

Consuelo Cristine Piaia

**A CRISE DA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE SUA
RESSIGNIFICAÇÃO SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2016

DEDICATÓRIA

Ao escrever a tese, comecei a pensar sobre o pesquisador e o seu trabalho. Quando optei pela pesquisa, pensava, com pesar, que, por um lado, estaria me afastando do trabalho de meu pai. A agricultura, a música, a habilidade em operar e consertar máquinas, construir casas e instrumentos musicais faziam parte das capacidades desenvolvidas por ele. Via-o fazer diário e a forma como ele fazia essas e tantas outras atividades. Meu pai ficava horas a contemplar uma peça de um motor, a repetir inúmeras vezes uma composição no acordeon. Fazia e refazia exaustivamente. O trabalho manual e a música faziam dele uma espécie de artesão, um inventor, um artista.

Anos mais tarde, ao finalizar um artigo construído coletivamente com o meu professor e mestre orientador, comecei a fazer essas relações entre o trabalho de meu pai e o trabalho de meu orientador. Ao lapidar o texto, o mesmo afinco, esmero. Ao olhar os cenários que se apresentam, a responsabilidade e a preocupação com a humanidade. Na produção de um artigo, o contemplar e refazer na busca de melhores contornos. A mesma paciência. O tempo como companheiro no fazer o produto-arte. A preocupação em fazer bem feito e, principalmente, o prazer em fazer e ver o seu trabalho e o seu produto. A pesquisa é uma arte que exige o pensar/repensar, analisar e refazer. Um compromisso com a estética e a ética. Ao ler a obra de Ricardo Antunes “O caracol e sua concha”, lembrei-me de dois mestres: meu pai e meu orientador. Por isso, minha eterna gratidão e admiração a ambos.

AGRADECIMENTOS

A elaboração da presente tese não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas que direta ou indiretamente me ampararam e auxiliaram a enfrentar mais este desafio, a quem aqui deixo um humilde agradecimento.

Reforço o meu reconhecido agradecimento ao Professor Dr. Telmo Marcon e sua família, sua esposa Léia e filhas, Ana Júlia e Maria Clara. A acolhida de todos, as orientações, numerosas críticas e sugestões, sem mencionar a sua constante disponibilidade e atenção, tornaram esta tese possível.

Estou profundamente grata também à professora Dra. Luciane Bordignon pelas valiosíssimas orientações. Faço reverência especial à sua paciência, cuidado, amorosidade e rigor nas correções e apontamentos. Igual agradecimento destino ao professor Dr. Altair Fávero, pelas orientações e porque ouvindo-me atentamente, fez questionamentos fundamentais.

Ao Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, pelo compartilhamento dos conhecimentos, palavras de estímulo encharcadas pela amorosidade, apoio e compromisso com a pesquisa voltada às classes populares. Seu olhar e sua vivência incendeia o esperar, estimula a busca pelo ser mais na comunhão com o outro. Rendo homenagem também à Prof. Dra. Isabela Camini, pela sua meticulosidade, intelectualidade e experiência junto aos grupos populares na luta por uma sociedade justa. Esses contributos, professora, foram basilares na elaboração dessa tese.

Aos/às professores/as das escolas analisadas, em especial, aos educadores da Escola Zandoná que ao fazer sua prática trilham novos caminhos e ao falar gesticulando, ajudaram-me a entender seus limites, desafios, tensões e conflitos vividos no cotidiano da escola. Obrigada por acolher a pesquisa e permitir a abertura de seu processo pedagógico e sua luta. Obrigada a você Sandra e Cândida Rossetto pela coragem e determinação em alavancar uma proposta de educação popular e lutar ao lado dos grupos sociais menos favorecidos e mesmo diante dos desafios e muitas tentativas de calar suas vozes elas permanecem ecoando.

Aos meus filhos Gabriel e Manuela. Pela inspiração constante, amor e carinho incondicional. Essa tese é um contributo a vocês e a geração que vocês representam.

À você Rodrigo, que me acompanhou ao longo desta caminhada, pela base e compreensão pelas muitas horas atribuídas a este trabalho.

Aos meus pais Alcides (*in memorium*) e Gema pela presença, mesmo que distante e apoio incondicional. Pelos gestos singelos e olhar preocupado. Pela luta diária, pelo abraço

dado e aquele que não aconteceu. Pelo exemplo de disponibilidade e senso de justiça. Os princípios e ensinamentos que me transmitiram e transmitem estão nesta tese, por isso, meu carinho e admiração a ambos.

Às minhas irmãs e irmãos Celso, Paulo, Marta e aos cunhados Célio e Franciel, cunhadas Jane e Nádia. Pelas manhãs de domingo e finais de tarde que ao nos reunirmos, me mostram a imensa alegria de compartilhar a vida com uma família como a nossa. De modo especial a você Karine pela abertura de espírito para discutir alguns temas fundamentais à elaboração da presente tese e pelos preciosos comentários. Foi a minha guia quando tudo parecia demasiado. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Jordana, Júlia, Rafaela, Eduardo e ao pequeno Augusto, que juntamente com meus filhos, ao defenderem ideais coletivos e justiça social revelam a bondade e humanidade fazendo com que a chama da esperança reascenda em mim todos os dias.

Não poderia deixar de render homenagem ao CNPQ e ao governo de Dilma Rouseff pelo financiamento da pesquisa. Muito obrigada.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é investigar com maior profundidade a crise do modelo de escola presente em grande parte do cenário educacional brasileiro e produzir elementos para uma pedagogia social analisando as informações trazidas nesses espaços para confrontá-los com a reflexão teórico-conceitual e nesse sentido, pensar de modo propositivo a superação da crise da escola, através de sua resignificação, dando conta dos desafios postos pelas sociedades complexas. Para o desenvolvimento da tese, optou-se pela realização de um estudo de caso, tendo como eixo estruturante a pesquisa documental e a observação participante na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e do Instituto Josué de Castro. Também foram analisadas publicações como artigos, dissertações, teses e livros publicados sobre o Colégio Iraci e Instituto Josué. A crítica à escola, bem como o diagnóstico das sociedades complexas, é feita com base na produção bibliográfica, com destaque para autores como Arroyo, Enguita, Freire, Santos, Charlot e Dubet. Argumenta-se que a escola em seu formato dominante não consegue responder de modo propositivo aos desafios postos pelas sociedades complexas. As transformações que vêm ocorrendo, principalmente com os novos dispositivos tecnológicos, entre os quais, a internet, impacta profundamente na organização social e nas mudanças do mundo do trabalho que, por sua vez, se desdobram no âmbito das instituições educacionais. Muitos educandários brasileiros ainda continuam com uma disposição interna em períodos e séries, currículo descontextualizado, metodologias baseadas na transmissão de informações comprometendo um diálogo com as questões emergentes nos diversos contextos. Esses descompassos aprofundam essa crise. As experiências pedagógicas pesquisadas evidenciam que é possível pensar a educação escolar em outras perspectivas dando sentido ao saber dos sujeitos envolvidos, especialmente aos alunos. Suas estruturas organizacionais, o fazer pedagógico e suas histórias são experiências vivas que inquietam, incomodam e desacomodam. A tese sustenta a ideia de que essas instituições conseguem aprofundar e manter vínculos orgânicos com o contexto local-global numa perspectiva de trabalho pedagógico interdisciplinar. O estudo dá visibilidade a princípios que são geradores potenciais da resignificação da escola e nesse movimento busca refletir sobre as possibilidades de políticas públicas educacionais que permitam um diálogo profundo e sistemático entre a escola e sociedade. O princípio que emerge dessa análise é o conceito de experiência como meio basilar para o desenvolvimento de novas formas de pensar a educação. No fazer pedagógico dos educandários destacam-se a formação de professores, a interdisciplinaridade, o papel das humanidades no currículo, a flexibilização dos tempos e espaços pedagógicos e a gestão democrática. A concepção e a continuidade de uma proposta alternativa de educação só se materializam se a opção política dos docentes e da comunidade escolar for por um projeto de ser humano e de sociedade que primem pela dimensão coletiva e humanizadora, fundamentada na capacidade político-pedagógica dos educadores em realizar essa proposta de educação.

Palavras-chave: Escola. Política educacional. Pedagogia Social. Resignificação. Experiência.

ABSTRACT

The main goal of the research is to evaluate the crisis of the school model present in most parts of the Brazilian Educational scenario. Moreover, from the information obtained from the pedagogical organization and work of the Schools Zandoná (RS), Iraci (PR) and Instituto Josué de Castro, we aim to draw propositional elements of a social pedagogy that allows us to think the overcoming of the school crisis through its resignification, thus addressing the challenges posed by the complex societies. To develop the thesis, we opted for the realization of a case study, having as its structural axis the documental research and the participative observation at Zandoná School. We also analyzed publications like articles, dissertations, thesis and books published about the Iraci School and the Instituto Josué. The critics to the school, as well as the diagnostic of the complex societies, are done based on bibliographic productions, especially relying on authors like Arroyo, Enguita, Freire, Santos, Charlot and Dubet among others. We argue that the school, in its dominant arrangement, is not able to respond in a propositional manner to the challenges posed by the complex societies. Those transformations that are occurring specially with the new technological devices, among which the internet impacts profoundly in the social organization and in the working world, are also unfolding in the framework of educational institutions. Many Brazilian educational institutions still continue with an internal organization based on periods, grades, decontextualized curriculum, methodologies based on transmission of information, thus compromising a dialogue with the emerging questions in the diverse contexts. These mismatching deepens this crisis. The pedagogical experiences researched show that it is possible to think the school education in other perspectives, giving meaning to the involved subjects, especially to the students. Their organizational structures, the pedagogical work and their histories are live experiences that unsettle, bother and dislodge. The thesis sustains the idea that these institutions are able to deepen and keep organic linkages with the local and global context in a perspective of an interdisciplinary pedagogical work. The study gives viability to principles that are potential generators of the school resignification and in this movement, it seeks to reflect upon the possibilities of public educational policies that allow a profound and systematic dialogue between school and society. The principle that emerges out of this analysis is the concept of experience as a basic mean to the development of new ways of thinking the education. In the pedagogical work of the educational institutions stands out the teachers formation, the interdisciplinarity, the role of humanities in the curriculum, the flexibility of pedagogical times and spaces and the democratic management. The conception and continuity of an alternative proposal of education is materialized only if the political option of the teachers and of the school community is for a project of human being and of society that excels for the collective and humanitarian dimension, grounded in the political and pedagogical capacity of the educators in realizing this proposal of education.

Key words: School. Educational Policies. Social Pedagogy. Resignification. Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Abertura da Feira de Iniciação à Pesquisa na Escola Zandoná, em 2010....	87
Ilustração 2 - Mapa do Rio Grande do Sul.....	89
Ilustração 3 - Mapa de localização da área indígena da Serrinha e a sua proximidade com os municípios de Barra Funda e Sarandi.....	92
Ilustração 4 - Rede de falas.....	101
Ilustração 5 - Fotografias de Juremir Machado da Silva e participação do público no “Caldeirão da Juventude”.....	112
Ilustração 6 - Conselho de Classe Participativo – Colégio Iraci.....	123

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Capítulos, temáticas dos conteúdos e conhecimentos num livro didático de História.....	70
Quadro 2 - Posto Indígena Serrinha, Pinheiro Ralo (Fág Kavá).....	91
Quadro 3 - Índice de Desenvolvimento Humano de Barra Funda.....	96
Quadro 4 - Temas da abertura da Feira de iniciação a Pesquisa.....	108
Quadro 5 - Ciclos de formação humana na Escola Iraci Salete Strozak.....	113
Quadro 6 - Avaliação alunos evento Caldeirão da Juventude III.....	118
Quadro 7 - Organização da aula.....	131
Quadro 8 - Avaliação portfólio - área de ciências humanas e suas tecnologias.....	141
Quadro 9 - Projetos 1º ano (101) Ensino Médio Escola Zandoná (Anexos H, I, J, K).....	144
Quadro 10 - Premiações dos projetos Escola Zandoná.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPM	Coletivo de Apoio Multidisciplinar
CEB	Comunidades Eclesiásticas de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CNET	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNBI	Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto
CNBT	Coordenadores dos Núcleos de Base das Turmas
CPA	Construção Parcial de Aprendizagem
CPC	Consulta Popular Cidadã
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
CRA	Construção Restrita de Aprendizagem
CSA	Construção Satisfatória da Aprendizagem
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Estudo da Realidade
EV	Encontro Geral
FAED	Faculdade de Educação
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
NB	Núcleos de Base
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OC	Organização do Conhecimento
ONG	Organização Não Governamental
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
POA	Porto Alegre
PP	Partido Progressista
PPDA	Plano Pedagógico de Apoio Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TAC	Técnico em Administração Cooperativista
TC	Tempo de Comunidade
TE	Tempo Escola
TG	Tema Gerador
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	CRISE DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES COMPLEXAS.....	30
1.1	As transformações em curso que tornam as sociedades complexas: mundo do trabalho e tecnologia.....	31
1.1.1	Metamorfoses no mundo do trabalho: quais os impactos sobre a escola?.....	32
1.1.2	A nova retórica conservadora no âmbito da educação: qualidade, flexibilidade e competência.....	39
1.1.3	As transformações tecnológicas: uma revolução nos processos educacionais?.....	45
1.2	A crise da escola: descompassos entre as transformações em curso e a organização pedagógica.....	57
1.2.1	A organização pedagógica da escola dominante: as razões internas da crise.....	58
1.3	Relação escola e grupos populares.....	81
1.3.1	Qual o sentido de estudar para os alunos?.....	83
2	OUTROS CAMINHOS, OUTRA ESCOLA.....	87
2.1	Situando a experiência pedagógica da Escola Zandoná.....	89
2.1.1	A Escola Zandoná: diagnóstico e estrutura pedagógica.....	95
2.1.2	A organização pedagógica: a opção pela pesquisa participante e os temas geradores.....	99
2.1.3	Projetos de iniciação à pesquisa na Escola Zandoná.....	105
2.1.4	A organização estrutural e pedagógica da Escola Zandoná: os espaços e tempos.	109
2.1.5	Avaliação pedagógica: diagnóstico e redimensionamento da prática.....	117
2.1.6	O conselho de classe participativo.....	120
2.1.7	A formação de professores: os fundamentos de uma proposta coletiva.....	126
2.2	O planejamento e a execução de uma aula na área das ciências humanas e suas Tecnologias.....	131
2.3	Os projetos de iniciação científica na Escola Zandoná: novas relações com o saber e o contexto.....	143

3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES COMPLEXAS: ELEMENTOS PROPOSITIVOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	152
3.1	A experiência e o saber.....	153
3.2	A educação não formal e a ressignificação da escola.....	159
3.3	O currículo e a organização pedagógica: interdisciplinaridade e flexibilização.....	161
3.4	O protagonismo das humanidades.....	164
3.5	A formação docente: espaço de coletividade e autoria.....	166
3.6	Gestão democrática e projeto de escola pública.....	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	184
	ANEXOS.....	202

INTRODUÇÃO

[...] para o conhecimento, a realidade se manifesta em sua função essencial: fazer pensar (BACHELARD, 2000, p. 13).

Alunos organizados em filas conduzidos pelo mestre que, em sua frente, expunha oralmente os conteúdos é a lembrança que tenho quando o assunto é a educação escolar que tive nos anos iniciais. Essas lembranças remetem a uma aprendizagem que se orientava pela utilização corriqueira de livros didáticos e cópias extensas das escritas traçadas no quadro negro. A cotidianidade era quebrada pelo entoar de hinos à pátria, apresentações artísticas memorizadas e ensaiadas de forma sincronizada. Diante desse contexto pouco dinâmico e nada reflexivo, os recreios pareciam passar-se em segundos e a euforia daquele momento era generalizada. Estudei aspectos geográficos e históricos de países da Europa, Ásia e outros continentes, assim como a fórmula de báscara, os ecossistemas e a conjugação de verbos, dentro de uma lógica linear. Eram informações dogmatizadas, verdades postas. A disciplina e a ordem, por vezes, eram quebradas por cochichos vindos geralmente do fundo da sala de aula. O desejo em conversar com o colega era quase tão perseguido quanto o afincado em alcançar as melhores notas.

Voltar à Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná¹, em Barra Funda-RS², anos depois, como docente³, permitiu ver, com olhar diferente, os bastidores desse cenário que é a escola. Longe de ser um espaço isento de conflitos e divergências, a escola constituiu-se a partir de tensões. A organização pedagógica por áreas do conhecimento, Pesquisa

¹A escola é costumeiramente chamada de Escola Zandoná e, ao longo do texto está referida dessa forma. A instituição está localizada na sede do município de Barra Funda. Possuía, no ano de 2014, 251 alunos, 30 professores e 04 funcionários; funciona em três turnos e a sua mantenedora é a Secretaria de Educação do estado do RS, sendo, portanto, uma escola pública.

² Barra Funda é um município da unidade federativa do Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Localizada ao Norte do RS, Barra Funda, em 2010, possuía uma população de 2.367. Em 1963, passou a ser distrito de Sarandi. Em 1992, mais precisamente no dia 20 de março, foi criado o Município de Barra Funda, através da Lei Estadual nº 9.538. Barra Funda está situada na bacia hidrográfica do rio Uruguai e possui uma área de 60,033 km². O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, em 2010, era de 0,763 (em uma escala que vai de 0 a 1). No Brasil, nesse mesmo período, o IDH era de 0,699 (ATLAS, 2013).

³ Atuei como educadora na instituição com contrato emergencial de 1998 até o ano 2000, quando me afastei por ter assumido uma nomeação em concurso público com 40 horas de regime de trabalho nos municípios de Nova Boa Vista e Sarandi. Em 2005, para além de minhas atividades docentes nos municípios já citados, assumi uma convocação de 20 horas na Escola Zandoná substituindo uma licença da professora da área das Humanas, Cândida Rossetto. No mesmo ano, transferi minhas duas nomeações para a Escola Zandoná, trabalhando até 2007 em atividade de docente com regência de classe, atendendo turmas do Ensino Médio, quando solicitei transferência para Getúlio Vargas, município que resido atualmente.

