretaria da Educação e Cultura do  
Município de Chapecó

**1. MARCO REFERENCIAL**

**2. MARCO SITUACIONAL**

A maioria dos países se organizam em torno da lógica de mercado. Isto é, estão mais preocupados com a obtenção do lucro a qualquer preço do que propriamente com o bem estar das pessoas.

No nosso país, desde de 1500, o modelo de desenvolvimento que nos foi imposto é o da dependência e da submissão: primeiro pelos portugueses, depois pelos ingleses e hoje pelos países do primeiro mundo, que defendem a abertura das fronteiras aos países do terceiro mundo (globalização), porém, entre eles, defendem uma política protecionista /nacionalista.

Em função disso, as pessoas e as coisas deste mundo passam a ser valorizadas na medida em que são aptas a produtividade lucrativa.

Assim os homens passaram também a ser vistos como úteis ou inúteis. A própria Educação passou a ser a vista como uma forma de tornar os homens úteis para produção, sem no entanto, prepará-los para participar da vida da sociedade como cidadãos ativos, capazes de pensar e decidir por si próprios. Como a sociedade estava organizada sobre um jeito de produzir que não exigia grandes conhecimentos, mas apenas habilidades de ler e escrever, a escola limitou-se a decodificar o código escrito e a passagem de uns poucos conhecimentos fragmentados.

Nesse momento, o mundo da produção passa por transformações profundas.

As tecnologias baseadas na eletromecânica estão dando lugar as novas tecnologias muito mais sofisticadas, baseadas na microeletrônica. Essas novas tecnologia pela sua flexibilidade, colocam na mão do trabalhador “muitas pequenas decisões, que antes se centralizavam nos escritórios das engenharias das empresas. Por isso o trabalhador (mesmo o mais operacional), precisa de uma qualificação e uma capacidade intelectual bem maior que antes. Por essa razão, os empresários e responsáveis pela organização começaram a falar em melhorar a educação, exigindo da escola o desenvolvimento de novas habilidades em seus alunos. Termos como: raciocínio lógico, criatividade, habilidade de comunicação, e até mesmo senso crítico passaram a ser exigidos, até mesmo por quem sempre defendeu que a grande massa da população deveria receber não mais que decodificação e algumas poucas noções de conhecimento na lógica de que” quanto mais ignorante o povo, mais fácil de governar”. Em termos mais precisos, as habilidades atualmente mais requeridas pelo mercado são:

- ✓ **Capacidade de comunicação** - saber buscar as informações, compreender com facilidade as mensagens recebidas. Habilidade para expressar-se;
- ✓ **Habilidade de Trabalho em Grupo:**
- ✓ **Espírito Esportivo-** Habilidade para interagir com o grupo de trabalho. Desejo de cooperar com a organização;
- ✓ **Raciocínio Lógico :** fundamental para a interação com as máquinas (inteligentes) e com as outras pessoas;
- ✓ **Criatividade:** capacidade de propor idéias e soluções para os problemas colocados pela produção;
- ✓ **Visão de Totalidade:** habilidade de perceber as diversas partes /momentos envolvidos num processo produtivo e a ligação entre os mesmos;

- ✓ **Capacidade de Abstração:** capacidade de compreender os fenômenos e extrair suas características. Capacidade de chegar a generalizações.

Esse discurso aparentemente democrático, Não pode nos confundir. Precisamos ter bem claro que preparar p[ara cidadania é bem mais do que isso e exige o desenvolvimento de habilidades, hábitos, valores e convicções que incluem, porém, ultrapassam as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. É preciso que os educadores comprometidos com a transformação da sociedade se capacitem a compreender muito bem as diferenças existentes entre as duas perspectivas em que estão.

Queremos dizer com isso, que a nossa tarefa contribui diretamente na formação de um tipo de ser humano. Isto é, com as nossas aulas, com o tipo de escola que temos (org. tempo/espço); na relação que estabelecemos com o aluno no jeito que ensinamos, na forma que avaliamos... contribuimos para formar uma pessoas com valores e sonhos, com um jeito de ser e compreender o mundo.