Participante⁴, Temas Geradores⁵ e projetos de iniciação científica são algumas das transformações construídas nessa instituição educativa, desde meados do ano 2000; esse processo não se fez (faz) de forma pacífica, como veremos no decorrer dos capítulos.

Em uma instituição em processo de transformações em suas estruturas pedagógicas, as discussões e as possibilidades gestadas a partir dessas alterações produziram ainda mais conflitos e instabilidade. Esse processo de mudanças institucionais repercutiu também em minha atuação profissional. A implementação da proposta permitiu olhar e agir sobre esse espaço de disputas e possibilidades como sujeito.

Uma experiência marcante da formação ali desenvolvida como educadora elucida um pouco esse período que marcou minha trajetória docente: o planejamento e a execução de uma aula⁶ em meus primeiros dias na instituição, como professora de História, após a implantação da atual proposta pedagógica. O plano de aula previa trabalhar elementos ligados à questão fundiária brasileira e aos movimentos sociais reivindicadores de terra e, posteriormente, realizar uma visita a um acampamento do Movimento Sem Terra em Sarandi/RS, município limítrofe a Barra Funda. Na visita ao acampamento, eu e meus alunos conhecemos

[...] as instalações das famílias, seus utensílios, as pequenas plantações de alimentos ao redor dos barracos e a escola itinerante. Nesse espaço específico, observaram a estrutura e o material da escola acompanhados por algumas crianças e, em especial, do professor responsável pela mesma. Os alunos, a princípio tímidos, começaram a realizar muitas perguntas sobre o funcionamento, a organização e a vida cotidiana dos acampados (PIAIA, 2008, p. 106).

Ao retornar do acampamento, pude perceber que a “aula” tinha desestabilizado não só a mim, mas também a meus alunos, na medida em que essa viagem de estudos constituiu-se

⁴A pesquisa participante ou também denominada, por muitos sujeitos da escola, como Pesquisa da Realidade, é uma mescla de pesquisa sócio-antropológica que envolve parte da escola na busca por dados que possam apontar para os principais limites da comunidade a partir dos conhecimentos espontâneos que brotam das falas dos entrevistados. O método não é estanque, mas privilegia a visita *in loco* a municípios, por meio de um questionário semi-estruturado.

⁵ O Tema Gerador é uma metodologia apoiada nas ideias e práticas teóricas desenvolvidas por Paulo Freire. De acordo com o pensamento de Freire, estão relacionados a anseios, conhecimento empírico e visão de mundo dos educandos que, apreendido e estudado pelo educador, convertem-se em base para os conhecimentos pragmáticos da educação dialógica de um grupo. Nominam-se “geradores por que contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas”. É considerada uma situação que representa um limite, um problema. Situação-limite é “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre eles através de ações ou atos-limites – aquelas que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1987, p. 49-57).

⁶ A aula referida é um desdobramento da pesquisa Participante realizada na comunidade de Barra Funda e foi planejada pela professora Cândida Rossetto. Atuei como substituta dessa professora que estava em licença e entrei em contato com a nova metodologia, dando continuidade ao planejamento da aula.

numa experiência educativa⁷, que fomentou a reflexão sobre o instituído e a revisão de verdades postas. Os alunos socializaram o aprendizado com a escola por meio de uma apresentação em meio a barracas, velas, poema, música e relato da viagem construída por eles.

A ida ao acampamento permitiu dialogar e conhecer um pouco da vida, as dificuldades e as trajetórias dos acampados, conhecer uma realidade a qual a teoria trabalhada em sala de aula não alcançou. Deu sentido aos conhecimentos didáticos desencadeando uma nova forma de pensar, contribuindo significativamente na construção de uma postura investigativa, questionadora. Por que a ida a um acampamento produziu novos olhares, posturas e concepção de mundo a mim e a meus alunos? Que elementos da experiência provocaram novas formas de olhar esse movimento social e o mundo?

A experiência no acampamento, as práticas e as reflexões pedagógicas que estavam sendo gestadas na escola foram determinantes para a reelaboração de parte de meus princípios, suscitou coragem de assumir minha identidade ao lado dos oprimidos⁸ e desafiou-me a cursar o mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo. A dissertação: *Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais: estudo de caso em uma escola pública* (PIAIA, 2008) trabalhou com essas questões e tomou como objeto de estudo as representações sociais dos sujeitos da Escola Zandoná em Barra Funda / RS em relação aos movimentos sociais populares existentes na região de Sarandi⁹.

Ao iniciar os meus estudos de doutoramento no Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Políticas Educacionais, as discussões e os diagnósticos realizados nas disciplinas destacavam as complexas transformações que se manifestam e são gestadas, especialmente, nas sociedades Ocidentais, no século XXI. Essa

⁷ Essa experiência, a qual me refiro, foi analisada na dissertação de mestrado em Educação cujo título é: *Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais: estudo de caso em uma escola pública* e está disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2008ConsueloCristinePiaia.pdf>>.

⁸ Conforme o dicionário de conceitos em Paulo Freire, oprimido é “todo homem que não tem consciência de suas possibilidades e que vive adaptado, imerso nas engrenagens da estrutura dominante” (VASCONCELOS; BRITTO, 2006, p. 146).

⁹ A dissertação analisou a relação entre escola e movimentos sociais tendo como referência um estudo de caso na Escola Zandoná em Barra Funda. A pesquisa procurou visualizar, em documentos dessa instituição e entrevistas com professores e alunos, que representações sociais os sujeitos que compõem a Escola Zandoná possuíam sobre os movimentos sociais populares existentes na região a qual Barra Funda pertence, historicamente denominado “o grande Sarandi”, referência a região cujo município abarcava os atuais municípios de Sarandi, Rondinha, Nonoai, Barra Funda, Ronda Alta, Liberato Salzano, Nova Boa Vista e Constantina. A coleta e a análise dos dados da pesquisa revelaram elementos importantes de uma experiência pedagógica. Apesar de existirem, na comunidade de Barra Funda, preconceitos explícitos no que se refere à existência e à ação de movimentos sociais populares, como o Movimento Sem Terra (MST), as representações sociais dos sujeitos da instituição pesquisada eram de apoio a esses movimentos. A investigação revelou que parte desse posicionamento da instituição Zandoná era fruto de leituras e discussões que envolvem esses sujeitos na formação continuada de professores.

complexificação manifesta-se em contextos de constantes e profundas transformações em múltiplas dimensões da vida humana, entre elas:

[...] um grande, variado e constante desenvolvimento de tecnologias; a revolução dos meios de comunicação e das tecnologias digitais e de rede; a expansão de sistemas abstratos, dirigidos pelo conhecimento de especialistas e ancorados na suposição de sua competência técnica; um profundo redimensionamento da relação espaço-tempo, de modo a encurtar distâncias e transformar o espaço virtual em nova e concreta modalidade de articulação dos vínculos sociais; a emergência dos novos movimentos e de novos atores sociais; a diversidade de formas de vida e a pluralidade de códigos morais; um contexto de trabalho flexível e precarizado para muitos indivíduos e de ausência de trabalho para outros tantos; a globalização e a virtualização de parte da economia, o predomínio do capital especulativo e o atrelamento da política à economia; a transformação do conhecimento em força produtiva; a crescente burocratização e juridificação da vida; a rápida urbanização e a constituição de sociedades de massa; o risco de comprometer a sustentabilidade do planeta; o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural e de gênero; a multiplicidade de ideias e paradigmas, os crescentes movimentos migratórios nacionais e internacionais; o enfraquecimento das figuras de autoridade e das instituições; a emergência de novas formas de socialização (CENCI; MARCON, 2016, p. 113-114).

Essas transformações cada vez mais rápidas num mundo cada vez mais globalizado e instrumentalizado pela técnica produzem inúmeras consequências. Entre essas alterações, destacam-se as novas formas de socialização e individualização, na medida em que geram novos espaços de formação sem precedentes na história da humanidade, complexificando a vida e as práticas socioculturais. Concomitante a esses processos, as configurações sociais que germinam nesse cenário acentuam o consumo, o individualismo e os preconceitos, mas também favorece a emergência de novos sujeitos, movimentos sociais, novas configurações familiares e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do social. Esse cenário mostra-se complexo. O termo *sociedades complexas* e o seu uso na tese explicita a opção pela concepção de olhar as relações sociais como processos que não são simples; ao contrário, são reveladores da complexificação existente nas relações sociais e a necessidade da consciência cada vez maior dessa complexidade¹⁰. Essa afirmação leva-nos a fundamentar a ideia de que a complexidade não é um dado mecânico, mas depende da apreensão da realidade que fazemos,

¹⁰ De acordo com Marcon e Cenci (2016), “O entendimento de que as sociedades ocidentais contemporâneas caracterizam-se como sociedades complexas traz importantes implicações ao campo dos processos educativos, incidindo sobremaneira sobre o papel e os desafios das instituições e dos agentes educacionais. Esse modo de compreender as sociedades atuais, a ser explicitado na sequência, permite ultrapassar explicações deterministas e mecanicistas em voga – como a neoliberal – incapazes de considerar várias das dimensões presentes na realidade de tais sociedades, como as consequências de um desenvolvimento econômico irracional e insustentável e de um consumismo exacerbado. Tais dimensões entrecruzam-se nas práticas sociais e institucionais e muitas vezes refletem-se em sistemas e métodos educativos que não consideram sob uma perspectiva de conjunto a dinâmica de tais sociedades ou a possibilidade de transformação de sua realidade” (p. 113).

ou seja, o sujeito pode ou não apreender a complexidade dos processos sociais, dependendo dos referenciais teóricos que utiliza. Isso porque a percepção de que as relações sociais são complexas é fruto de opções teórico-metodológicas e epistemológicas.

Diante desse desafio, as leituras teóricas nas aulas e nos seminários destacavam a necessidade da formação humana voltada à tomada de consciência dessa complexidade e da emancipação¹¹ dos sujeitos sociais. É preciso olhar para algumas dimensões da realidade e compreender que a vida nas sociedades contemporâneas Ocidentais possui características que são frutos, em grande medida, da globalização neoliberal¹² que tem como modelo de civilização e racionalidade o urbano-industrial centrado na competitividade, no consumismo, no individualismo e na desigualdade social e que essas características geram tensionamentos e desafios, assim sendo, não são processos simples.

A questão recorrente nas discussões em aula no doutorado era: a escola, na forma como está estruturada atualmente, consegue responder afirmativamente aos desafios postos pelas sociedades complexas e contribuir na formação humana capaz de proporcionar o exercício da crítica e da cidadania visando à formação de sujeitos?

Muitos educadores sociais mostram em suas obras os limites da escola em seu formato dominante e das teorias educacionais adotadas. Transmissão de conteúdos, separação do currículo escolar e a sociedade e organização escolar rígida são algumas das características e limites de uma escola que progressivamente está sendo ocupada pelas camadas populares. O celular, a internet, os computadores, a propaganda, a fragilização da autoridade do educador, a difusão de informações, o desemprego, a instabilidade e as transformações no mundo do trabalho exigem da escola respostas que possam dar conta desses novos desafios.

As críticas à escola e o seu descrédito na superação de seus limites delineiam parte da crise que se instaura dentro dela. Do grego, crise significa um estado de dúvida, incerteza, conflito (CUNHA, 2010, p. 190). Nessa perspectiva, o termo remete à ideia de limite, mas

¹¹ Sobre o termo emancipação, é importante destacar que, conforme Santos, “Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas” (2001, p. 269).

¹² A globalização se tornou um fenômeno mundial, infiltrando-se em grande parte dos países trazendo novos e distintos contornos às relações humanas. Sob o termo globalização escondem-se processos complexos sentidos diariamente no local. Mas esses fenômenos não são homogêneos. Ao contrário. São plurais, contraditórios e complexos. Por isso, o autor, critica o uso do termo globalização e defende o uso do termo globalizações, sentidas especialmente nas dimensões política, social, cultural e econômica (SANTOS, 2002c, p. 26-28).

também aponta para outra perspectiva, pode significar possibilidade. Para que a crise escolar torne-se possibilidade de novas relações de saber é fundamental uma análise da escola no contexto mais amplo das complexas transformações em curso e, nesse movimento, pensar em alternativas consistentes e de longo prazo. É preciso diagnosticar as transformações em curso, os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos e os elementos emergentes, bem como os núcleos de resistência, visto que nem tudo transforma-se rapidamente. A partir desse diagnóstico, torna-se basilar pensar a escola naquilo que ela não consegue dar conta, dadas as transformações que vêm ocorrendo, objetivando a percepção das ambiguidades e contradições intrínsecas aos processos pedagógicos para enfrentar e superar os limites. Analisar os limites da escola frente às transformações que vêm ocorrendo é importante para a superação da crise, mas insuficiente. É preciso avançar na busca de outros caminhos possíveis.

Além da experiência pedagógica da Escola Zandoná, as leituras de obras e artigos mostravam existir outras experiências e trabalhos pedagógicos inovadores, entre os quais, as escolas itinerantes. Elas sobressaem-se pela forma como constroem e pensam uma pedagogia peculiar. O número de pesquisas, artigos e obras sobre as escolas Itinerantes no Paraná, o Colégio Iraci¹³, assim como o Instituto de educação Josué de Castro,¹⁴ entre outras, reforçam a ideia de que há instituições que vêm desenvolvendo propostas educativas propositivas na edificação de uma escola diferente. Elas mostram que é possível e imperativo dar visibilidade às experiências alternativas ao modelo de escola dominante que está em crise.

Com base nesses elementos expostos, é possível definir o tema da tese: a crise da escola e as possibilidades de sua ressignificação.

¹³ A instituição localiza-se no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, no centro oeste do Paraná. A instituição é fruto do maior acampamento da América Latina. A ocupação resultou na desapropriação de um total de 26.800 hectares de terra, assentando em torno de 1.500 famílias, formando inicialmente o Assentamento Ireno Alves dos Santos e, em seguida, o Assentamento Marcos Freire. O estabelecimento de ensino possui autorização para a oferta do Ensino Médio pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Paraná n.º 1386/99, Ensino Fundamental pela Resolução n.º 714/99 e Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Resolução n.º 136/06. Também oferta Educação infantil - Pré-Escolar e os Anos e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2013 respondia por nove Escolas Itinerantes: Escola Zumbi de Palmares, Sementes do Amanhã, Paulo Freire, Caminhos do saber, Maria Aparecida Rosignol, Carlos Marighella, Construtores do Futuro, Valmir Mota de Oliveira, Herdeiros da luta de Porecatu aprovadas pelo Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Resolução nº 614/2004 da SEED/PR.

¹⁴ O Instituto está situado no município de Veranópolis, na unidade federativa do Rio Grande do Sul. Funciona em uma parte do “Seminário São José”, da congregação dos Freis Capuchinhos. Esse instituto, que é vinculado ao Movimento Sem Terra, funciona desde a criação do Instituto em 1995. É uma escola comunitária que opera com recursos próprios, provenientes do trabalho de estudantes e educadores, e também com recursos públicos por meio de parcerias com Programa de Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A análise propõe um duplo movimento: revelar as ausências que instigam a crise da escola e apontar para as emergências¹⁵, ou seja, as possibilidades de sua ressignificação diante dos novos desafios colocados pelos contextos. Benincá (2010), ao escrever sobre a experiência pedagógica no Acampamento Natalino no livro *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*, faz uma referência ao processo de ressignificação da ação política nesse espaço¹⁶. Nele, o autor mostra como a consciência fatalista e resignada dos acampados transformou-se numa consciência crítica e revolucionária. Aos desdobramentos das ações que permitiram essa transformação, Benincá denomina ressignificação. Segundo ele, a ressignificação está vinculada à mudança e somente é possível

[...] por meio de uma prática política transformadora que possibilitasse aos envolvidos no processo a experiência de transformação. Seria impossível, porém, pensar numa prática transformadora sem que se produzisse uma nova visão religiosa do mundo, também transformadora. Os conhecimentos repassados deveriam expressar uma nova compreensão do mundo. A prática política exigia, pois, uma teorização capaz de produzir um novo conhecimento do processo histórico-social, ou seja, uma nova compreensão de mundo (BENINCÁ, 2010, p. 226-227).

O fragmento anterior revela que, para o autor, dois alicerces principais desencadeiam a ressignificação: a prática política e a teorização sobre essa prática. Juntos fomentariam a construção de uma experiência transformadora. Sendo assim, a mudança originar-se-ia da prática política, mas não de qualquer prática. Ela teria que ser uma prática que produzisse uma nova visão, que se tornaria uma nova compreensão do mundo a partir de um movimento de práxis. Essa mudança das “consciências portadoras de sentido de resignação em consciências transformadoras” não aconteceu por meio de discursos, mas mediante novas ações, capazes de atuar e edificar novas significações (BENINCÁ, 2010, p. 228-229).

A experiência transformadora no acampamento seria, por esse prisma, um processo que se dá em nível de consciência e que produz novos significados, sendo, portanto, um processo educativo de caráter pedagógico. Nessa perspectiva, ressignificação é um processo que se faz por meio de uma experiência que provoca novas formas de conceber o mundo pautado por um ideal de libertação. Essa mesma discussão é aprofundada por Mühl e Esquinsani (2004, p. 10). Para os autores, ressignificar é um “ato cognoscitivo e político que promove a mudança de

¹⁵ Na sociologia das emergências, ausência é de possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada. Nesse sentido, compreende-se que o conhecimento avança na medida em que reconhece saberes ou práticas emergentes que são identificados e reconhecidos como válidos (SANTOS,2002a).

¹⁶ O capítulo em que estão os apontamentos citados denomina-se *A ressignificação Política do Acampamento Natalino*.

símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobilizam os indivíduos para a luta a favor da transformação social”.

Além disso, a dimensão política implícita nas ideias de criticidade e transformação social estão vinculadas ao conceito de ressignificação, introduzindo ou recriando novos significados à ação dos homens e mulheres. Esse processo torna a ação uma prática educativa na medida em que produz mudança na consciência e na vida deles. Mas ressignificar a escola a partir do quê? Quais os princípios balizadores dessa ressignificação?

O contato, por meio de leituras, com o conceito de experiência e Pedagogia Social instigou-me a pensar nos espaços de educação formal como possibilidade de construção de políticas públicas educacionais¹⁷ voltadas à construção de pedagogias alternativas e, portanto, de escolas alternativas ao modelo dominante. Em especial, a obra *Mistificação pedagógica*, de Charlot (1979), sinaliza para a Pedagogia Social como uma pedagogia que se inscreve como alternativa ao modelo de escola dominante.

Existem, no universo acadêmico, distintas fundamentações teóricas relacionadas à Pedagogia Social. Esse conceito é utilizado por pesquisadores brasileiros principalmente no final do século XX e início de século XXI, especialmente para referirem-se à pedagogia desenvolvida nos espaços de educação não formal, de modo especial com jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social. Petrus (1997), Calliman (2006), Silva (1997), Machado (2002) e Carvalho (2009) são algumas referências importantes dessa perspectiva.

Nesta tese, o conceito é utilizado com um sentido distinto daquele usado para designar o trabalho com crianças e jovens de abrigos ou em projetos sociais. Charlot inicia a sua exposição do que seria uma Pedagogia Social caracterizando-a como não ideológica, na medida em que não esconde os fins sociais da educação escolar. Uma pedagogia nesses moldes deve

¹⁷ As políticas educacionais fazem parte das políticas públicas. Farenzena (2008, p.7) entende políticas públicas educacionais como “fluxos” de atuação do Estado demarcados por um “campo de possibilidades que envolvem interações entre governos e sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da educação; o sistema normativo, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização”. Ainda, para a autora, a atuação/ação governamental pode emanar do governo federal, estadual ou municipal. O conceito de política pública educacional defendida por Farenzena não inclui as iniciativas da organização civil. Compreendemos que elas geralmente são expressões e desdobramentos das funções do Estado, das atividades dos governos nas diferentes esferas, mas que, às vezes, podem surgir de movimentos, grupos sociais organizados que, ao surgirem como demandas, podem encontrar respaldo político para oficializarem-se como tal. Portanto, não são iniciativas abstratas na medida em que envolvem escolhas e sujeitos sociais e originam-se das correlações de força dos grupos sociais que se articulam para defender os seus interesses. Por isso, precisam dar conta das diferenças sociais que “expressam sempre as contradições” (SHIROMA, 2004, p. 10). As relações de poder, que são relações de força, manifestam-se e expressam-se, também, por meio das políticas públicas educacionais que, por sua vez, desdobram-se em programas educacionais que privilegiam grupos/aspectos da educação, que reproduz ou inova o conhecimento de uma dada sociedade.

dar relevância aos fins da educação; por ser a escola uma instituição social, os seus fins devem ser sociais (1979, p. 220). Esses fins estariam articulados a um projeto de sociedade que é também um projeto de humanidade (1979, p. 281).

Portanto, é tarefa primordial da Pedagogia Social deixar explícito o caráter social e político da educação, definindo as finalidades às quais se ordenará a escola e o projeto de sociedade que está a perseguir.

Outros autores, entre os quais Pistrak (2003, p. 28-29) e Arroyo (2003), avançam nessa direção. De acordo com a análise de Pistrak, a Pedagogia Social está relacionada ao desenvolvimento de fenômenos sociais e aos fins a que se destina. Uma Pedagogia Social é uma teoria pedagógica revolucionária que não se abstrai de uma política geral utilizada para a transformação das relações sociais. Por isso, o contexto social é, em Pistrak, fonte privilegiada de aprendizado, tendo os complexos temáticos¹⁸ como centralidade.

Em Arroyo (2003, p. 28), extraímos traços da Pedagogia Social quando se refere a uma pedagogia necessária e potencialmente transformadora que permita a libertação da opressão (clara referência à pedagogia do oprimido de Paulo Freire).

Essa pedagogia emerge dos coletivos, com destaque para os movimentos sociais populares, buscando a consciência de ser e estar no mundo, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesses termos, Pedagogia Social é uma teoria pedagógica crítica, comprometida com um projeto de sociedade e humanidade que articule e proporcione experiências aos sujeitos nos seus contextos sociais, com vistas à transformação e à emancipação deles.

Esses autores empregam o conceito de Pedagogia Social como eixo estruturante de um tipo de educação formal vinculada a uma teoria pedagógica crítica¹⁹.

¹⁸ O estudo dos complexos propostos por Pistrak busca fazer um inventário da realidade do sujeito, trabalhando de forma a cruzar os conteúdos abordados na escola com a realidade social do educando, proporcionando, assim, ao educando uma nova maneira de aprender que inclua a sua realidade. Freitas (2010) compreende que o complexo é o fator de ligação entre o trabalho, as bases das ciências e das artes, os métodos de ensino específicos, a auto-direção e a organização da vida individual e coletiva. O complexo de estudos tem como finalidade criar um nível de abrangência por parte dos sujeitos educandos, o qual perpassa todas as categorias necessárias para a formação do indivíduo. Pistrak (2003, p. 135) ressalta que a seleção dos temas não deve ser feita por uma ou outra disciplina, mas por um fenômeno de “grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual”.

¹⁹ O conceito abarca, hoje em dia, perspectivas muito diversas, mas é possível dividi-la fundamentalmente em duas vertentes, conforme Bottomore (1993), a primeira organizou-se em torno do Instituto de Pesquisa criado em Frankfurt, em 1923, cujos principais expoentes são Max Horkheimer, Friedrich Pollok, Theodor Adorno, Erich Fromm, Franz Neumann, Walter Benjamin, entre outros, e a segunda vertente da recente obra de Habermas (1987, p. 128). Esse conceito consagrou-se a partir do artigo de Max Horkheimer, de 1937, “Teorias tradicionais e teoria crítica”. Nele, o autor prefere utilizar essa expressão “para fugir da terminologia ‘materialismo histórico’ utilizado pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia importar-se em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o

A gênese da teoria crítica ganha um impulso com a formulação da escola de Frankfurt e está relacionada ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos de 1920, realizaram pesquisas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram o pensamento ocidental especialmente dos anos 40 aos anos 70 do século XX. A preocupação dos principais teóricos ligados a essa corrente era desenvolver uma perspectiva crítica de análise das práticas sociais, uma apreensão com a maneira pela qual os interesses, os conflitos e as contradições expressam-se no pensamento e, também, no modo como se produzem e reproduzem em sistemas de dominação a fim de transformar essas realidades (PUCCI, 2000).

Ao problematizar o conceito de teoria crítica, Santos propõe a sua ressignificação por entender que muitas categorias de análise perderam parte de seu potencial de transformação. Para o autor, todo conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento. Em decorrência de sua análise sobre essa vertente epistemológica, o autor define como crítica

[...] toda teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como ela é concebida, é considerada pela teoria crítica como campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. [...] o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua indignação (SANTOS, 1999, p.197).

A concepção de teoria crítica, assim exposta, dá a ideia de exame sobre a realidade e, neste sentido, contrapõe-se à crença de um sentido único de transformação social. Pelo contrário, a realidade é diversa e incongruente; aliada a essa compreensão está a inconformidade diante do que está dado, percebendo a realidade como campo de possibilidades.

Uma Pedagogia Social, portanto, constitui-se a partir da análise e do questionamento crítico sobre a realidade. Uma Pedagogia Social abrangeria as inter-relações entre escola e contexto social, estando relacionada à dimensão da escola como espaço público, exercitando o significado e o sentido do caráter público que a escola é ou precisa ser e viver. A ideia do público não é automática ou natural. Para clarificar o conceito de público, as contribuições de Arendt (1997, p. 59-62) são fundamentais. Ela define esse conceito a partir de dois elementos correlacionados: o primeiro significa que o que é público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível; segundo, público expressa “o próprio mundo, na medida em

cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista” (PUCCI, 2000, p. 2-3).

que é comum a todos e é diferente do lugar que nos cabe dentro dele”. Ainda, segundo análise de Arendt, o conceito de público relaciona-se diretamente ao conceito de política²⁰. O termo política é derivado do grego *politeía*, que indicava todos os procedimentos concernentes à pólis. Por extensão, poderia expressar as discussões e as decisões que envolviam a coletividade. Nos espaços públicos, no meio social, que os cidadãos gregos livres faziam política.

É, também, nos espaços escolares, que se exercita de forma explícita ou implícita a política. Desse modo, a ressignificação da escola proposta passa pela Pedagogia Social como possibilidade de efetivação dessa instituição como espaço político, explicitando o seu caráter público, ou seja, o espaço comum a todos, que expressa a dimensão da coletividade permitindo a escola transformar-se na dialética com as organizações existentes em seu entorno.

O trabalho como educadora e, posteriormente, como pesquisadora da experiência na Escola Zandoná permitiu-me olhar para as instituições de educação como espaços de possibilidades de práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Na Escola Zandoná, a partir da pesquisa realizada (PIAIA, 2008), foram selecionados alguns elementos que sustentam uma proposta alternativa da educação, entre os quais: 1) relação escola-contexto (Pesquisa na comunidade; identificação dos problemas, contradições sociais explicitadas nas falas coletadas); 2) interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (currículo por área de conhecimento; tema gerador; projetos; planejamento coletivo das aulas). 3) formação de professores (estudo com bases teóricas em vertentes da pedagogia crítica; práxis); 4) gestão democrática (avaliação de todos os segmentos, sujeitos e práticas; conselho de classe participativo). A explicitação dos elementos pedagógicos existentes na Escola Zandoná constitui pistas que indicam a necessidade de analisar mais densamente os processos pedagógicos dessa instituição escolar. As leituras sobre o Colégio Iraci e Instituto Josué de Castro²¹ também revelam aspectos estruturantes que se aproximam da Pedagogia Social. A partir dessas considerações, objetivamos responder ao

²⁰ O termo política, para as línguas latinas, é polissêmico. Na língua inglesa, três palavras distintas dão conta da dimensão que essa palavra abarca. Como explicam Muller e Surel (2002, p. 11), o conceito “cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (Polity), a atividade política (politics) e a ação pública (policies).” A polity faz referência à ação pública, as ações/decisões governamentais. Por política, Charlot (1979) entende todas as relações de força existentes na sociedade. Ainda conforme esse autor, uma escola é ideológica quando camufla a dimensão política em seu trabalho pedagógico.

²¹ As escolas são costumeiramente chamadas de Colégio Iraci e Instituto Josué de Castro e, ao longo do texto, estão referidos dessa forma. A opção por essas instituições objetiva mostrar que existem experiências que estão sendo gestadas e podem apontar para novos elementos ou ainda reforçar os elementos existentes na Escola Zandoná, permitindo a ressignificação da escola dominante. A escolha por essas instituições pedagógicas deve-se às informações recebidas de diferentes educadores e leituras de artigos que indicavam haver nesses espaços pedagogias e gestões escolares alternativas ao modelo dominante. A pesquisa bibliográfica revelou uma quantidade significativa de produções acadêmicas, o que facilita o acesso às informações.

problema de pesquisa que está sistematizado nesta interrogação: a partir da perspectiva de uma Pedagogia Social, que princípios emergentes das experiências da Escola Zandoná, do Colégio Iraci e do Instituto Josué de Castro podem contribuir para a ressignificação da escola em seu formato dominante?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é investigar com maior profundidade a crise do modelo de escola presente em grande parte do cenário educacional brasileiro e, a partir da pesquisa na Escola Zandoná, do Colégio Iraci e do Instituto de Educação Josué de Castro, extrair princípios de uma Pedagogia Social que permitam pensar de modo propositivo a crise da escola, através de sua ressignificação, buscando enfrentar parte dos desafios postos pelas sociedades complexas. O trabalho de pesquisa objetiva também: a) refletir sobre as principais razões que produzem o acirramento da crise da escola dominante em face das transformações que se desenrolam nas sociedades do século XXI; b) analisar a organização do trabalho pedagógico na Escola Zandoná e nas demais experiências referidas com a finalidade de captar as interferências, os embates, as dificuldades e as potencialidades da escola na sua relação com a sociedade local, regional e global; c) apontar possibilidades de criação de políticas públicas educacionais que sinalizem para a emergência de novas formas de organização pedagógica frente às novas realidades sociais.

A investigação constitui-se em um estudo de caso que possui como eixo estruturante a pesquisa documental e a observação participante²² na Escola Zandoná e, neste sentido, conforma-se como uma pesquisa empírica²³. O estudo de caso favorece uma análise qualitativa na medida em que trabalha com o universo dos significados, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, a abordagem metodológica de um fenômeno social, “cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, pode orientar para problemas que atingem um espaço mais amplo que o pesquisado (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Na medida em que a investigação é instrumento que permite a busca de respostas às questões

²² Na observação participante, os dados provêm de percepções minhas nas conversas ocasionais durante o trabalho de campo, estudo de documentos pessoais e outras atividades, onde a mesma procura compreender as motivações e os significados das ações dos sujeitos pesquisados, caracteriza-o a pesquisa como observação qualitativa não restrita a um espaço da instituição pesquisada, mas ampla, abrangendo todo o período do pesquisador em campo (VIANNA, 2007, p. 83-84).

²³ Pesquisa que tem como base a experiência e não o estudo sobre essa experiência, ou seja, é a coleta de dados a partir de fontes diretas que conhecem, vivenciaram ou têm informações sobre o tema ou a situação e que podem acarretar distinção na abordagem (CUNHA, 2010, p. 242).

postas no problema, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso instrumental²⁴ que visa adentrar mais profundamente no trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Zandoná, mais especificamente no Ensino Médio da instituição. Tendo como finalidade a delimitação da pesquisa, o recorte temporal dá-se a partir da implementação de uma proposta alternativa, que tem, no ano 2000, o seu marco, mas a pesquisa centra-se, sobretudo, no período de 2013 e 2014, objetivando analisar informações mais atualizadas do processo educacional. Para dar visibilidade ao trabalho e organização pedagógica, foram coletados artigos científicos e revistas publicadas pelas professoras da escola e em documentos oficiais da instituição como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

Visando aprofundar a pesquisa, optamos por investigar o planejamento coletivo e o desenvolvimento de uma aula²⁵ do 1º ano do Ensino Médio (turma 101) da Escola Zandoná na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ocorrida no 2º semestre de 2014²⁶. O documento onde consta o planejamento da aula, caderno de aula de uma aluna²⁷, portfólio²⁸, caderno de formação dos professores e artigo produzido sobre a referida aula serão as fontes de pesquisa utilizadas para a análise. A investigação incidirá sobre o Ensino Médio, tendo em vista as discussões e as dificuldades enfrentadas por esse nível²⁹ da educação Básica. A opção pelo 1º ano do Ensino Médio está vinculada à abundância de materiais dessa turma, visto que a realização de uma viagem a uma escola numa área indígena resultou em artigos escritos sobre

²⁴ Estudo de caso instrumental é definido como forma de introspecção sobre um assunto ou tema que não é exclusivamente o caso em si; ou seja, o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outros fenômenos (COUTINHO e CHAVES, 2002; STAKE, 2009).

²⁵ É importante frisar que a aula analisada não se restringe ao período de tempo costumeiramente restrito de 40 a 50 minutos, mas comporta um tempo flexível que permite o aprofundamento teórico e pode estender-se.

²⁶ As razões que me levaram a escolher uma aula da área das Ciências Humanas e Suas Tecnologias deve-se ao fato da minha formação acadêmica (graduação) ser em História.

²⁷ Ao entrar em contato com a escola, solicitei a alguns alunos de forma aleatória, que me enviassem os seus cadernos. A primeira aluna a atender a minha solicitação foi aquela cujo material analisarei.

²⁸ Portfólio é um documento onde constam os trabalhos e as avaliações dos alunos que são analisados pelas professoras. Na escola pesquisada, cada área do conhecimento tem um portfólio que fica arquivado até o final de cada ano letivo, quando são entregues aos alunos e as suas respectivas famílias.

²⁹ O grande número de evadidos, os relatos de estudantes e professores referindo-se à desmotivação em estudar, o baixo rendimento escolar entre outros são alguns dos pontos que preocupam os gestores educacionais do Ensino Médio. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que, no Ensino Médio, a taxa de repetência média no Brasil de 12,5% e de abandono escolar de 10,3% em 2010. O IDEB mostra também que, em 2009, não houve alteração na nota no Brasil nesse segmento: 3,7 em uma escala de 0 a 10. Em 2009, a média ficou em 3,6. Foi o segmento que apresentou menor crescimento: teve apenas variação de 0,1 em relação ao último índice divulgado, em 2007. De 2005 a 2007, a nota do ensino médio teve o mesmo aumento: foi de 3,4 para 3,5. No Rio Grande do Sul, o Ideb que, em 2009, era de 3,9, diminuiu para 3,7 em 2011, nota igual a obtida em 2005 e 2007. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC – Educacenso - Censo Escolar da Educação Básica 2010).

essa prática, além de fotos, filmagens e trabalhos manuais. Esse material está acessível na secretaria da instituição pesquisada, em especial ao planejamento da fala, na medida em que essa aula tinha sido desenvolvida pelo professor, o que não havia sido realizado em sua totalidade nas demais séries.

Embora o estudo centre-se sobre uma unidade de análise, a Escola Zandoná, a investigação dialoga com outras experiências pedagógicas alternativas, já referidas, como o Colégio Iraci e o Instituto Josué de Castro. Essa escolha deve-se, em parte, ao fato de acreditar que as experiências, apesar de acontecerem de modo desigual na forma e na intensidade podem servir como suporte que ajude a responder ao problema de pesquisa. Para tanto, foram utilizadas publicações como artigos, dissertações, teses e livros publicados sobre as referidas instituições, permitindo compreender a dinâmica de suas organizações pedagógicas.

A exposição da metodologia objetiva mostrar que a pesquisa não tenciona validar as experiências isoladamente, mas analisá-las como suporte para pensar a educação formal e, em especial, o trabalho pedagógico, a organização e o currículo das escolas.

Um dos desafios para tanto é a abordagem teórica. As informações precisam de referenciais teórico-analíticos que possibilitem um olhar mais alargado e consigam interpretar parte importante da dinâmica escolar. É preciso olhar o fazer e o viver na escola a partir de uma ótica que conceba o ser humano e o mundo histórico-social como produto e produtor da dinâmica constitutiva da histórica de luta realizada em diferentes espaços, por grupos com interesses distintos. Com a finalidade de compreender esses processos, optamos por uma abordagem dialética.