Numa perspectiva de se contrapor a lógica de mercado e também as estruturas excludentes do atual modelo escolar, a administração popular em conjunto com a Secretaria da Educação e Cultura, propõe como forma de superação deste quadro, a EDUCAÇÃO POPULAR.. Ou seja, a garantia da construção da cidadania das classes populares, o que implica no desenvolvimento de algumas habilidades , valores e convicções não requeridos pelo mercado dentro as quais podemos citar:

- ✓ **Autonomia Intelectual** - capacidade de buscar por sí (e em grupo) os conhecimentos e informações necessários para a interpretação dos fatos e fenômenos. Capacidade de formar as próprias opiniões e fundamentá-las. O oposto da “Subordinação intelectual”. Preparação científico-investigativo.
- ✓ **Consciência Histórica** – Conhecimento de sua histórica e da história de seu grupo social; capacidade de compreender o grupo histórico que levou a si e a seu grupo social a ser o que é hoje, e, os fatores responsáveis pelos sua atual

condição de vida. Exemplos: Os fatores ( e estão levando) os agricultores ao empobrecimento e ao êxodo rural, os fatores responsáveis pela migração das famílias que hoje compõe as nossas periferias urbanas; ou ainda os fatores que provocaram a atual condição de desqualificação (“inpregáveis”no dizer de FHC ) que vive boa parte da população brasileira.

- ✓ **Sensibilidade Social:** capacidade de perceber, de se sensibilizar e de se indignar diante das injustiças sociais e de toda e qualquer forma de exclusão social. Preocupação social nos diversos e regiões do mundo.
- ✓ **Solidariedade de Classe:** capacidade de compreender a exclusão social como um processo do ser humano, da produção do seu trabalho e cidadania. Reconhecer nos trabalhadores, e nos filhos e filhas dos trabalhadores seres humanos com direito a vida digna e capazes de construir uma nova história. Exercitar na escola pública o valor da solidariedade, compreendido como o compromisso dos educadores e da comunidade escolar desenvolverem ações que promovam coletivamente a valorização da vida humana e das classes sociais marginalizadas pelo capitalismo.
- ✓ **Liderança e ação Coletiva:** capacidade de unir-se e agir coletivamente; capacidade de tornar a iniciativa de reagir de diante dos fatos com ações transformadoras na organização de alternativas de vida, na formação e construção do novo homem, da nova mulher, novos valores na construção da coletividade, da ética de igualdade.
- ✓ **Senso Crítico:** habilidade/hábito de analisar os vários lados de uma questão, superação da credulidade. Não aceitar as coisas como dados pela sua aparência. Atitude de busca da essência dos fenômenos. Capacidade de crítica ao processo social e suas conseqüências. Capacidade de compreender as conseqüências da transformação no processo produtivo.

Essa noção fundamental deve perpassar as linhas gerais de atuação da Secretaria da educação e Cultura, colocada ainda na perspectiva de que nenhum aluno esteja fora da escola e por outro lado, que todos, todas aprendam que as relações nos diferentes níveis de administração sejam democráticas e ter a democracia como princípio radical

do qual não se abre mão, que as decisões sejam coletivas de modo que cada um na sua especificidade possa orientar-se pelas definições do grupo com o qual discute, avalia ações e princípios.

Contudo, a educação popular requer que cada linha geral se torne ação.

Dessa necessidade emerge a tarefa de formação política e pedagógica dos professores, elas próprias ousem construir a sua cidadania e daqueles, daquelas com os, as quais trabalham. Ou seja, que eles próprios, elas próprias se sintam sujeitos comprometidos (as) com a construção de um outro processo histórico, que possam opinar, propor, pensar e vivenciar relações democráticas e cidadãs.



ANEXO D - Documento Síntese do 1º Congresso do Ensino Noturno da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, Realizado em 02/12/97 que Resultou na Política da Educação de Jovens e Adultos.

### **1- COMO É A ESCOLA QUE TEMOS?**

A escola que temos foi e é pensada na ótica do sistema capitalista. Através dela reproduzimos o sistema e seus valores, preparando as pessoas para se adaptarem numa sociedade competitiva, individualista, onde o lucro está acima de tudo.

A escola é vista como capital que promove o desenvolvimento, contribuindo para o progresso tecnológico, qualificando recursos humanos para o aumento da produtividade.

O conhecimento não é visto como instrumento de transformação, mas como instrumento de preservação do modo de organização social.

As discussões têm como princípios a produção de desigualdades sociais.

Legitimando assim as sociedades de classes.

É a escola tradicional que repassa conteúdos prontos, mede o conhecimento através de provas e notas, seguindo a seriação. A escola das “ gavetas” onde é levado apenas em conta o conteúdo e não a formação integral do educando.

A escola é muito rígida, falta tempo para o aluno se organizar, aulas mudando a cada 40 minutos, dificulta o acompanhamento do aluno; alunos e professores cansados.

Está distante da realidade, não ensina a se organizar, incentiva o individualismo, conteúdo nada tem a ver com as necessidades do trabalho do dia a dia, é entendida como doação dos que detém aos que não sabem nada.

Há uma sonegação correta de informações, trabalha-se os conteúdos desvinculados da realidade.

É uma educação bancária, mantendo a divisão dos que sabem e dos que não sabem, entre oprimidos e opressores.

Os alunos devem se adaptar às determinações do professor, direção, SÉC e regimento escolar, pois são vistos como objetos.

Não está voltada ao aluno trabalhador,, segue modelo neoliberal. Exclui, rotula e é Autoritária. Professor dono do saber e o aluno precisam aprender , pios não sabe nada.

A avaliação é seletiva feita através de provas individuais onde se mede o conhecimento de um determinado conteúdo pela nota.

No nosso entender esse tipo de avaliação não é válido pois o professor até pode constatar que o aluno não acompanha, mas na estrutura atual nada é feito para recuperar a aprendizagem, é feita somente uma recuperação de nota (se repete a prova)

Assim a escola se torna excludente, seletiva e não busca construir com as pessoas envolvidas num novo jeito de pensar e agir sobre a sociedade,,buscando construir valores onde o central seja os sujeitos envolvidos no processo, o ser humano concreto, com necessidades econômicas, sociais, políticas, estéticas.

Mesmo diante deste quadro muitas experiências boas estão sendo construídas nas diferentes unidades escolares. A escola, enquanto instituição ainda tem credibilidade da população, prova disso, é a grande procura para freqüentar a mesma e o envolvimento que a escola consegue estabelecer junto a comunidade de pais e alunos.

## **2- COMO É A SOCIEDADE QUE TEMOS?**

Uma sociedade que expressa a dominação de um sobre o outro. Tem como objetivo principal o ter e não ser. Sociedade capitalista, que oprime, discrimina. Classifica, etc.

Voltada para uma minoria capitalista sobressai quem é “ melhor”. Exclui explora a mão-de-obra. Desigualdade social, econômica, cultural. Desorganizada.

A sociedade é competitiva, individualista, não há solidariedade, e se baseia em modelos de homens e mulheres.

Os membros dessa sociedade são positivos devido a própria estruturas, falta de consciência, aceitam a ideologia passado pela mídia. Falta-lhes autonomia intelectual.

O mercado de trabalho está cada vez mais escasso, deixando a grande massa da população sem meios de produzir a sua própria sobrevivência. A força do trabalho é explorada em nome de um desenvolvimento que só alguns usufruem.

### **3- O QUE JUSTIFICA SEREM ASSIM?**

A escola sempre teve o papel de manter a estrutura social que a classe dominante define. Ao inserirmo-nos em uma sociedade de classes sociais, onde não são respeitadas as diversidade de gênero, cor, etnias, a escola reproduz o mesmo sistema.