Para Karl Marx, segundo Bottomore (2006), a dialética é um método científico que se propõe a explicar as contradições no pensamento e as crises da vida socioeconômica. Assim, a dialética é

Histórica, pois está ao mesmo tempo enraizada em mudanças nas próprias relações e circunstâncias que descrevia e era um agente delas (de forma condicional); como crítica, pois demonstrava as condições históricas de validade e os limites de adequação das categorias, doutrinas e práticas que explicava; e como sistemática, pois buscava reconstituir as variadas tendências e contradições históricas do capitalismo, até certas contradições, estruturalmente constitutivas do seu modo de produção (BOTTOMORE, 1996, p. 206).

A contradição, a historicidade, a criticidade e a sistematização são categorias conceituais que oferecem condições para que os fenômenos sociais possam ser analisados. Neste sentido, as contradições colocam-se em movimento num processo de novas totalizações. Kosik (2010,

p. 50), na obra *Dialética do concreto*, argumenta que a análise sobre as realidades sociais precisa acontecer porque a verdade não se apresenta imediatamente ao homem/mulher. É função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como eles instituem-se e quais as suas (inter) dependências. É indispensável, portanto, um processo de desvelamento que demanda explicações com base na própria realidade a fim de compreender o que está obscuro, abarcando as suas consignações e relações. Segundo Kosík, a compreensão dialética da totalidade “significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

As inter-conexões entre as partes entre si e dessas com o todo, sob o prisma da dialética, constituem-se mutuamente e de forma ininterrupta, pois parte da ideia de que o mundo é um processo de complexos em movimento. Nessa concepção, o movimento é um dos fundamentos do método. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se houver processo histórico. Isso implica conceber a realidade não como fato determinado ou imposto, mas fruto de processos conflituosos e contraditórios. Implica também conceber o conhecimento como uma expressão da “própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (KOSIK, 2010, p. 18).

A escola, as suas realidades e os seus sujeitos são construções históricas que possuem suas especificidades, mas que também pertencem a uma totalidade estruturada a partir do contexto das sociedades. Essas interações possuem potencialidades e desafios que envolvem condições objetivas e subjetivas múltiplas. São nesses contextos que estão inseridos os pesquisadores que, ao elegerem uma abordagem, fazem a partir de um paradigma científico que tenta buscar respostas às interrogações. Essa ideia de ciência reconhece o conhecimento local também como conhecimento global, entendendo o conhecimento gerado pela pesquisa também um autoconhecimento vinculada à finalidade de construir conhecimento prudente, cuidadoso que vá ao encontro das necessidades dos grupos populares (SANTOS, 1989, p. 37-56).

Assim, a escolha por esse referencial teórico-analítico revela minha compreensão de mundo que é expressa no modo como vejo a dinâmica escolar como parte do contexto global, constituindo-se na interação entre o local e o global, não sendo, desse modo, um espaço isolado. Esse olhar “concede un lugar central a las entidades colectivas, que se definen en términos objetivos en cuanto a las características económicas de los individuos, generando de algún modo una gramática global” (TELLO, 2012, p. 10).

A partir dessa opção, estruturou-se o quadro teórico composto de autores que gravitam em torno de análises mais estruturantes que envolvem a relação entre a escola e a sociedade. O olhar desses pensadores sobre a escola e a sua relação com a sociedade permitem uma importante interpretação. Alguns desses teóricos fazem essa análise sob o prisma dos coletivos populares, contribuindo exponencialmente para a construção da tese. A abordagem precisa da contribuição de teóricos que possam, a partir de suas perguntas feitas em seus contextos, ajudar a olhar, problematizar e buscar respostas às indagações realizadas, abrindo espaços de diálogo com as demais teorias sociais. Essa necessidade decorre da exigência que o problema de pesquisa impõe.

A escolha pela estruturação do quadro teórico deve-se à crença de que a escolha de uma teoria é insuficiente para interpretar as transformações vividas, ou seja, a interpretação da complexidade social não pode ser mais vista somente a partir das estruturas sociais, sendo necessárias, também, análises que percebam as interações entre os sujeitos e as criações tecnológicas, os sujeitos e a escola. A estruturação do quadro teórico nesses moldes, também, justifica-se pela necessidade de não excluir aspectos subjetivos da pesquisa, em especial os atores da Escola Zandoná, visto que são fundamentais para a compreensão dos processos pedagógicos.

As interrogações que busco responder estão organizadas em quatro capítulos que compõem a tese. No primeiro capítulo, está contida a *introdução* do estudo. O segundo capítulo denomina-se *Crise da escola no contexto das sociedades complexas* que discute, num primeiro momento, algumas das transformações das sociedades complexas para, em seguida, contemplar a organização da escola em seu formato dominante e como ambas impõem e acentuam os limites da instituição escolar. A ideia central é problematizar essa relação, expondo os descompassos entre a escola e esse contexto, relação que configura a crise da escola no contexto atual. O terceiro capítulo intitulado *Outros caminhos: desafios e perspectivas da escola*, investiga a organização pedagógica da Escola Zandoná, do Colégio Iraci e do Instituto Josué de Castro e a análise de uma aula da área de sócio-histórica. Essa aula faz parte da prática pedagógica da Escola Zandoná e foi construída a partir dos Temas Geradores por meio da pesquisa participante, que, por ser uma pesquisa sócio-antropológica, mantém vínculos com o contexto local-global numa perspectiva interdisciplinar. O quarto capítulo busca dar visibilidade a princípios que orientam a organização e as pedagogias das instituições analisadas e como esses princípios possibilitam ressignificar a escola e, nesse movimento, refletir sobre as

possibilidades de criação de políticas públicas educacionais que permitam o diálogo da escola com a sociedade.

1 CRISE DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES COMPLEXAS

A escola em seu formato dominante consegue responder afirmativamente os desafios, as intensas e complexas transformações das sociedades no século XXI? Quais as principais críticas feitas à escola, especialmente a que trabalha com grupos populares? Objetivando investigar as razões da crise escolar, um primeiro esforço é feito na direção de analisar alguns aspectos das transformações das sociedades complexas e seus desdobramentos na organização e trabalho pedagógico da escola em seu formato dominante.

Canário (2005, p. 61), ao escrever sobre a crise da escola, afirma que os debates sobre ela têm mostrado uma inabilidade em buscar compreender, de forma articulada, o “conjunto de paradoxos e a confusão que frequentemente os marca, mais do que a complexidade da “crise da escola”, exprime uma crise do modo de pensar da escola”. Barroso entende que:

[...] o exercício da investigação sobre o significado atribuído à 'crise da escola' não pode ficar restrito a ela própria, posto que é possível pensá-la enquanto uma crise da educação ou dos processos educativos sociais (e a escola, aqui, seria apenas um dos lugares institucionais onde pode ser registrada), de uma crise originada ou constituída fora dos seus contextos sociais ou cognitivos internos, mas que a atinge de maneira fulminante (BARROSO, 2008, p. 35).

Há que se pensar a crise da escola como parte de uma crise da educação que tem um conjunto de elementos externos a ela e que a atinge de forma intensa. Expresso de outra forma, a crise da escola é produzida pela escola, mas não se restringe a ela; é uma crise que decorre das intensas transformações que tornam as sociedades complexas. Barroso afirma que o termo “crise”

[...] não tem uma natureza objetiva/evidenciável e que se apresente a todo observador como um objeto único, com a mesma constituição. A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único isso não nega sua existência, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos (BARROSO, 2008, p. 35).

O autor descreve a crise como uma construção produzida pelos olhar/es, adquirindo significado na conjuntura em que é empregada. Esses “olhares” definem alvos que expressam uma insatisfação diante de um ideal de escola, sendo uma construção e também um campo de disputa acerca dos sentidos atribuídos a ela. A utilização do termo crise pelo autor expõe a

dimensão de não neutralidade e mostra que é preciso localizar os aspectos históricos da crise para poder localizar o fenômeno.

Tendo presente essas considerações, estruturamos o presente capítulo em três tópicos principais. O primeiro analisa, de modo geral, como os cenários macroestruturais que compõem o entorno da escola apresentam-se no século XXI e os seus desdobramentos nos contextos escolares. Esse tópico objetiva desvelar aspectos externos à escola. O segundo tópico investiga a estrutura organizacional escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido no modelo de escola dominante, buscando compreender como ela relaciona-se com o seu entorno e os limites dessa relação. Essa perspectiva metodológica pretende fazer o caminho inverso e ver a escola a partir dela mesma, ou seja, por esse viés, os aspectos internos da escola são o eixo estruturante da análise. O terceiro e último tópico mostra as limitações da relação entre escola e sociedade, especialmente no que se refere aos grupos sociais que a compõem.

1.1 As transformações em curso que tornam as sociedades complexas: mundo do trabalho e tecnologia

Os processos relacionados ao desenvolvimento tecnológico, com destaque para os novos dispositivos eletrônicos, o rompimento com as formas convencionais do tempo e do espaço, a abundância de informações e espaços de formação, o consumismo, não só como acúmulo de objetos, mas em seu *gozo descartável*, a concentração de poder econômico e político, acentuando os processos de globalização e as novas configurações nas relações de produção e trabalho são algumas das muitas transformações em curso.

O desenvolvimento tecnológico, a expansão dos sistemas abertos e um redirecionamento da compreensão de espaço/tempo capaz de encurtar distâncias (GIDDENS, 1991) fazem parte dessa conjuntura, assim como os processos imigratórios, a emergência dos novos sujeitos sociais, a precarização do trabalho, a globalização e o predomínio do capital especulativo. Essas são algumas das muitas transformações que impactam em novas formas de produzir, pensar e viver os tempos e os espaços.

Neste sentido, é fundamental questionar quais os elementos da conjuntura atual que deflagram de forma mais evidente a crise da escola e como essa instituição coloca-se diante desse fenômeno. Na busca por respostas a esse questionamento, realizamos um diagnóstico das transformações das sociedades complexas, objetivando examinar como elas incidem sobre a escola. As transformações tecnológicas e no mundo do trabalho são os elementos selecionados

para essa análise na medida em que trazem importantes implicações nas relações sociais e educacionais.

1.1.1 Metamorfoses no mundo do trabalho: quais os impactos sobre a escola?

Arendt (1997, p. 15), com o intuito de fazer uma reflexão densa sobre o ser humano como ser no mundo e as suas condições básicas de existência humana, realiza, em sua obra “A condição humana”, um esforço de apropriação crítica do conceito de trabalho. A autora distingue a categoria trabalho de labor, aprofundando a discussão teórica sobre o termo que é central para a teoria marxista e, ao fazê-lo, introduz novos olhares sobre o conceito de trabalho e os seus significados. Segundo ela, os seres humanos são condicionados a suprir as exigências da sua existência. Um dos aspectos da condição humana é o trabalho, que diz respeito à criação, à inventividade humana, portanto, é resultado de sua ação traduzida em termos de materialidade. A condição humana do trabalho é a mundanidade. Ao contrário do trabalho que cessa quando o objeto está acabado, o processo do labor movimenta-se junto ao processo biológico do ser vivo e destina-se a alimentar a vida humana (1979, p. 109-111), assim sendo, está vinculado à condição de sobrevivência; por isso, ele não precisa evidenciar os seus sentidos e o seu significado.

Nos escritos de Arendt (1997), percebemos uma preocupação em redefinir a categoria trabalho a partir de uma ótica mais plural daquela formulada por Marx; ela critica a visão reducionista de trabalho que compreende o homem como animal *laborans*, um ser econômico cujo principal diferencial em relação aos outros animais é a sua capacidade de trabalho, de produção. Isso distanciaria o próprio homem de suas múltiplas individualidades, próprias da condição humana como fazer política e, conseqüentemente, o afastaria da conquista de liberdade. Essa compreensão de trabalho formulada pela autora permite pensar a educação e o ser humano como plural e diverso.

Antunes (1999; 2005) e Antunes e Braga (2009) tem publicado muitas pesquisas definindo a categoria de trabalho a partir da relação *metabólica* entre o ser social e a natureza; a preocupação do autor é apreender as transformações pelas quais as relações de produção passaram nas últimas décadas e, em especial, as novas configurações da classe trabalhadora. Dialogando com a tradição marxiana, ele amplia o conceito de classe para dar conta da complexidade do mundo social que é mais heterogêneo e multifacetado; para isso, apresenta a nova forma de ser da “classe-que-vive-do-trabalho”, também composta por trabalhadores que

não estão diretamente ligados ao capital, desempregados e trabalhadores rurais. Antunes (2005, p. 7) refere-se ao trabalho como dimensão ontológica dos seres humanos ao afirmar que “Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho”.

Nas últimas décadas, as globalizações e as novas tecnologias produzem novas relações de produção e gerenciamento que alteram o mundo do trabalho. As novas configurações do trabalho, do capital e do sistema produtivo são cada vez mais transnacional.³⁰ Com a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção, novas regiões industriais, produtos e profissões emergem e outras desaparecem ou perdem lugar de destaque. Segundo a análise desse teórico, estrutura-se uma nova morfologia ou nova polissemia do trabalho, uma vez que o capital está passando por enorme reestruturação produtiva.

Segundo análise realizada por Antunes (2005), a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, tipificado nas relações capitalistas na produção fabril e desdobrado em vários outros segmentos da vida produtiva, gera uma tensão traduzida no seguinte questionamento: quando o trabalho constitui-se em um fardo? Essa indagação pode ser estendida ao trabalho pedagógico e ao trabalho do estudante representado na seguinte interrogação: ir à escola é um fardo, um castigo? Quais os desdobramentos dessa nova morfologia na educação escolar? Em que medida a escola incorporou a lógica da produção industrial em suas pedagogias e metodologias e como as novas formas de produção e gerenciamento de bens impactam e foram incorporados pelas instituições educacionais? Objetivando responder a algumas dessas questões, há a necessidade de uma abordagem que compreenda o trabalho a partir do contexto capitalista que se modifica e, nesse movimento, altera os sentidos que lhe são atribuídos e as suas formas de gestão e como as mudanças nas relações de trabalho incidem sobre a escola e seus sujeitos.

Para Enguita, o capitalismo foi capaz de dar forma à escolarização em função de um conjunto de elementos:

³⁰ Stelzer e Gonsalves (2009, p. 109) lembram que a transnacionalização não é fenômeno diverso da globalização (ou da mundialização), pois nasce nessa conjuntura. Ainda segundo eles, a transnacionalização representa um novo contexto mundial, emergindo principalmente após a intensificação das operações de natureza econômica e social no período pós guerra marcada pela desterritorialização, expansão capitalista, debilidade do ordenamento jurídico gerado à margem do monopólio estatal. A partir da 2ª Guerra Mundial, os Estados Nacionais passam a ser ainda mais dependentes de outros Estados, Organismos internacionais ou ainda de empresas Transnacionais.

Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas (ENGUITA, 1989, p. 131).

Com base nos argumentos do autor, a relação entre escola e sociedade configura-se como relação política, nem sempre clara entre escola e capital, mais especificamente entre as empresas e a educação pública.

Ao referir-se à escola e a sua organização, Enguita (1989, p. 175) entende que o trabalho nas fábricas e nas empresas é a chave para compreender a forma como a escola organiza-se. Conforme o autor, nesses espaços de trabalho, entre eles, a fábrica, a sequência de atividades é intensa, e a escola é, de certa forma, consequência e também uma antecipação desse espaço de produção, onde se aprendem e reproduzem as relações de produção, projetando os aspectos técnicos sobre os humanos e os pedagógicos. Contudo, ele também acredita que nenhuma instituição é “simplesmente o que as suas autoridades em exercício pretendem que seja”. Segundo esse teórico, fica muito difícil não relacionar a escola à produção industrial, pois a fábrica coordena o trabalho

[...] de centenas ou milhares de braços e que tem que valorizar no mínimo lapso possível um capital fixo que, por sê-lo, não deve permanecer inato, a que necessita submeter às vontades e os ritmos individuais às exigências da programação temporal. Enfim, a escola ensina a respeitar e cumprir um horário; e, para sermos mais precisos, um horário imposto (ENGUITA, 1989, p. 177).

Nessa perspectiva, a lógica capitalista teria estendido as suas racionalidades e as formas de agir para dentro do espaço escolar, o que ficaria mais claro no modo como a escola estruturou-se, mas não se restringe a ela. É forte a concepção de que o trabalho, o estudo, o esforço individual estão na base da ascensão social. Expresso de outra forma, há uma insistência na ideia de que, com esforço e disciplina, qualquer um pode alcançar as benesses do capital travestido principalmente na possibilidade de mobilidade e consumo de bens e serviços. O trabalho, neste sentido, é o principal instrumento de ascensão e a escola seria o espaço capaz de

dar uma formação que o recompense por meio do acesso a postos de trabalho, capital e sucesso profissional. Há três abordagens principais vinculadas ao mundo do trabalho que impactam na organização escolar: fordismo, taylorismo e toyotismo.

a) Concepção fordista

Conforme Enguita (1989), as filas, as séries e a fragmentação do saber são traços que nos remetem a uma organização sequenciada e padronizada como a idealizada por Ford³¹ em sua fábrica de automóveis, nos Estados Unidos, no início do século XX.

Nesse espaço de produção criado por Ford, o produto deixa de ser realizado por um artesão, para ser realizado por um conjunto de indivíduos que são responsáveis por tarefas específicas na constituição dele.

No início do século XX, a racionalização do trabalho e, por conseguinte, da produção industrial teve, no fordismo³², um sistema de produção em massa que alavancou e energizou a divisão entre o trabalho de concepção e o de execução, radicalizando a fragmentação dos fazeres e transferindo para a máquina as atividades possíveis de mecanização. A mecanização da esteira sob o produto combinada com as técnicas tayloristas deu os contornos da produção industrial por um longo período. Essas formas de gerenciamento combinadas, a saber, o taylorismo e o fordismo, deram as diretrizes no século XX, criando um sistema de fabricação em massa. Essa forma de produzir só é possível quando atrelada à homogeneização dos produtos (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 382-385).

b) Taylorismo

Por taylorismo, entende-se uma forma de gestão do processo de trabalho, que envolve as relações sociais de produção e remuneração, tem como pretensão acrescentar rendimento à produção idealizada por Frederick W. Taylor, engenheiro norte-americano no final no século XIX. Entre algumas das técnicas recomendadas pelo engenheiro, estão: a) estudo de tempos e movimentos, que permite a simplificação das tarefas. Para tanto, era necessário fragmentar as tarefas, tornando-as repetitivas, otimizando o tempo e elevando a produtividade; b)

³¹ Ford foi um empresário norte-americano fundador da Ford Motor Company, autor de obras como: "Minha vida, minha obra" e "Minha filosofia de indústria". Foi o primeiro a aplicar a montagem em série, produzindo automóveis em massa com menor tempo e custo (CATTANI; HOLZMAN, 2011, p. 199).