A forma como fomos educados através da família, da sociedade, da política, da economia influenciada no modo de ser, de viver, de se organizar e de relacionar-se com as pessoas e com o mundo.

### **4- DE QUE FORMA VAMOS GARANTIR UMA ESCOLA DIFERENTES E DEMOCRÁTICA QUE CONTRIBUA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA?**

Construiremos uma escola diferente, que respeite o ser humano, quando mudarmos sua estrutura e trabalharmos a partir de princípios e valores que questionem a sociedade que supervaloriza o capital e o lucro. Valores como a solidariedade, respeito às diferenças, não exclusão, democracia, cidadania ativa e participação.

Construindo junto à cidadania. A escola que vê o sujeito na sua totalidade, respeita sua individualidade e oportuniza o acesso ao conhecimento para a construção de uma sociedade diferente.

- Pensando em cada educando de maneira diferente;
- Conhecendo sua história;
- Abrindo espaço para criar laços afetivos e aproximação;
- Acreditando no educando;
- Trazendo as famílias para a escola, ouvindo suas idéias;

□ Com cooperação, participação coletiva e consciente de toda comunidade escolar; Discutir questões sociais, culturais, econômicas, políticas, dentro da sociedade em que se vive. Valorizando a totalidade do desenvolvimento do educando para que ele se torne um agente transformador da história. Desenvolver na sociedade a consciência da necessidade da mudança na escola que hoje temos.

Construir uma escola vinculada com os problemas da comunidade, oportunizando os trabalhadores á construção do conhecimento, tendo a sua experiência no trabalho como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem.

Desmantelando o sistema capitalista, dando a oportunidade aos excluídos, construindo um processo permanente de inclusão e construção da cidadania.

Investindo permanente na formação dos educadores.

Considerando Fóruns como I Congresso de Ensino Noturno e desenvolvimento a caminhada para que se caracterize próximo congresso.

## **5- QUE ASPECTOS DA ATUAL ESCOLA, DEVEM SER ALTERADOS EM RELAÇÃO Á**

### **ESTRUTURA**

- Acaba o sistema seriado;
- A organização das turmas se dará através das totalidade, ou seja, TOTALIDADE 3 e TOTALIDADE 4, com duração de 01 (um) ano cada totalidade.
- Momentos de integração entre , séries, turnos, professor, e aluno;
- Colocação de murais para divulgar e expor trabalhos dos alunos;
- Laboratório e biblioteca organizadas e equipadas;
- Acesso ao computador;
- Salas equipadas e reformadas;
- Reciclar o esqueleto ou a “ mola mestre” da escola;
- Eleição para diretores;
- Possibilitar a integração dos pais nas escolas;

- ❑ Que extrapole as gavetas e busque a coletividade;
- ❑ Mais dinâmicas, democrática, libertadora, Interacionista ( alunos, pais, etc)
- ❑ Material adequado para os dias de estudo;
- ❑ Tempo para elaborar material;
- ❑ Ter somente professores habilitados;
- ❑ Capacitação contínua do professor;
- ❑ Valorização do professor através de salário decente;

### **CARGA HORÁRIA**

- ❑ Todos os professores deverão ter carga horária de 20 horas de preferência efetivos na EU;
- ❑ Os professores trabalharão quatro noites com os alunos e um para planejamento e estudo na escola, por pólos e na rede.
- ❑ Os alunos terão quatro noites de aula e uma de folga, sendo que a noite de folga será a quarta-feira.
- ❑ A hora atividade deve ser feita na escola, com horas de estudo, trocas de experiência, pesquisas;

### **REGIMENTO ESCOLAR:**

- ❑ Reformular junto com pais, alunos e professores.
- ❑ O regimento escolar deveser elaborado coletivamente no início do ano letivo por cada unidade escolar, levando em consideração alguns princípios, tais como:
  - ❑ O crescimento do coletivo, através da participação de todas as pessoas envolvidas na tomada de decisões;
  - ❑ Ninguém pode ser excluído de forma alguma da escola;
  - ❑ As decisões coletivas serão ponto fundamental na escola, nunca decisões que dizem respeito ao coletivo poderão ser tomadas por uma única pessoa ou segmento;
  - ❑ Deverá ser um instrumento de democratização das relações;
  - ❑ Que seja flexível e que venha de encontro á realidade;
  - ❑ Deve buscar atender o que o grupo escolar almeja, a construção do cidadão;

**DISCIPLINAS:**

- ❑ Deverá seguir o tema gerador, havendo assim a interdisciplinaridade , levando em consideração o desenvolvimento pleno do aluno.
- ❑ Atende as necessidades reais do educando;
- ❑ Devem ser integradas;
- ❑ Trabalhando as Totalidades;
- ❑ Ed. Religiosa contemplada em todas as disciplinas.

Uma língua estrangeira (inglês ou espanhol) desde a totalidade 03

**CURRÍCULO**

A construção de conceitos para a formação da cidadania deverá ser prioridade.

Não podemos trabalhar numa escola de adultos igual trabalhamos numa escola de crianças. A estrutura curricular deverá ser baseado na formação do senso crítico e na interdisciplinaridade, tendo como suporte teórico a educação popular.

O ponto de partida deve ser a realidade e o saber dos alunos/as, sendo que o papel do conhecimento científico é problematizar essa realidade e esses saberes, bem como fazer a articulação entre a realidade local e a realidade nacional/mundial, visando o pleno desenvolvimento do aluno.

A interdisciplinar, dinâmico, flexível e sujeito as influências;

Para que os conceitos das diferentes disciplinas não se caracterizem pela fragmentação precisam estar articulados entre si, por isso propomos a concepção metodológica dialética através dos temas geradores.

O currículo será composto das seguintes disciplinas: português, matemática, artes, geografia, espanhol, educação física e história.

Todas as disciplinas terão o mesmo número de horas/aulas.

A Língua Estrangeira será, preferencialmente o espanhol, caso não haja professores habilitados, será o Inglês.

## AVALIAÇÃO

A avaliação não será para classificar, rotular, excluir os alunos que não aprendem e sim para perceber as dificuldades, necessidades, interesses e avanços quanto a apropriação do conhecimento, libertando o aluno desses estigmas. Ela passará a ser coletivos alunos e professores se auto-avaliam, os alunos serão avaliados em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. O aluno passará para a totalidade seguinte, de acordo com sua aprendizagem em qualquer momento obedecendo ao mínimo de horas exigidas.

A avaliação poderá ser diária respeitando a caminhada individual de cada aluno. Os alunos poderão ter direito de afastar-se da escola quando necessitar (ex: mudança de residência, horário de trabalho, etc.) retornando assim que possível sem aguardar o ano seguinte.

A avaliação nessa “nossa escola” deverá levar em conta aos seguintes princípios:

Respeito ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Respeito as diferenças culturais, políticas, sociais.

Deverá fazer parte da avaliação alguns valores, tais como, relacionamento, solidariedade, compromisso das pessoas envolvidas com as atividades propostas na sala de aula e na escola;

A avaliação deverá ser diagnóstica, permanente, processual, através de relatórios escritos, devendo ser um importante instrumento de crescimento individual e coletivo de todas as pessoas envolvidas no processo;

- ❑ Não existirão mais provas tradicionais, nem notas ou conceitos;
- ❑ O aluno deverá ser avaliado na sua totalidade, numa perspectiva emancipatória analisando a realidade e visando uma transformação.
- ❑ Mesa redonda , debates, pesquisas, participações, trabalhos coletivos e individuais ( com mais tempo para realiza-los).
- ❑ Não deixar de ter avaliação na escola.