³² Em sentido amplo, fordismo é um modelo de organização econômico e político hegemônico na economia mundial, com base em um conjunto de inovações inseridas por Henry Ford na sua fábrica de automóveis (CATTANI; HOLZMAN, 2011, p. 199).

treinamento; c) individualização do trabalho; d) padronização das tarefas e instrumentos do trabalho; e) determinação de tempos de repouso e de pausas obrigatórias, para evitar a fadiga; f) sistema de supervisão funcional do trabalho de execução (CATTANI; HOLZMAN, 2011, p. 382-384). Esses elementos confluem na fragmentação do processo de construção do objeto, objetivando a aceleração da produção por meio do uso do relógio e da vigilância de supervisores.

As técnicas derivadas desses dois modelos: taylorismo e fordismo contribuíram para a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, tipificado nas relações capitalistas, na produção fabril e desdobrado em vários outros segmentos da vida produtiva, inclusive na escola.

Nesses espaços de educação, de acordo com Camini (2009, p. 95), “a introdução do capitalismo acelerou os tempos da preparação de mão de obra e assim as séries começaram a ser definidas como uma linha de produção”. Ainda conforme análise desta autora, a escola seriada é organizada da mesma forma. Desse modo, o controle dos processos pedagógicos vai sendo retirado do aluno e do professor e o ato educativo vai se tornando um ato impessoal e fragmentado que separa o ato de aprender do resultado, o estudo do trabalho. A escola dominante não tem como foco um currículo flexível que consiga captar e trabalhar com as transformações dos contextos sociais, pois o objetivo dessa forma de organização é o controle e a produção em larga escala de informações. A inflexibilidade é uma das estruturas que sustentam esses modelos organizacionais e busca a simplificação e o controle dos processos produtivos. Controle que se dá, sobretudo, por meio da disciplina, regras hoje fortemente contestadas por parte importante dos educandos que vivem nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, a escola incorporou o trabalho fragmentado, repetitivo, monótono e desprovido de sentido das fábricas. Sendo assim, a ideia do trabalho como castigo reproduz-se na ideia da escola como obrigação, fardo.

Para muitos estudiosos, ambas as formas de gerenciamento de produção referidas entraram em crise e, apesar de seus princípios continuarem a ser utilizados nas indústrias, foram sendo substituídas ou atualizadas³³ por novas formas de gerenciamento. A fragmentação do trabalho em etapas de produção e a repetição mecânica de movimentos perdem espaço para

³³Não existe um consenso quanto à crise do fordismo/taylorismo. A discussão sobre a decadência desses modos de gerir parte do pressuposto que eles não foram substituídos, mas atualizados, adaptados em função da reestruturação do capital. Para além dessa afirmação, há que se admitir que o fordismo e o taylorismo ainda estão presentes em muitos lugares, principalmente na periferia da produção mundial (CARVALHO, 1990; ANTUNES, 1995; NEFFA, 1989).

inúmeras formas de trabalho que exigem a compreensão de outros processos de produção. Se antes, grande parte dos trabalhadores vinha de relações trabalhistas moldadas pela organização-produção fordista-taylorista, após a década de 1970, essa dinâmica, em parte, alterou-se.

c) Toyotismo

O contexto do capitalismo mundializado³⁴, que emerge após a década de 1970, fundamenta-se na flexibilização da acumulação capitalista baseada na reengenharia³⁵ do capital corporificado na expressão máquina enxuta. Esse processo desencadeia consequências para o mundo do trabalho e, com isso, surgem novas formas de organizar os processos de trabalho e de produção. Entre eles, destaca-se o toyotismo, idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno e introduzido na fábrica de automóveis da Toyota. É um modelo japonês de produção considerado um sistema aberto, com configurações distintas, o que revela uma considerável variabilidade de combinações de princípios orientadores desse modelo de produção. A massa de trabalhadores operários que tinha horários, tarefas e funções bem definidas mescla-se a uma gama de diferentes trabalhadores que realizam os mais diferentes trabalhos, funções e em horários diversos (CATTANI; HOLZMAN, 2011, p. 426-429).

Como principais atributos do toyotismo, encontram-se a estreita colaboração entre as firmas fornecedoras e empresas clientes e entre as seções dentro das fábricas, a demanda é desencadeadora dos processos de industrialização, o trabalho em equipe que opera dentro das células de manufatura. Nessas células, cada componente da equipe não fica restrito a uma função, o que exige dos trabalhadores capacidades ampliadas e flexíveis diante das novas exigências. O trabalho nas células também condiciona o achatamento das hierarquias. Isso porque são os próprios trabalhadores que supervisionam e responsabilizam-se pela produção, tendo em vista as metas a serem alcançadas e a possibilidade de aquisição de bônus de produtividade a ser fixada pela empresa. A flexibilidade e a adesão do trabalhador às metas estabelecidas são as estruturas que sustentam o toyotismo. Buscando dar conta disso, os

³⁴ Para Chesnais (1996, p. 34), a mundialização “é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito as políticas de liberalização, de privatização, de regulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan”.

³⁵ É um sistema de gestão desenvolvido por diversas técnicas administrativas e tem por pedra angular a diminuição dos ciclos operatórios nos processos de produção com o fim de tornar-se mais competitiva. Ela é racionalizadora porque intervém nos processos de bens e serviços “utilizando-se de critérios econômicos de maximização e otimização dos recursos” (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 310-311).

operários são chamados de colaboradores e possuem um processo continuado de treinamento (CATTANI; HOLZMANN, 2011, 426-432).

A expressão “colaboradores” é, talvez, uma das mais utilizadas no campo econômico e um dos termos evidenciados na coletânea de ensaios “Infraproletários: degradação real do trabalho virtual” organizada por Antunes e Braga (2009). Nela, os autores fazem um recorte analítico preferencial por trabalhadores de *telemarketing* e *callcenter*, que representariam as expressões máximas da precarização do trabalho que se expressa no termo infraproletário. A utilização desse termo faz referência a uma variada gama de trabalhadores que floresceu nas últimas décadas, fruto da ampliação tecnológica e da globalização. Esse proletariado, chamado de “colaborador” pelos homens de negócios, usa tecnologia de ponta, mas herdou condições de trabalho vigentes desde o século XX, como a repetição exaustiva e prescrita e o seu espaço restrito³⁶.

A expansão do terceiro setor, do trabalho a domicílio, a transnacionalização do sistema produtivo, a des-territorialização³⁷ e re-territorialização³⁸ da força do trabalho são algumas das mudanças em curso. A produção em massa, o controle do tempo e da produção convivem com uma maior inter-relação entre trabalho material e imaterial, entre as atividades fabris e de serviços, entre as atividades laborativas e de concepção, entre a produção e o conhecimento científico. O sistema metabolizado do capital precisa cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais de trabalho parcial para aumentar sem limites o trabalho morto, materializado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a avivar as formas de extração do sobre trabalho (da mais valia) em tempo cada vez mais abreviado (ANTUNES, 2005, p. 27).

Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade de quem trabalha e a nova máquina inteligente (ANTUNES,

³⁶ O alcance de metas e o impeditivo de conversar com colegas são outras condições impostas que assinalam a continuidade da deterioração do trabalho, agora, com novas roupagens.

³⁷ A desterritorialização é o conjunto de estruturas que consiste em separar o indivíduo de suas origens sociais e culturais e em destituí-lo de sua história pessoal para reescrevê-la. Haesbaert (2006, p. 67) escreve que “antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocalização de armas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial”. Esse processo de exclusão, ou melhor, de “precarização socioespacial, promovido por um sistema econômico altamente concentrador é o principal responsável pela desterritorialização”. Ainda para esse autor, “a economia se multilocaliza, tentando superar o entrave distância, na medida em que se difundem conexões instantâneas que relativizam o controle físico das fronteiras políticas, promovendo, assim, um certo desenraizamento das pessoas em relação aos seus espaços imediatos de vida” (HAESBAERT, 2002, p. 132-3).

³⁸ De acordo com os apontamentos de Haesbaert (2002, p.132-3), ao processo de recriação da territorialidade dá-se o nome de reterritorialização, possibilitando “proliferações de múltiplos territórios, ou melhor, dizendo, multiterritorialidades”.

2005, p. 37). A redução do trabalho vivo, termo que faz referência à atividade humana e a sua flexibilização, produz um desemprego estrutural explosivo em escala global e dá sentido à expressão *sociedade dos descartáveis*³⁹. O uso dessa expressão revela que tal processo não é isento de conflitos e contradições e produz, de um lado, a concentração do capital e, de outro, o “descarte” do ser humano e das suas capacidades no trabalho. Assim sendo, a importância do trabalho nas sociedades complexas não diminui com o aumento dos avanços tecnológicos; ele transmuta-se. Os fenômenos do mundo do trabalho mostram que, ao invés da negação do trabalho, vê-se a sua ampliação e complexificação.

As mudanças no mundo do trabalho forçaram uma reorganização da produção em diferentes níveis. Novas formas de trabalho, a flexibilização dos horários e espaços de trabalho, as novas capacidades e demandas produtivas fazem parte de um cenário em constante mudança. A escola dominante, por outro lado, continuou sustentada em um modelo de gestão fordista/taylorista. Os horários, os espaços e as formas de estudo permanecem em sua essência inalterada. Poucos são os momentos e os espaços em que existe margem para a flexibilização, o que contribui para a ritualização e a naturalização dessa concepção de escola e pedagogia(s) que se coloca como modelo dominante.

1.1.2 A nova retórica conservadora no âmbito da educação: qualidade, flexibilidade e competência

A necessidade de uma formação que torne possível existir um tipo de trabalhador adaptado às mudanças no mundo do trabalho no século XXI é colocada por meio de políticas neoliberais⁴⁰ na escola, assim como os termos empresariais, seus símbolos e racionalidades (FRIGOTTO, 1995, p. 40-51). Em que medida essas novas diretrizes ecoam na organização pedagógica e na formação dos sujeitos nas instituições educativas e como esses processos ajudam a dar os contornos da crise da escola?

³⁹ Segundo Antunes (2005, p. 42), quase um terço da força humana mundial (cerca de 1 bilhão e 200 milhões de seres humanos) disponível está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia o não trabalho.

⁴⁰ O neoliberalismo é um movimento político-ideológico e teórico que emergiu na década de 1970, cujos princípios políticos assentam-se na liberdade e funcionamento dos mercados é mais do que isso: o mercado aparece como o grande regulador. Essa corrente propõe um conjunto de medidas que desregulamenta o trabalho, diminui a proteção social, flexibiliza os direitos trabalhistas e redefine do papel dos sindicatos (CATTANI; HOLZMANN, 2011, p. 245).

Para que a escola alinhe-se à visão tecnicista e econômica de educação, não basta a formação de outrora; o discurso da democratização da educação é suplantado pelo da qualidade em educação. A preponderância de uma expressão ou de um conceito nunca é neutra. Segundo a análise de Gentili e Silva (1995, p. 115), a qualidade supõe uma estratégia específica de organização que rege um tipo de controle, que tem se alterado historicamente. Na América Latina, a retórica da qualidade principiou na década de 1980 e teve um claro apelo à produtividade, contrapondo-se ao processo de democratização vivido. A utilização do conceito por esse viés denota a influência mercantil que as políticas educacionais sofreram e sofrem diante da ofensiva neoliberal. Ao usarem o termo, reforçam certas escolhas políticas de cunho conservador, que passam do discurso da democratização para o da qualidade. Sendo assim, o termo qualidade transforma-se

[...] em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isso ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. [...] De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum (ENGUIITA, 2007, p. 95).

O emprego do conceito “qualidade” dá a ideia que é uma meta consensual e muitos utilizam essa expressão sem a compreensão dos seus sentidos implícitos. É essa forma de pensar e gerir, próprias da lógica da produção industrial/empresarial, que enxerga as notas dos alunos, as taxas de retenção e promoção como indicadores da qualidade em educação. Essa é a lógica da competição mercadológica (ENGUIITA, 2007, p. 98). Com base nesses argumentos é possível afirmar que a relação entre escola e sociedade configura-se como relação política, nem sempre clara entre escola e capital, mais especificamente entre as empresas e a educação pública. A sintonia que se verifica no discurso da qualidade existente no campo educacional no contexto das orientações do Banco Mundial é mais um indicativo dessa afinidade. Segundo Torres, para o Banco Mundial:

[...] a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo (TORRES, 1996, p. 140).

A transposição das transformações do mundo do trabalho para o campo educacional produz a simplificação dos processos educativos: escola como empresa, aprendizagem como resultado, ensino como um conjugado de *insumos* e os investimentos como custos. Ao contrário do que possam parecer, os processos educativos não são simples e os manuais e as receitas práticas não dão conta das mudanças em curso. Conforme Torres (1996, p. 141-142), a noção de currículo que está implícita nas propostas do Banco Mundial é simplista e reduzida a alguns conteúdos e disciplinas de natureza instrumental e não reflexivas na medida em que entendem a educação como conteúdo, o ensino como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser assimilada. O rendimento é medido pelas taxas como evasão e repetência registradas e pelos sistemas de avaliação. Esse processo de avaliação dos rendimentos também está contemplado nas diretrizes do Banco Mundial que contêm orientações quanto aos padrões de monitoramento do desempenho escolar.

No Brasil, percebemos que as avaliações externas à escola, como ENEM⁴¹, SAERS⁴², SAEB⁴³, entre outros, produzem desdobramentos nos processos educacionais que originam muitas consequências. Apesar de também identificar problemas por meio de indicadores educacionais e taxas, as avaliações externas produzem uma seleção/competição entre instituições e a instrumentalização dos processos educativos. Esses processos, muitas vezes, passam a ser treinamentos para capacitar alunos e professores a aumentar a nota das instituições nas avaliações externas. A nota, assim, passa a expressar a qualidade em educação e os resultados dessas avaliações passam o foco educacional, não valorizando o processo de aprendizagem.

Mas a instabilidade do mercado e a rapidez com que surgem as novas tecnologias demandam que trabalhadores adaptem-se aos novos tempos. Segundo Sennett,

⁴¹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (BRASIL, 2015).

⁴² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS – “foi instituído por meio do decreto estadual nº 45.300, de 30 de outubro de 2007, visa a avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas do RS para formular, com base nos seus resultados, políticas públicas, estratégias e ações com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação no Estado” (SAERS, 2015).

⁴³ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2015).

[...] a instabilidade pode parecer a única constante do capitalismo. As turbulências dos mercados, a dança apressada dos investidores, a súbita ascensão, o colapso e o movimento das fábricas, a migração em massa de trabalhadores em busca de melhores empregos ou de qualquer emprego [...] a economia moderna parece cheia apenas dessa energia instável [...] (SENNETT, 2006, p. 23-24).

Sendo a flexibilidade um dos princípios do capitalismo que gera mudanças cada vez mais rápidas, ela exige trabalhadores que se adaptem às novas demandas, ou seja, exige trabalhadores flexíveis. Os novos padrões tecnológicos, calcados em sistemas informáticos, projetam o processo de produção com moldes de representação do real, e não o real, demandando um novo tipo de trabalhador com nível de capacitação teórico mais elevado. Implícita na concepção de qualidade de educação tecnicista, está a instrumentalização da educação incorporada ao discurso pedagógico da linguagem das competências. Essa compreensão de competência

[...] associa-se às exigências do modelo de trabalhador ideal que emerge da restauração produtiva. A discussão das competências surge como forma de otimização dos recursos humanos em dois níveis: na adaptabilidade às diferentes circunstâncias para gerenciar os ritmos de produção e na redução dos custos salariais [...] (CATTANI, HOLZMANN, 2011, p. 78).

Para fazer frente à reestruturação do capitalismo e atender às novas demandas do mercado de trabalho, a escola passa a ser um instrumento importante para formar o trabalhador para que se adapte aos diferentes ritmos e formas de produção com menos custos. Assim, a incorporação de termos como qualidade e competência reforça a tendência cada vez mais forte dessa instituição submeter sua função à lógica do mercado, fortalecendo a relação da escola com a profissionalização. A preferência é por trabalhadores polivalentes, multifuncionais que deem conta de diferentes tarefas e consigam acompanhar as mudanças rápidas nos mais diversos espaços e adaptem-se às condições de vida e trabalho de forma permanente à proporção que o “mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos e a preferência por valores instáveis [...] transformaram-se em desvantagens” (BAUMAN, 2010, p. 47).

Para Sennett (2009), as formas como o trabalho nas sociedades capitalistas apresenta-se aos sujeitos provoca ansiedade na medida em que as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir e ressalta os seus efeitos na formação do caráter pessoal. O capitalismo afeta o caráter pessoal dos indivíduos, principalmente porque não oferece condições para construção de uma narrativa de continuidade de vida, sustentada na experiência.

Caráter é, para Sennett (2009, p. 9-10), “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem”. Ainda para ele, o caráter depende das ligações com o mundo e o autor acrescenta “é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros”. Por isso, o caráter concentra-se, sobretudo, no “aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro”. Em um mundo de relações em curto prazo, “como decidimos o que tem valor duradouro em nós em uma sociedade impaciente?” A criação dos laços sociais densos não ocorre, porque não há valorização do “longo prazo”, condição basilar para a afirmação de experiências compartilhadas. Desse modo, o esquema de curto prazo consome a confiança, a lealdade e o compromisso e produz trabalhadores cada vez mais acuados em meio à instabilidade. O autor assevera que a instabilidade e a incerteza sempre estiveram presentes na história humana. A diferença é que, nos dias atuais, as tensões são vividas cotidianamente, despertando nos trabalhadores o que chamou de um sentimento de deriva, que seria a falta de propósito em relação ao presente e de perspectivas futuras. Esse conjunto de mudanças afeta a juventude de forma muito particular, mormente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho.