## **PROFESSORES/ ALUNOS/ COMUNIDADE:**

### **PROFESSORES**

- ❑ Cada carga horária dos professores dependerá do número de turmas, no entanto todos os educadores, independente de carga horária deverão participar do dia de estudo.
- ❑ Deverá estar comprometido quanto a postura de pesquisador , sendo-lhes garantidas reuniões semanais, gerais, regionais, capacitação e dia para planejamento coletivo buscando , assim uma constante transformação.
- ❑ Deverá ser o mediador, possibilitando o conhecimento dos alunos em uma relação igual, transmitindo-lhes confiança e amizade.
- ❑ Deverá planejar, executar , avaliar e registrar os objetivos dos projetos educativos buscando o coletivo a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola e da rede
- ❑ Quando a postura: que se comunique dando suas opiniões;
- ❑ Que estudem mais;
- ❑ Conscientes;
- ❑ Comprometidos, responsáveis
- ❑ O dia de estudo dos professores será na quarta-feira.

### **ALUNOS**

- ❑ Sejam trabalhados por totalidade e que os temas sejam de acordo coma realidade deles;
- ❑ possibilitar que todos os alunos, maiores de 15 anos de 5º a 8º séries do ensino noturno, possam ser matriculados nas Totalidades.
- ❑ Compreendidos enquanto sujeitos sociais(efetivos e políticos);
- ❑ A escola ser um espaço de prolongamento familiar e onde os alunos possam se sentir bem.



- ❑ Pensar no coletivo, na solidariedade, sensibilidade social;
- ❑ Respeitar todos os seres humanos da escola com igualdade;
- ❑ Ter objetivo definido dentro da escola (saber porque está e quer estudar);
- ❑ Ter idéia própria, ser cuidadoso, consciente e estudioso.

Freqüentarão a escola noturna alunos a partir de 15 anos de idade e que são trabalhadores.

O professor e o aluno deverão trabalhar através de pesquisa, onde a idéia de erro seja substituída pela hipótese sendo testadas de construção do conhecimento, facilitando a troca entre iguais.

Uma relação aberta, dialógica, construtiva, transformadora associando a realidade e respeitando a pluralidade cultural;

Que seja uma relação de igual, construindo juntos;

Deve ser uma relação que busque envolver todas as pessoas que participam da escola, buscando com isso alterar a realidade em que todos se encontram;

Relação democrática de respeito e igualdade

Relação de troca, de busca de auto-construção do cidadão;

- ❑ O tempo previsto para cada Totalidade a princípio será de um ano, mas que no decorrer do processo poderá ser repensado.

Documento elaborado pelos educadores e alunos da educação de Jovens e Adultos e das Escolas Básicas: Victor Meirelles, Severiano Rolim de Moura, Diogo Alves da Silva e Padre José Anchieta em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação – Chapecó, SC.

Chapecó – SC Dezembro, 1997.

ANEXO E – Rede Temática e Preparação de Aulas na Proposta da EJA/Chapecó-SC





## ANEXO F- Entrevistas (Semi-Estruturadas) Realizadas na Comunidade Escolar da EJA.

Roteiro das entrevistas realizada com diretores de escolas, professores, alunos, egressos e líderes comunitários por Luiz Carlos Sordi, nos meses de abril e maio de 2002, serviram para dar suporte aos comentários e análise das questões às quais nos propusemos pesquisar, fazendo parte do terceiro capítulo da dissertação.

a) Para a direção e professores do EJA.

- 1) Como esses alunos e egressos são vistos pelos professores?
- 2) Quais as mudanças percebidas nos alunos e egressos com relação à educação?
- 3) Qual o envolvimento dos alunos e egressos com as atividades comunitárias?

b) Para líderes e integrantes das Organizações Comunitárias.

- 1) Quais as atividades de sua organização comunitária?
- 2) Como era a organização comunitária, antes da vinda dos alunos do EJA?
- 3) Que contribuições os alunos trouxeram para as organizações comunitárias?
  - a) Quanto a gestão da Organização.
  - b) Quanto ao discurso político.
  - c) Quanto a promoção de políticas públicas de desenvolvimento local (fortalecimento do processo de redes de troca, solidariedade e apoio mútuo).
  - d) Como sua organização se relaciona com outras organizações?

c) Para alunos e egressos do EJA.