Todavia, a instabilidade, as mudanças próprias do capitalismo flexível não abrangem todos os processos sociais, políticos e econômicos. Ainda persiste a busca pelo acúmulo de capital, as relações políticas, sociais e de produção fundadas sob a égide do autoritarismo, as profundas desigualdades sociais e econômicas e o egoísmo estão incrustados nas profundas e densas estruturas sociais e educacionais que se mantêm através dos tempos, instituídos na exploração de uns sobre os outros. Podem travestir-se com novas roupagens, mas a sua essência é ainda a da colonização no sentido atribuído por Santos (2007)⁴⁴. Expresso de outra forma, há que se perceber que nem todos os processos em curso na sociedade e na educação são transformações. Perceber o que são mudanças, transformações e continuidades é fundamental para avanços na conquista do direito à educação e, principalmente, do direito à vida.

A formação ao longo da vida, a cobrança de metas representadas pelas notas das escolas nas avaliações externas e internas e o uso de termos e princípios empresariais foram, de certa

⁴⁴ Ao referir-se ao colonialismo, Santos (2007, p. 59) evidencia que “são todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é apropriada de sua humanidade”.

forma, incorporados à escola, mas não chegam a questionar os fundamentos organizacionais da escola que a sustentam e precisam ser alterados. Se, por um lado, a escola adere ao discurso empreendedor, por outro, o termo flexibilidade não desestabiliza as rígidas estruturas escolares e os processos pedagógicos.

Esse conjunto de elementos fundamenta uma série de críticas à escola que se vê em um contexto marcado pelo desemprego estrutural e não pode mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social que, em outros períodos históricos, dominados por outras formas de organização produtiva, comportava, enfraquecendo o otimismo quanto às capacidades transformadoras da educação escolar (BARROSO, 2008, p. 47). O acesso à informação é cada vez maior e disponível em outros espaços, além da escola. A qualidade compreendida como quantidade de informações e notas não forma trabalhadores polivalentes para o mercado de trabalho, nem sujeitos críticos, uma vez que a quantidade de informações desprovidas de aprofundamento e análise não corresponde a raciocínio, interpretação, capacidade de argumentação, estabelecimento de relações, experiência e formação de caráter, necessário também para o mundo do trabalho. Essas capacidades exigem tempo para serem desenvolvidas e a ênfase nelas não significa que a escola deva sujeitar-se ao ritmo do mercado e as suas demandas. Ao contrário, aponta para a necessidade de construir uma escola em que se permita discutir a questão do tempo, o tempo de trabalho, o autocontrole sobre o tempo de trabalho e tempo de vida, possibilitando uma vida dotada de sentido fora do trabalho, a qual supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho (ANTUNES, 1999, p.174-175) e, por conseguinte, uma vida dotada de sentido no trabalho pedagógico e na vida escolar.

Para que a escola possa ser construída, um novo discurso da qualidade e flexibilidade faz-se necessário. Para Gentili e Silva (1995, p. 177), não se faz qualidade em educação com dualização social, discriminação e negação de direitos a dois terços da população. Com efeito, sobre esse aspecto, o autor assevera: qualidade para poucos, não é qualidade, mas é privilégio. Nessa linha de raciocínio, Cunha e Pinto (2009, p. 279) reiteram que a educação demanda uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade e, para eles, atribuir qualidade requer a tomada de posição frente aos fenômenos sociais e políticos. Para existir qualidade em educação é preciso acentuar o seu caráter social, cultural e ambiental, percebendo, como parte desse conceito, a sua dimensão ética e estética. No que se refere à flexibilidade entendida como capacidade de adaptação não instrumentalizada, ou seja, como mecanismo de adaptação dos processos educacionais a uma nova conjuntura, sem vinculação com aspectos econômicos e mercantis, ela é basilar para a desestabilização das formas dogmáticas de

pensamento e adequada para a dinâmica da vida nas sociedades complexas, cada vez mais tecnológicas e globalizadas.

1.1.3 As transformações tecnológicas: uma revolução nos processos educacionais?

Para muitos autores, como Castells (2003), Levy (1998) e Lemos e Cunha (2003), a partir de meados do século XX, vive-se um novo ciclo de desenvolvimento tecnológico baseado nos mecanismos informáticos de processamentos de informações e redes de comunicação, produzindo, entre outras coisas, uma incomensurável quantidade de dados disponíveis. As inúmeras invenções nas últimas décadas possibilitaram novas formas de comunicação sem fio como celulares, laptops, redes Bluetooth, entre outras tecnologias que envolvem e interligam os seres humanos⁴⁵. Entre as invenções, destaca-se a internet. Papert (1994, p. 7), matemático que vivenciou a criação dos computadores nos Estados Unidos da América, é um dos pioneiros na criação da “inteligência artificial”⁴⁶. Esse pensador acreditava que as crianças entrariam em um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores, que, segundo ele, eram máquinas do conhecimento utilizadas pelas crianças para as mais variadas atividades: escrever, desenhar, comunicar-se e obter informações.

O emprego do computador significaria uma transformação na forma como as crianças aprenderiam e, portanto, uma revolução na escola. Ainda segundo a sua análise, “o desenvolvimento das melhores tecnologias de comunicação tem uma significativa contribuição a fazer para a transformação do sistema dirigido de escola para um sistema de iniciativa” (PAPERT, 1994, p. 193). O aparelhamento tecnológico, em especial, o uso cotidiano de computadores e celulares com acesso a internet, por educandos e educadores, pode resultar numa revolução escolar? Como a escola responde a essas mudanças introduzidas pelas novas formas de comunicação, informação e conteúdos vinculados nela? De que forma a escola responde às novas demandas produzidas por esse cenário?

Para pensar a relação entre a escola e as novas formas de comunicação e informação, tendo como base o desenvolvimento tecnológico, partimos do pressuposto que a escola não é

⁴⁵ A esse cenário são atribuídas inúmeras nomenclaturas: era da informação, do conhecimento, da abundância, são alguns dos rótulos do atual período histórico, que buscam ressaltar as consequências da rapidez de acesso à informação e comunicação ao encurtar distâncias e disponibilizar informações antes restritas a de difícil acesso.

⁴⁶ Considerado adepto das teorias piagetianas, foi responsável pela criação do programa Logo (1967) no ensino, uma linguagem de computador interpretada e utilizada em ambientes escolares e aprendizes em programação de computadores (CUNHA, 2010, p. 51-52).

só paredes, muros e objetos característicos desse espaço; escola é os sujeitos. Esses sujeitos vivem direta ou indiretamente em um contexto cultural cada vez mais tecnológico e esse contexto interfere dialeticamente nas relações sociais dentro e fora da escola e, desse modo, no trabalho pedagógico escolar.

No *Dicionário Básico de filosofia*, o significado de cultura está vinculado a representações, símbolos, modos e “referências suscetíveis de irrigar de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social” Ainda segundo esse dicionário, cultura é processo dinâmico de socialização, pelo qual todos esses fatos comunicam-se e impõem-se em determinada sociedade. É um modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjugado de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e por meio dos quais adquirem condutas mais ou menos codificadas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 161). Chauí (1995, p. 81) define cultura a partir da aceção de invenção coletiva de símbolos, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”. Esses processos interferem na forma como os seres humanos vivem, relacionam-se e constroem as suas identidades individuais e coletivas. Os processos de socialização e individualização que brotam dessas conjunturas sociais e culturais projetam dialeticamente novos sujeitos e novos contextos. Desse modo, é na relação entre seres humanos e o mundo que ambos transformam-se.

Simmel ao referir-se à sociabilidade o faz a partir do conceito de sociedade que é, para ele,

[...] o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberados de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmo e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade (SIMMEL, 1983, p. 168-169).

Nessa ótica, sociabilidade é uma construção que se realiza por meio da vida cultural na sociedade, ou seja, na relação com os outros seres humanos. Ela é resultante das condições intrínsecas e gestadas por múltiplas combinações a partir das experiências dos sujeitos e dos grupos cristalizadas na sociedade. O conjunto de invenções tecnológicas permite afirmar que se vive uma época de intensa digitalização das produções culturais e científicas, o que atribui ao conhecimento e à informação uma mobilidade sem precedentes.

A instituição escolar, apesar de ser um espaço de formação importante, é, atualmente, um dos muitos espaços de formação existentes. Segundo Gadotti,

[...] além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o *ciberespaço da formação* e da *aprendizagem a distância*, buscar "fora" ³/₄ a informação disponível nas redes de computadores interligados ³/₄ serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos, voluntário, mas também como espaço de difusão de conhecimentos e de formação continuada (GADOTTI, 2000, p. s/p),

Diante desse contexto, onde as tecnologias criam novos espaços educativos, destaca-se a possibilidade de estudar em casa. O ciberespaço permite a aprendizagem à distância e o acesso a materiais antes disponíveis em acervos privados. Esses novos espaços somam-se aos serviços de telecomunicação e radiodifusão, gerando uma maior democratização da informação e do conhecimento. Ao destacar o papel da informação, Castells (2003, p. 64-65) diferencia informação de informacionalismo, sendo este último a característica que distingue esse tempo dos demais. A informação pensada como transmissão de conhecimentos difere de informacionalismo, entre outros fatores, por existir ao longo da história da humanidade. A informação ao transformar-se, ela própria, em fonte da produtividade e poder deixar de ser informação para tornar-se uma atribuição exclusiva desses tempos, ou seja, a técnica passa a ser o agente de transformação. Mas concomitante as expectativas criadas com os avanços tecnológicos, convivemos também com a ascensão do medo e da incerteza.

A quantidade de informações disponíveis, o apelo ao superficial e efêmero potencializam a dificuldade de ir além do que se apresenta e é parte integrante de uma racionalidade colonizadora.

Han (2014), ao escrever sobre a sociedade e as novas formas de socialização na era da revolução digital, acredita que a formação clássica das massas deu espaço ao que denomina *enjambre digital* (excesso de informações na era digital).

Para Han,

O exame digital não é nenhuma massa porque não é inerente nenhuma alma, nenhum espírito. A alma é congregadora e unificadora. O exame digital consiste de indivíduos isolados. A massa está estruturada de forma completamente diferente. Ele exhibe propriedades que não podem ser deduzidas a partir do indivíduo. Em seus particulares se fundem em uma nova unidade, que já não tem qualquer perfil próprio. A concentração ocasional dos homens não é qualquer massa. Pela primeira vez, uma alma ou um espírito funde em uma massa fechada, homogênea. O exame digital carece de uma alma ou um espírito de massa [...]. Isto não é distinguido por nenhum acordo, que consolida a multidão em uma massa que é o sujeito da ação. Os exames digitais, em oposição à massa em si são inconsistentes. Ele não se manifesta com uma voz. Por isso, é percebido como ruído (HAN, 2014, p. 19-20, tradução nossa).

O autor afirma que as novas formas de socialização na era da revolução digital fundem-se em uma nova unidade que não tem um perfil, alma, ou seja, não tem coerência em si e não possui uma voz, mas são percebidos como ruído. O exame revela características entre as quais uma crescente tendência ao egoísmo e à atomização da sociedade, fazendo [...] encolher radicalmente os espaços par de uma ação comum e, assim, evita a formação de uma força de oposição, que poderia realmente questionar a ordem capitalista. [...] essa constituição está imersa no declínio geral do comum e do comunitário.

O egoísmo exacerbado e a atomização da sociedade mencionados por Han (2014, p. 19, tradução nossa), impedem a formação e impulsionam a decadência do comunitário, da ação comum e do público. A decadência da dimensão pública abre espaço para a dominação de uns sobre os outros, mas com novas formas de efetivar-se, permitindo, inclusive, “uma exploração sem dominação” O consumismo é estimulado por meio da domesticação das imagens que se transformam em modelos. O consumo exagerado de imagens produz consequências sociais importantes.

É o que apontam pesquisas realizadas por Setzer, baseado em inúmeros estudos, o autor relata alguns problemas detectados com o uso prolongado dos meios eletrônicos como televisão, internet e videogame. Entre as muitas consequências, estão dificuldades de atenção e hiperatividade, agressividade e comportamento antissocial, depressão e medo, dessensibilização dos sentimentos, indução de mentalidade de que o mundo é violento e violência não gera castigo, diminuição do rendimento escolar e prejuízo para a cognição, leitura e criatividade, aceleração do desenvolvimento, autismo, entre outros. Muitos jogos eletrônicos, por exemplo, trazem o prazer imediato, o desejo de vencer e a ausência de limites ou códigos morais. É o que aponta Setzer ao responder a seguinte questão: quais são as consequências do uso dos jogos eletrônicos ⁴⁷?

Posso conjecturar muitas. Uma delas poderia ser uma rigidez mental, conduzindo, por exemplo, a ideias fixas devido ao ambiente extremamente rígido e limitado apresentado pela máquina. Uma outra poderia ser uma dificuldade em relações sociais, porque as pessoas não reagem de maneira previsível como esses aparatos.

⁴⁷ Os jogos eletrônicos dividem-se em várias categorias, como estímulo-resposta, simulação e jogos de tabuleiro eletrônico. No artigo publicado, Setzer analisa apenas os jogos do tipo "estímulo-resposta", por serem os mais populares. Em geral, apresentam as seguintes características: “ambiente altamente competitivo e combativo, altos níveis de violência, de movimentação e de rapidez das imagens exibidas na tela, de atividades de estímulo e resposta, e de excitação (SETZER, 2001).

Perde-se a capacidade de improvisar situações, que são sempre mal definidas (por exemplo, obviamente não há uma receita exata para fazer dois amigos reconciliar-se). Além disso, como já destaquei, a situação de competição e o desejo de vencer são anti-sociais. Vimos também o caso de indução a praticar ações violentas. [...] Uma outra consequência ainda poderia ser a criação de uma mentalidade tendente a obsessões, porque essa atitude está diretamente ligada ao constante uso dos jogos, tentando-se fazer cada vez mais pontos. Mas a pior de todas as influências poderia ser a eventual indução de uma mentalidade materialista de admiração por máquinas e a crença de que elas trarão bem-estar e felicidade (SETZER, 2001, n.p.).

A indução a obsessões, comportamento antissocial e rigidez mental são outras consequências que a exposição exacerbada aos jogos eletrônicos pode produzir, mas não se limitam a elas. Para além das consequências já descritas, também fazem com que se gastem inúmeras horas, dias e meses do bem mais precioso que temos: o tempo de vida.

Em decorrência da dificuldade em compreender a complexidade desses fenômenos em suas potencialidades e limites, o fenômeno precisa ser analisado por diferentes olhares e abordagens. As reflexões de Giddens (1991) podem fornecer elementos importantes para pensar esses processos. De acordo com a sua análise, as instituições sociais, entre elas a escola, estão atravessadas por inúmeras transformações. O mundo contemporâneo não é só complexo, mas é um mundo que se complexifica permanentemente. Para esse autor, uma das diferenças em relação a outros períodos e sociedades é a *extensionalidade* e a *intencionalidade* das mudanças, que são mais intensas que a maioria das mudanças constitutivas anteriormente. Ao fazer uma análise da modernidade e de suas consequências, Giddens toma como referência um conjunto de descontinuidades com o que denomina de tradição⁴⁸. As mudanças que produzem essas descontinuidades fazem parte da dinâmica das sociedades complexas. Que descontinuidades são essas? Em que medida elas constituem-se em descontinuidades?

Este autor enfatiza, em especial, três elementos que seriam básicos dessa dinâmica de descontinuidades: o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe, a separação entre o tempo e o espaço e a apropriação reflexiva do conhecimento.

Giddens (1991, p. 22-24), designa as configurações do sistema de desencaixe e reencaixe. Por desencaixe, entende o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. Ao desencaijar as relações sociais, remove-se a atividade social da conjuntura local e reorganiza-

⁴⁸ Para Giddens (1991, p.38), a tradição é um modo de associar o monitoramento da ação com a organização da comunidade; e apesar de resistir à mudança, não é completamente estática na medida em que se reinventa a cada geração de acordo com o legado cultural dos antecedentes.

a por meio “de grandes distâncias tempo-espaciais possibilitando compor o local não somente com o que está na cena, mas com outros elementos que estão em outros lugares”. A reorganização ou o reencaixe são “processos por meio dos quais compromissos sem rosto são mantidos ou transformados por presença de rosto” (1991, p. 80). Em curso, estão novas formas de pensar e viver o tempo e o espaço.

A compreensão deste autor sobre esses elementos, a saber, o tempo e o espaço, é fruto de uma concepção fundada na tentativa de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, desenhando, assim, uma teoria das estruturas sociais que não ignora os elementos de uma análise centrada na subjetividade nem das estruturas objetivas. A sua concepção, embasada na história e na dinâmica, privilegia o movimento sobre os processos sociais e, ao criar os conceitos de reencaixe e desencaixe, dá a conotação de movimento. Para tanto, o foco da análise é a ação. A ação comporta não somente o ato em si sobre o ambiente, mas um conjunto de condições sobre as quais o ser humano não tem controle. A análise, ao incidir sobre a práxis social e o seu contexto de evento, traz para o núcleo de apreciação a dimensão do espaço-temporal.

Ainda, segundo Giddens (1991, p. 39-51), os mecanismos de desencaixe e reencaixe são potencializadores de novas formas de aprendizado, antes condicionadas pela materialidade do espaço. Conhecer outros locais, obter imagens, ter contato com outras culturas é, sem dúvida, uma poderosa forma de aprendizado. A utilização em sala de aula de mapas interativos, jogos, imagens, informações e documentários antes de difícil acesso a muitos professores, agora, está acessível e possui potencialidades latentes de utilização nos estabelecimentos de ensino. A localização de países, cidades e culturas diversas que antes só eram possíveis de serem encontradas em livros didáticos, agora, estão disponibilizadas também na internet. Esses mecanismos podem permitir a apropriação reflexiva do conhecimento disponível na rede. “Esse elemento seria definidor da produção sistêmica do conhecimento sobre a vida social como parte da reprodução do sistema, deslocando a vida social da tradição”. Por isso, juntamente com os conceitos de desencaixe e reencaixe, a reflexibilidade é outro aspecto destacado pelo autor. Para ele, reflexibilidade “consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”.

No que se refere à globalização, Giddens (1991) consegue captar os aspectos centrais dos processos de desenraizamento do espaço-tempo e, portanto, aprofundar a dialética desses fenômenos. Entretanto, é difícil afirmar que o acesso à rede, por si só, pode desencadear

processos de reflexão. Em primeiro lugar, a rede disponibiliza informações e, em segundo lugar, o acesso à informação não significa avanços cognitivos ou intelectuais. Porém, é inegável que a humanidade sofre uma drástica transformação a partir do acesso a essas tecnologias, a ponto de alterar profundamente as mais diferentes culturas e cunhar um termo para ajudar a definir esse processo simbiótico entre cultura, tecnologia e sociedade: a cibercultura.

Lemos e Cunha (2003) definem cibercultura como uma construção cultural ou um “clima cultural” que deriva de uma ampla gama de possibilidades comunicacionais, é decorrente de avanços tecnológicos, os quais suspenderam as barreiras espaço-temporais, bem como diversos outros limites físicos e sociais ao acesso à informação e à comunicação interpessoal. Ainda para esse autor, na cibercultura, a produção cultural ganha uma nova dimensão, havendo uma democratização das possibilidades de emissão, em oposição à indústria cultural⁴⁹, na qual a emissão era elitizada e a recepção massificada. A relação sujeito e meio também se redimensiona, ganhando possibilidades extra-topológicas; a ideia de “lugar” é expandida indefinidamente pelas experiências virtuais.

Ao fazer uma análise sobre os aspectos socioeconômicos desse fenômeno, Castells (2003, p. 107) aborda a sociedade capitalista na obra *A galáxia da internet* e afirma que as novas tecnologias de comunicação representam o novo e afetam as formas de pensar, de relacionar-se com o espaço e o tempo existentes até então, complexificando a forma como os sujeitos constituem-se relacionam. Desse modo, vivemos um período histórico marcado pela informação, pela capacidade de processamento e pelo conhecimento que é descrito por ele como sociedade em rede, que tem, na internet, o fator desencadeador desses processos. Conforme Castells (2003, p. 7), “uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet”.

Levy (1998, p. 28) emprega o conceito da “rede” para sugerir a gênese de uma “inteligência coletiva” que é, para ele, “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Assim descrita, a “inteligência coletiva” está impregnada da noção de horizontalidade, o que é fortemente criticado na medida em que, mesmo possibilitando mais contato e interação, as estruturas de comunicação têm sistemas de controle.

⁴⁹ O conceito Indústria Cultural foi criado por Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a transformação da arte em mercadoria na sociedade capitalista industrial. A respeito dessa discussão ver a obra *Indústria cultural e sociedade* (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

A partir das argumentações de teóricos como Levy (1998), Lemos e Cunha (2003) e Castells (2003), é possível arguir que muitas ponderações são pertinentes, pois abordam aspectos importantes das tecnologias de comunicação mais utilizadas no século XXI. Entretanto, esses autores fazem-no a partir de uma abordagem epistemológica de ruptura com os períodos anteriores, enfatizando aspectos que remetem ao desenraizamento dos contextos históricos mais amplos. A descontextualização desses processos não permite uma análise mais complexa e, dessa forma, não consegue abarcar, com mais amplitude e profundidade, a sua propagação. Como pensar a cibercultura fora das relações de consumo que se constituíram ao longo do século XX e continuam no século XXI? A defesa da autonomia do sujeito como emissor é intensamente questionada conforme análise feita, entre outros, por Bauman (2011), e, apesar da perspectiva otimista estar presente também na obra de Castells (2003, p. 226-227), ele revela também algumas inquietações relativas à liberdade. Para eles, da mesma forma que amplia informações e comunicação planetária, essa tecnologia e a sua infraestrutura podem ter dono e são suscetíveis a influências e interesses. A centralidade da internet nesses contextos levanta a discussão sobre o seu controle e a batalha pela liberdade. O segundo desafio é o acesso às redes; o terceiro é o estabelecimento de capacidade de processar a informação e gerar conhecimento, subsídios fundamentais para pensar outras dimensões desse tema.

Ao fazer uma rápida incursão nas escolas públicas brasileiras, podemos perceber que esses desafios existem. Sabemos que a distribuição e o uso da internet não é igual e a centralidade de seu uso, para muitos países, regiões, instituições e seres humanos, equivale à marginalidade daqueles que não têm acesso ou fazem uso inadequado dela.

Os dados divulgados pelo IBGE revelam que 46,5% da população brasileira, em 2011, tinham acesso à rede. Isso também significa dizer que 53,5% não possuíam acesso a mesma. Os números são extremamente desiguais entre as regiões: nas unidades federativas, como Maranhão e Piauí, o acesso chega a 24,1% da população, contrastando com o estado de São Paulo que chegou, em 2011, a 71,1 % da população com acesso à rede. O contraste entre o acesso à rede entre população e escola também revela o descompasso entre ambos: 46,5% da população têm acesso às redes e somente 4% das escolas utilizam computadores em sala de aula (COMITÊ, 2014). Isso acrescenta mais um tipo de exclusão às desigualdades já existentes que se materializam em desigualdades entre países. A relação entre desigualdade e exclusão foi colocada por Santos que assevera:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no

sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 1999, p. 4).

A desigualdade dá-se na sociedade sob a forma de inferioridade subordinada, ou seja, a pertença faz-se pela integração do sujeito à sociedade. Diferentemente da desigualdade, a exclusão dá-se pela negação do outro e pelo sentimento de não pertença. Esses dois sistemas geralmente combinam-se. É o que acontece com o acesso ou a falta de acesso à internet. Os números revelam que o acesso a computadores e à rede reflete as relações de poder económico que empoderam uns em detrimento de outros e contribuem, de forma definitiva, para a dinâmica das sociedades.

Os dados revelam que o otimismo em relação às novas tecnologias de comunicação dificulta um olhar mais alargado e profundo das implicações que esses processos geram. Dessa forma, outras abordagens teóricas podem contribuir como é o caso da análise feita por Rüdiger (2011; 2013), que propõe um conjunto de questões imprescindíveis para pensar a cibercultura e as suas implicações nos processos sociais e educacionais. O autor reconstrói as perspectivas teóricas de conceituação do termo pelo viés histórico para pensar criticamente o fenómeno e os seus sentidos. Rüdiger analisa o tema de diferentes pontos de vista e expõe as argumentações dos autores, construindo um mapa teórico sobre cibercultura⁵⁰ que ressalta impactos positivos e negativos do uso dessas tecnologias na cultura, na política e na sociedade.

Após realizar um mapeamento dos argumentos de vários pensadores, o autor defende que a cibercultura será sempre compreendida de maneira limitada se não se considerar os contextos históricos e culturais mais amplos e as circunstâncias objetivas que fomentam esses processos. Ao definir cibercultura, afirma que ela é resultante de

Uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação (RÜDIGER, 2013, p. 7).

⁵⁰ O autor divide os pensadores que analisam a técnica em dois grupos: os tecnófilos (entendem a tecnologia como fator de progresso da humanidade) e os tecnófobos (tecnologia como armadilha). Para além dessa abordagem, Rüdiger inscreve-se como crítico que busca superar essa dicotomia.

Ao localizar a cibercultura como uma formação histórica baseada nas redes telemáticas, o autor frisa que o tema constitui-se em um campo de interrogação. De modo geral, o aparato tecnológico, em especial a internet e as redes sociais, oferece inúmeras opções para a sua utilização, mas a quantidade de opções disponíveis não representa a qualidade desses processos. O acesso à informação favorece a leitura, mas, na maioria das vezes, ela restringe-se a superficialidades, a opiniões medíocres e à participação mecânica (RÜDIGER, 2013, p. 54).

A reflexão mais apurada, que exige atenção, aprofundamento, criticidade e apresentação de argumentos consistentes não se materializa só pelo acesso ao aparato tecnológico, assim como a busca por opiniões, leituras e pontos de vista que reforcem o próprio ponto de vista não representam avanços cognitivos.

A exploração por meio da exposição ao consumismo, aos jogos, entre outros, utiliza a imagem como atrativo, criando outras demandas. Por esse prisma, a cibercultura não deixa de estar inscrita em um paradigma da indústria cultural, mostrando novos apelos ao consumo, novas formas de produção e comercialização de bens, principalmente bens simbólicos.

Rüdiger assevera que a importância da discussão reside na capacidade humana de questionar criticamente os sentidos dos fenômenos e compreendê-los como parte de uma conjuntura histórica constituída por relações de poder. Segundo ele:

Quando o progresso tecnológico e a expansão do capital confluem no sentido da exploração do campo da informática de comunicações, e, por essa via, os aparatos digitais interativos se convertem em bens de consumo de massas, estão configuradas as bases para a expansão de uma cibercultura, da colonização do ciberespaço pelos esquemas e práticas de uma indústria cultural que, desde quase um século, vinha se convertendo em princípio sistêmico de formação do nosso mundo social e histórico (RÜDIGER, 2013, p. 11).

Ao vincular a cibercultura à expansão do capital na lógica da indústria cultural, o autor deixa saliente a influência do poder dominante sobre esse fenômeno, mas também atrela-o à possibilidade de movimentos contrários à dominação. Os aparatos tecnológicos são máquinas, mas, por eles passam relacionamentos, compromissos, negócios, lazeres, cujo sentido não é técnico, mas social, cultural e humano. Se, por um lado, a técnica soluciona alguns problemas e gera facilidades, por outro, produz novos problemas, desafios e possibilidades. Neste sentido, há que se entender esses processos do ponto de vista profissional, mas, sobretudo, como parte de processos sociais. Portanto, é urgente pensar nesses processos que, além de criar outros “mundos”, criam novos campos de interrogação. Para além das múltiplas possibilidades que se

abrem com o uso da rede, potencializam-se processos discriminatórios e antidemocráticos influenciados pelo uso da internet.

A conseqüente massificação das atividades culturais e a exacerbação dos instintos narcisistas são tão perceptíveis nas redes sociais como o facebook. A abertura de novos espaços mercadológicos, a desterritorialização identitária e a criação de identidades virtuais repercutem de forma contundente na maneira como as pessoas relacionam-se com a realidade, favorecendo um ambiente de não responsabilização pelas ações e expandindo exponencialmente a individualização, contribuindo para a ascensão do individualismo como tendência (RÜDIGER, 2011, p. 49-53).

Os modos de pensar que brotam nas interações sociais não são homogêneos, mas indicam uma convergência a práticas individualistas e, muitas vezes, permeadas pela violência, quer seja na forma como se comportam, quer seja no conteúdo de suas falas. A dificuldade de ouvir, o estímulo à competição e o consumismo são fenômenos sociais. A escola tem a tarefa de questionar essa racionalidade na medida em que tem uma função e um compromisso com a humanidade; ao não trabalhar questões relacionadas a eles de forma crítica, inclusive, como conteúdo didático, a escola realiza o desvio, a camuflagem das realidades sociais, quando retira as ideias do contexto às quais pertencem e reinterpreta-as, restringindo-as ao plano cultural e individual. Ao retirar as ideias do contexto, esvazia-o, assim, do seu conteúdo e potencial transformador, mascarando a luta entre os diferentes grupos sociais e justificando a divisão social do trabalho. Esses processos acontecem porque a educação realiza uma função “política mistificadora, menos difundindo ideias falsas do que veiculando ideias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se, consciente e inconsciente, de camuflagem da realidade” (CHARLOT, 1979, p. 18).

Por isso há que se pensar a temática e as suas polêmicas associadas não apenas aos impactos dos aparatos de comunicação, mas ao valor dos conteúdos que, a partir daí, passam a ser conduzidos socialmente.

Essas mudanças colocadas pelas novas formas de comunicação exigem processos educacionais que consigam, por meio de uma formação reflexiva, responder às demandas que emergem desses contextos. Neste sentido, o uso da internet para acessar informações torna-se um recurso importante para a construção do conhecimento nas escolas, mas apresenta, pelo menos, dois grandes desafios: o primeiro é o acesso das escolas às ferramentas tecnológicas e aos espaços virtuais; o segundo é a formação dos professores que auxilie para a sua utilização, de forma a promover a construção do conhecimento. Infelizmente, o despreparo ou, ainda, a

resistência ao uso de tecnologias é visível nas escolas. A utilização de alguns filmes e documentários é, para muitos docentes, o único recurso desejado e, em muitos casos, utilizado de forma descontextualizada⁵¹.

Podemos afirmar, portanto, que, de forma geral, as expectativas de Papert (1994) não correspondem à realidade de grande parte das instituições escolares. A perspectiva era de transformar a escola de um sistema regulado e organizado, a partir de processos homogeneizantes, para um sistema de iniciativa, ou seja, um sistema aberto, onde os educandos pudessem ser autônomos e sujeitos de seus processos de aprendizagem, mas, isso, substancialmente, encontra dificuldades para efetivar-se, pelo menos, como movimento mais amplo.

Nessa perspectiva, o conjunto de invenções tecnológicas pressiona a escola e expõe as suas fragilidades, explicitando e agravando a crise dessa instituição que, por ora, mostra-se incapaz de responder de forma positiva às mudanças. A tendência de polarização entre os gestores educacionais que veem nesse conjunto de aparatos tecnológicos uma ameaça à escola e à sociedade e os que acham que ela é a solução para os seus problemas não ajuda a pensar criticamente esse espaço, os seus desafios e as suas possibilidades, dificultando avanços.

Não problematizar e não trabalhar com as tecnologias que permitem um maior acesso à informação e à comunicação significa dar continuidade ao processo de descontextualização e clausura da escola e dos processos pedagógicos, aprofundando a separação construída entre escola e sociedade. Mas, o simples acesso a essas tecnologias não significa novas relações de saber, muito menos a solução para os problemas produzidos pela crise da escola. Desconhecer esses recursos tecnológicos, não refletir sobre essas mudanças que incidem sobre o indivíduo e a sociedade, mesmo que de modos distintos, incorporá-las de forma a crítica ou trabalhar de forma mecânica a informação potencializada pelos recursos tecnológicos expõe a instituição escolar a uma série de críticas, descontentamentos e frustrações, produzindo mais elementos para compor a crise escolar. Ao incorporar os aparatos tecnológicos sem posicionamento crítico, sem análises, discussões e reflexão sobre os seus processos e informações é assumir a escola como aparelho reprodutor da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982), constituindo-se mais um espaço de transmissão de informação diante de tantos outros disponíveis nas sociedades complexas.

⁵¹ É comum o uso do filme como forma de paassar o tempo. Não raras vezes, os conteúdos dos filmes são dissociados das aulas e impróprios para uma formação que se pretenda humanizadora.

Esses são alguns dos muitos desafios, pois essas crianças e jovens estão nas escolas, em um cenário em que inúmeros são os espaços de aquisição e compartilhamento de informações, comunicação e educação e o apelo ao superficial e ao efêmero é uma constante, qual é o papel que a escola desempenha?

1.2 A crise da escola: descompassos entre as transformações em curso e a organização pedagógica

Funcionalistas, fenomenólogos, estruturalistas, entre outros, desferem críticas à escola, acusando-a, segundo Charlot (1979, p. 150), de “ser ao mesmo tempo inadaptada à sociedade e demasiado bem adaptada a uma sociedade injusta”. As críticas relativas à inadaptação da escola em relação à sociedade destacam a sua atuação na transmissão de saberes fossilizados, baixa potência de informação, transmissão verbal antiquada, pouca vinculação com a formação profissional ou alienada das experiências e saberes construídos e vividos pelos alunos. De outro lado, ela é acusada de ser demasiadamente adaptada aos interesses sociais e econômicos dominantes, cuja ideologia dissemina. As críticas à organização dos espaços e tempos escolares, ao currículo e à fragmentação dos saberes somam-se a percepção cada vez maior da desmotivação dos alunos e o aumento da violência nesses ambientes. Esses são alguns dos sintomas de uma profunda crise da escola. Quais as razões internas desta crise?

Buscando respostas a essa questão, objetivamos investigar, com maior profundidade, a crise do modelo de escola presente em grande parte do cenário educacional brasileiro e refletir sobre as principais razões que produzem o acirramento da crise da escola dominante, em face das transformações que se desenrolam no século XXI. Para alcançar tal finalidade, o presente tópico busca analisar alguns dos limites da escola frente às complexas transformações que vêm ocorrendo nas sociedades. Optamos por fazer a análise da escola pelo viés da organização pedagógica dominante, compreendendo-se por tal uma forma de educação escolar pautada por características comuns na maioria das escolas brasileiras. Neste tópico, optamos por fazer uma análise das principais estruturantes da dinâmica escolar com intuito de perceber alguns limites da relação dessa instituição com as intensas transformações que vêm ocorrendo em seu entorno.

1.2.1 A organização pedagógica da escola dominante: as razões internas da crise

A organização pedagógica baseada na fragmentação do currículo em disciplinas e os espaços físicos em salas de aula, as filas, a hierarquia centrada na figura do professor, a exposição dos conteúdos desvinculados da realidade dos educandos, a utilização em larga escala do livro didático como organizador do currículo, o silêncio como comportamento desejado pelos professores, os desafios colocados sob a forma de exercícios repetidos são elementos de organização do trabalho pedagógico que se sobressaem nos relatos e na vida cotidiana nas salas de aula. A disposição dos tempos em séries constitui uma característica importante da instituição escolar em sua forma dominante, na medida em que os alunos são classificados pelo critério de idade.

O mecanismo que permite à passagem do aluno de uma série a outra é geralmente a nota, que é um número atribuído ao aluno, que, costumeiramente, vai de zero a dez ou uma nomenclatura que possui a mesma intenção. A nota ou a nomenclatura é atribuída ao aluno por meio de avaliações, prioritariamente provas e trabalhos, que pretendem aferir as informações ou os conhecimentos adquiridos por ele em um período de tempo com o objetivo de classificação.