- 1) Qual Organização integra?
- 2) Por que você faz parte dessa organização?
- 3) Como você participa?
- 4) A que se deve, segundo seu ponto de vista, a construção de organizações comunitárias?
- 5) Como você avalia sua participação?
- 6) O que você pretende com a organização comunitária?

- 7) Qual sua atuação junto a Prefeitura, escola e outras organizações comunitárias?
- 8) Participa atualmente em algum sindicato ou partido político? Por que?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. AGGIO, Alberto. *GRAMSCI: A vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP. (1998).
02. ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1999.
03. BECK, Ulrich. *A reinvencão da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. IN: GIDDENS, A; BECK, U; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP. 1997.
04. BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis RJ: Vozes, 1999. 199 p.
05. BENJAMIN, César. *A opção brasileira*, Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. 204 p.
06. BETTO, Frei. As esferas sociais e os novos paradigmas da educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 maio 2002.
07. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

08. \_\_\_\_\_. *Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 86 p.
09. \_\_\_\_\_. (org) *A questão política da Educação Popular*. IN Freire, Paulo. São Paulo: Brasiliense. 1980. 198 p.
10. CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ. Vozes. 1997.
11. CAPRA, Fritjof. *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo. Cultrix.1996.
12. \_\_\_\_\_. *O Ponto de Mutação*. São Paulo Cultrix. 1988.
13. \_\_\_\_\_. *As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo Cultrix. 2002.
14. CARDOSO DE MELLO, João Manuel. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
15. CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para Principiantes*. Porto Alegre, 2. Ed. Edipucrs. 1997.
16. CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e Organização espacial*. São Paulo: Ática, 1986.
17. DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.
18. \_\_\_\_\_. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas, SP; autores associados, 1995.
19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
20. \_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1994.

21. \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
22. \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
23. \_\_\_\_\_. *Ética, Utopia e Educação*. Danilo R. Streck (Organizador). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
24. \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: São Paulo. Editora UNESP, 2000.
25. \_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*: São Paulo: Cortez, 1991.
26. FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que Fazer: Teoria e prática em educação Popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1993. 68 p.
27. FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa Escola Chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1986.
28. GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.
29. \_\_\_\_\_. *Marx: transformar o mundo*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991. 96 p.
30. GENRO, Tarso. *Orçamento Participativo*. São Paulo: Fundação Perseu abramo, 1997. 97 p.
31. GUIMARÃES, Gonçalo (Org.). *Sindicalismo & Cooperativismo*. Economia solidária em debate – Transformações no mundo do trabalho. COPPE/UFRJ: Unitrabalho, [1997?].
32. HAMMES, Roque. *As Relações da Igreja Católica da Diocese de Santa Cruz do Sul com os sindicatos e os movimentos sociais na defesa e promoção da vida*. 2002. 176



p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2002.\_

33. HARVEY, Devid. *Condição pós-moderna*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 173.

34. HASS, Mônica. *Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo do poder local*. Chapecó: Grifos, 1997. 296 p.

35. LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

36. LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva e a construção de uma nova sociedade*. Coleta de imagens setor de Audio e Vídeo da UNISC. Santa Cruz do Sul: UNISC, maio 2000. 1 fita de vídeo (137 min), VHS, son., color.

37. MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000. 350 p.

38. MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 98 p.

39. MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. *Formação Humana e Capacitação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 86 p.

40. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. Brasília: Cortez/UNESCO, 2001. 118 p.

41. \_\_\_\_\_. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

42. NICOLESCU, Basarad. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999. 153 p.

43. OFICINA DE DIRECIONAMENTO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. Documento elaborado pela EAT (equipe de apoio técnico). Programa Comunidade do Futuro. Chapecó/SC, outubro/1999. 18 p.
44. OLIVEIRA, Carlos Barbosa. de. *O Processo de Industrialização*. Campinas: IE/UNICAMP. 1986.
45. PELLANDA, Nize Maria Campos. *Muito além do Jardins*: Transpondo o confinamento disciplinar do sujeito moderno. IN: *Redes/ Universidade de Santa Cruz do Sul* – vol. 6, n.1 (jan/abril, 2001), Santa Cruz do Sul; Editora da Unisc, 2001 (127 – 136).
46. PELLANDA, Nize Maria Campos. *Novos paradigmas do conhecimento em início de milênio*. Disponível em: <http://pessoal.portoweb.com.br/pellanda/StaRosa.htm>. Acesso em: 15 dez. 2002.
47. POLI, Jaci. *Caboclos: pioneirismo e marginalidade*. Cadernos do CEOM. Chapecó: Fundeste, 2 (3) 1987.
48. POLI, Odilon Luiz. *Leituras em Movimentos Sociais*. Chapecó: Grifos, 1999. 180 p.
49. PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC. Chapecó: 1997, 11 p.
50. REGO, Teresa C. *Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
51. RENK, Arlene. *A luta da erva: um ofício étnico no Oeste Catarinense*. Chapecó: Grifos, 1997. 231 p.
52. REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. *Educação Libertadora* ano 17. nº 67, janeiro/março de 1988.

53. REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. movimentos populares: escola de democracia? Ano 20 nº 78, janeiro/março de 1991.
54. REVISTA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular. Dezembro/1998.
55. REVISTA EDUCAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO POPULAR. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular. Outubro/2000.
56. REVISTA LER E ESCREVER A REALIDADE PARA TRANSFORMÁ-LA. Secretaria Municipal da Educação de Chapecó/SC. Ano 1 nº1 ano1998.
57. REVISTA TRABALHADOR FAZENDO HISTÓRIA. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular, Vol.1, 1998.
58. REVISTA TRABALHADOR FAZENDO HISTÓRIA. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular, Vol.2, 2000.
59. REVISTA TRABALHADOR FAZENDO HISTÓRIA. Chapecó: Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Adm. Popular, vol.3,. 2001.
60. ROSETTO, Santo. *Síntese histórica da região Oeste*. Cadernos do CEOM. Chapecó: Fundeste 4 (1-2), 1989.
61. SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: COGEN, 1998.
62. SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. técnica e tempo. razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
63. SCOCUGLIA, J. C.; NETO, J F de M. (Organizadores). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. 184 p.

64. STÉDILE, João Pedro. Análise de Conjuntura. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, outubro/2002, Chapecó. UNOCHAPECÓ.
65. STRAPAZZON, João Paulo Lajus. E o verbo se fez terra: movimento dos trabalhadores rurais sem terra (SC) 1980-1990. Chapecó:Grifos, 1997. 113 p.
66. TESTA,V.M.; NADAL, R. de; MIOR, L.C.; BALDISSERA, I.T.: CORTINA,N. *O desenvolvimento sustentável do Oeste Catarinense: (proposta para discussão)*. Florianópolis: EPAGRI, 1996. 247 p.
67. TORRES, Rosa Maria. *Discurso e Prática em Educação Popular*. Ijuí: Unijuí. 1988. 89 p.
68. TORRES, Rosa Maria.(Org.) *Educação Popular um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.
69. TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes. 1994.
70. \_\_\_\_\_. *O que é democracia*. Petrópolis: vozes.1996.
71. TRIVIÕS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas, 1987.
72. VARELA, Francisco. *Conhecer: As ciências Cognitivas Tendências e Perspectivas*. Lisboa: Instituto PIAGET. [2001?]. 100 p.
73. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Lebertad. 1995.
74. VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. *A Pesquisa em História*. 2 ed. São Paulo: Ática 1991.

75. ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da refundamentação em educação popular*. Frederico Westphalen: URI, 2000. 384 p.