Os cenários escolares constituem-se objetivando a simplificação dos processos educacionais a partir da homogeneização das estruturas, dos métodos e das concepções pedagógicas. O seu entorno, ao contrário, constitui-se na diversidade, na multiplicidade e na instabilidade dos processos sociais que se complexificam, sobretudo, mediante um contexto de permanentes e profundas transformações em múltiplas dimensões da vida humana. Assim, o cumprimento dos horários tornou-se uma regra social imposta e naturalizada como padrão de conduta e tem conotação moral, submetendo o indivíduo a uma programação mecânica. Um diagnóstico da crise interna na escola pode ser feito com base em vários elementos: a estrutura espaço-tempo; a autoridade do professor; o controle disciplinar; o currículo fragmentado e a presença de novos sujeitos sociais.

a) A estrutura espaço/temporal da escola dominante

Na escola, o relógio é o instrumento utilizado para controlar a dinâmica dos processos pedagógicos, fixando os horários de chegada e saída, o tempo do recreio e de cada disciplina. Assim como na fábrica, o relógio é o mecanismo que sinaliza e regula o quanto de tempo disponibiliza-se para realizar as atividades, intervalos e refeições. Os períodos constituem-se

em uma medida de tempo entre uma disciplina⁵² e outra.

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matéria muito diferentes entre si, sem necessidades de sequência lógica alguma entre elas, sem atender à melhor ou pior adequação de seu conteúdo a períodos letivos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar; ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa do seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração (ENQUITA, 1989, p. 180).

Os períodos mesclam-se em matérias distintas entre si e comportam um tempo curto. A sequência dessas disciplinas é automatizada pela mecanização do tempo materializado no relógio. Dessa forma, o tempo do aluno

deixa de ser a dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e sequenciação de atividades por parte do professor, no organizador da mesma ou, mais atualmente, na mediação através da qual outros a organizam. As necessidades organizativas podem explicar a opção por tal ou qual distribuição horário frente a outra, mas não explicam de forma alguma que tenha que haver de qualquer modo uma distribuição da atividade escolar por unidades horária ou parecidas. De qualquer forma, o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizando e recomposto na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender (ENQUITA, 1989, p. 175).

Assim, os tempos na escola, ao converterem-se em sequências programadas e fragmentadas, contribuem enormemente para tornar o ato educativo em um ato mecânico. Ao afirmar que a fragmentação e a burocratização dos tempos escolares contribuem para tornar o ato educativo um ato mecânico, não significa afirmar que a escola precisa ser destituída de uma organização temporal. Significa que a inflexibilidade e a rotina mecânica dos tempos educativos precisam ser revistas e questionadas. Diante da complexificação da cotidianidade, cada vez mais exposta a apelos consumistas, uma formação fragmentada em períodos e disciplinas com horários fixos e inflexíveis dá conta dessas novas exigências? Em 45 minutos, um professor de filosofia ou sociologia, ou mesmo matemática, consegue fazer uma aula que comporte a

⁵² O termo disciplina, no sentido de conteúdos de ensino, só apareceu nas primeiras décadas do século XX, pois, até o fim do século XIX, o seu significado não era mais do que a vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais a sua ordem. Ainda conforme Junior (2008), “A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola”. (2005, p. 405). No século XIX, pesquisadores evidenciam que as disciplinas consolidam-se especialmente nas ciências físico-naturais, mas também na história, na sociologia, na antropologia, entre outras.

elaboração do saber perpassado pelo diálogo e pela reflexão? A escola como está organizada consegue responder e, principalmente, questionar a forma como esses processos colocam-se?

O distanciamento da escola em relação aos interesses dos educandos, educadores e comunidade escolar quanto à disposição desses tempos dificulta-lhes perceberem-se sujeitos desse processo. Para além da fragmentação do tempo em períodos, a divisão desses tempos caminha paralelamente ao regime de seriação. A idade cronológica das crianças e dos adolescentes é o parâmetro desse processo seriado, cujo marco “importante em sua implantação foi a passagem das escolas unidocentes ao ensino seriado - a outra da simultaneidade - , que implicou a dosificação do saber de acordo com a idade biológica e escolar” (ENGUITTA, 1989, p. 178), instituindo-se, assim, o regime de seriação. Desse modo, ao ingressar em um grupo de crianças que possuem uma idade cronológica semelhante, elas precisam ser constantemente avaliadas para terem a aprovação para a série seguinte (que corresponde a um ano no calendário gregoriano⁵³). Essa aprovação está condicionada a uma nota anteriormente estipulada. A nota dada ao aluno pelo professor é, segundo Enguita e Charlot (1979), a forma como a escola estimula o estudo e o processo de aprendizagem por meio da classificação. Trata-se de um sistema fundado em números que vão de 0 a 10 ou de 0 a 100, que promovem a busca pela classificação, estimulando a competição entre os educandos, isso porque as notas

[...] estabelecem uma categorização entre os estudantes a qual os professores e eles mesmos - na medida em que partilham dos objetivos proclamados pela escola - associam sua imagem e sua estima, algo que todos sabem que terá consequências posteriores. A publicação de cada nova rodada de notas supõe uma realocação simbólica dos indivíduos dentro do grupo (ENGUITTA, 1989, 197).

Neste sentido, a nota inscreve o educando em círculos seletos mediante a aprovação, significando não somente uma classificação/competição, mas também impõe a outros um estigma: a reprovação. Da mesma forma que a aprovação classifica e separa, a reprovação também o faz, pois é o mecanismo que busca a repetição da série ao aluno, cuja nota denuncia a “insuficiência na aprendizagem”⁵⁴. Sendo assim, ao ser aprovado, cada série/ano na escola corresponde a uma quantidade de conhecimento e, portanto, há uma classificação. A

⁵³ O termo gregoriano refere-se aos ritos atribuídos ao papa Gregório I para a celebração dos ofícios e sacramentos. É, portanto, um calendário de origem europeia (CUNHA, 2010, p. 324).

⁵⁴ Entretanto, para muitos professores, é também indicativa do nível de capacidade reflexiva e argumentativa, bem como da apropriação das discussões, dos autores, das ideias pelos alunos. Nesses casos, a nota pode desempenhar as duas funções: classificação e diagnóstico.

competição implícita nesse processo não é estranha àquela existente na sociedade, pois é elemento fundamental nas relações sociais capitalistas na medida em que a dinâmica é a dominação de uns sobre os outros.

Quanto à arquitetura das escolas, percebemos a existência da divisão da estrutura em salas de aula e, dessa forma, a sua segmentação. Esses são os espaços quase que exclusivos para o desenvolvimento dos processos pedagógicos. Freitas (2003, p. 29), ao referir-se à escola como produto histórico que carrega relações sociais, constrói os seus argumentos com a finalidade de mostrar que essa instituição social não surgiu do nada. Ela foi constituída de uma determinada forma e um dos elementos mais famosos que compõe esses espaços é a sala de aula. De acordo com a sua análise, o que acontece fora dela não pertence aos alunos, que “assistem das janelas da escola a vida passar. Estão ‘enclausurados’, à espera de poder viver quando chegar a hora”.

Quanto aos espaços coletivos que possibilitam a interação entre educandos de diferentes séries são comumente reservados para o refeitório, a quadra esportiva e o pátio para os intervalos, por conseguinte, em momentos restritos. As entradas e as saídas estão sob vigilância e “recordam as crianças e jovens que o território da escola não é de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites” (ENGUITA, 1989, p. 185).

As filas são muito comuns constituindo-se em muitas escolas na principal forma de organização dentro das salas de aula. A fila, dentro dessa concepção pedagógica dominante, é uma organização de trás para frente:

Na frente, o mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispondo do quadro negro sobre o qual escreve a verdade. Em face do mestre, as crianças, que não são separadas dele senão por costas; assim se realiza materialmente o face a face do mestre e da verdade com cada criança, vendo cada um apenas o mestre (CHARLOT, 1979, p. 164).

Apesar de não existir somente essa forma de organização, é difícil negar que ela ainda é muito comum. Nela, o mestre representa a verdade e cada criança tem um importante papel pedagógico de competição apoiada num ideal de “elevação cultural” por meio da diferenciação dos demais. A forma como o professor coloca-se em frente aos alunos e esses em filas, um atrás

do outro, revela, de um modo geral⁵⁵, uma pedagogia pautada na transmissão verticalizada do conhecimento escolar.

b) Autoridade: o papel do mestre

A rigidez hierárquica é um princípio organizacional evidente na maioria das escolas brasileiras e está centralizada na figura do gestor educacional na escola. Eles possuem um núcleo de gestão, onde o diretor (a) possui um papel de destaque, que corresponde à autoridade que o cargo lhe concede perante a comunidade escolar e aos sistemas e, do mesmo modo, em sala de aula, o professor reveste-se da autoridade perante os alunos. Essa autoridade do mestre revela-se de diferentes maneiras, como, por exemplo, a forma como os alunos e os professores são colocados (os alunos em fila e o professor em frente).

O silêncio, o medo e a submissão são, para muitos professores, comportamentos positivos e naturais. Para esses professores, as manifestações de submissão e medo são produzidas pela autoridade⁵⁶ do professor sobre o aluno.

Essa autoridade está sendo paulatinamente interrogada pelos alunos e produz uma destabilização do papel do professor que percebe esses processos como uma rejeição pessoal e, geralmente, não consegue compreender esses fenômenos como parte de um todo mais amplo. Não raras vezes, as relações entre professor e aluno são revestidas por disputas de poder tendo por base a violência. Como essa relação entre professor e aluno naturalizou-se?

Uma possível resposta a essa interrogação pode ser encontrada em um documento que orientou a prática pedagógica tradicional, influenciando o trabalho pedagógico na escola em seu formato dominante na contemporaneidade: o *Ratio Studiorum*⁵⁷. Nele, o estudo e a memorização do conhecimento clássico e humanístico e a autoridade do mestre eram indispensáveis componentes para o aprendizado escolar. Esse manual pedagógico guiou toda a pedagogia jesuítica que, em grande medida, orientou e orienta parte dos princípios pedagógicos

⁵⁵ A organização em filas, por si só, não define uma pedagogia, mas é um elemento importante que, juntamente com outros elementos, revela a pedagogia que se desenvolve na escola dominante.

⁵⁶ A crítica à autoridade do professor nesses moldes não significa a defesa do professor que Freire (1997) chama de “tia” em sua obra: “Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. A crítica estende-se a um tipo de autoridade que se coloca como autoritária e dificulta avanços nas relações entre alunos, professores e comunidade.

⁵⁷ O *Ratio Studiorum* é um documento histórico da área educacional, porque tem servido de referência durante séculos na atuação dos Jesuítas e de instituições educativas que têm utilizado essa concepção pedagógica, mas também por conter concepção metafísica de natureza humana. Contém uma compreensão de aprendizagem, uma proposta curricular, uma metodologia de ensino, regras disciplinares rigorosas, incluindo castigos, procedimentos para aprovação ou reprovação, uma hierarquia rígida, critérios para selecionar docentes, autorização ou proibição de livros a serem usados etc. Por isso, ela constitui-se numa proposta pedagógica que exerceu grande influência e ainda continua a exercer, mesmo que de forma diferenciada em relação à concepção inicial.

de muitas escolas na atualidade. Os preceitos quanto à disciplina e à disposição de lugares são dois exemplos. A postura político-conservadora dessa pedagogia expressa-se, entre outros elementos, na rígida hierarquia dos papéis sociais. A esse respeito, orientava que:

No princípio de cada ano, pessoalmente ou por meio dos professores, determine para cada estudante, por meio dos seus superiores para cada aluno um pensionista, o seu lugar de aula e os confessores, a não ser que, aqui ou ali, a ordem dos lugares obedeça à ordem de formação. Aos nobres, (onde houver esse costume) se assinem os lugares mais distintos; aos nossos e também a outros religiosos, se houver, bancos separados dos externos; e não consinta que, sem seu conhecimento, se introduza alguma mudança notável. (FRANCA, 1952, regras do Prefeito de Estudos Inferiores, n. 29).

Esse fragmento deixa claro que o lugar social dos alunos deveria ser um critério para a disposição dos lugares dentro da sala de aula. Aos *nobres*, os lugares mais distintos; aos candidatos à vida religiosa e aos religiosos, cabiam lugares afastados dos alunos externos. A disposição dos lugares nas classes e as relações de poder emanam das decisões tomadas pelos professores na escola. Dessa forma, sustenta-se uma forma de hierarquia escolar facilitando a naturalização das relações de subserviência na fábrica. Expresso de outra forma, a escola dominante reproduz as relações de poder da fábrica o que dá às autoridades escolares a decisão sobre os demais, reproduzindo a cultura dominante e as estruturas de poder do grupo dominante em uma dada sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Nessa perspectiva, a escola faz parte de um sistema simbólico que cumpre a função política de “imposição ou legitimação da dominação”, transformando os interesses privados em interesses universais. Os instrumentos como competição, premiação, aprovação/reprovação auxiliam para consolidar a subserviência do adulto sob o signo da autoridade e legitimidade, sendo, portanto, exemplos de violência simbólica⁵⁸.

A escola, ao reproduzir a autoridade nesses moldes, alinha-se à forma como a sociedade capitalista constitui-se em seus elementos basilares: hierarquia sob o signo de autoridade, competição e individualismo, e esse formato continua extremamente atual. Entretanto, a autoridade do mestre vem sofrendo desgastes, assim como o desgaste de outras formas de autoridade estabelecidas sob a égide da disciplina.

⁵⁸ Para Bourdieu e Passeron (1982), a violência simbólica é o termo que define a imposição, por parte do poder dominante, de representações, crenças, valores e comportamentos como naturais aos indivíduos por meio da autoridade revestida pela legitimidade. Esse termo é também definido por Bourdieu (2003, p.7-8) como uma violência suave, invisível as suas próprias vítimas, que se realiza pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais exatamente, do desconhecimento, do reconhecimento e do sentimento.

c) Disciplinarização (controle moral)

A autoridade do mestre acompanha e objetiva o processo de disciplinarização escolar traduzida em obediência ao mestre, organização do trabalho e “controle corporal”. Esses elementos são tão fortes que a falta de disciplina é considerada falta de educação e obstáculo para a elevação ao absoluto (Deus) (CHARLOT, 1979, p. 167-168). Da mesma forma, Enguita destaca a disciplina como elemento central para a organização verticalizada da instituição escolar dominante.

Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a que crianças e jovens veem-se submetidos na escola seria interminável. Sua vida nela consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na (e para além da) relação pedagógica (ENGUITA, 1989, p. 180).

Essas são algumas das normas criadas nas escolas que revelam as restrições às quais os educandos precisam adequar-se nesse espaço de educação. Por que a disciplina traduzida dessa forma instituiu-se como pilar para o desenvolvimento dos processos educativos? Qual o papel da disciplina na construção do conhecimento e no ensino-aprendizagem?

Novamente fazemos referência ao *Rattio Studiorum* na busca por algumas dessas respostas, pois, nele, assim como o papel da autoridade do mestre, a disciplina escolar era objeto de inúmeros apontamentos. Quando orienta o aluno nas aulas a não ir de um lado para outro e que cada um fique “no seu lugar, modesto e silencioso, atento a si e aos seus trabalhos”, bem como define que “sem licença do Professor não saiam da aula” (FRANCA, 1952), o método evidencia o papel e a autoridade do professor no comando disciplinar da turma. Disciplina, portanto, significa subserviência à autoridade do professor e disciplinado é o aluno que fica em silêncio.

A quietude também é tema da obra “Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos”, de Arroyo (2012). O autor faz uma séria crítica à pedagogia escolar que não leva em consideração as peculiaridades e as necessidades da infância e seus corpos, referindo-se às crianças como “corpos precarizados”, reprimidos, impossibilitados de viver de forma plena a infância. Na obra, o autor denuncia a separação entre corpo e mente, escrita e ludicidade, pensar e fazer, ainda dominante nas escolas brasileiras. A necessidade do

movimento do corpo, em especial, do corpo da criança, por meio de brincadeiras, jogos e todo tipo de atividade que desenvolva física e mentalmente as suas capacidades, nunca se fez tão necessária. O computador, a internet, as redes e os jogos disponíveis, assim como a televisão, condicionam e restringem o movimento do corpo, contribuem para inúmeros problemas que decorrem do sedentarismo. Os novos equipamentos midiáticos, aos quais as crianças estão expostas, ajudam a condicionar e mesmo restringir os movimentos delas. Uma vez em sala de aula, os mecanismos para despertar a atenção dos educandos são costumeiramente insuficientes para tanto e, muitas vezes, são esses os momentos que eles permitem-se o movimento, o que dificulta uma aula onde a quietude e a reflexão fazem-se necessárias. Essa dupla dimensão movimento/quietude dos processos educativos faz parte da dinâmica do aprendizado, mas necessita ser planejada e desenvolvida tendo em vista as finalidades da aula.

Além da obsessão pela ordem e pela disciplina, muitas vezes, entendida como restrição de movimento corporal, existe a preocupação em manter os educandos ocupados em atividades que envolvam basicamente o intelecto. Esse formato de organização escolar enfrenta, de forma ascendente, múltiplas formas de rebeldia, entre elas, o desinteresse nas aulas, no estudo, as conversas que interrompem o andamento das aulas e a não realização de atividades. Além disso, uma dificuldade crescente de concentração por parte dos alunos desafia os docentes. Expresso de outra forma, os paradoxos dessa relação expressam uma tensão entre o desejo dos professores por um comportamento de recolhimento, silêncio e concentração por parte dos alunos e as suas necessidades de movimento e diálogo. Essa tensão resulta frequentemente em comportamentos que afrontam e desafiam violentamente o professor e a escola.

Além disso, percebemos uma padronização nos procedimentos pedagógicos, comportamentos que visam perseguir uma uniformização dos processos educativos na medida em que a escola pretende-se homogênea. Essa pretensão está revestida de um caráter moralizante. A quebra dessa rotina padronizada e homogeneizante é recriminada e veementemente punida, pois significa afrontar princípios organizacionais fundamentais da dinâmica escolar; mais que isso, significa insurgir-se contra modelos de comportamento sociais.

A relação entre escola e modelos sociais de comportamento foi analisada por Charlot (1979). Entre as suas reflexões está a ideia de que a educação desenvolvida nos mais diferentes espaços, entre eles, a família e a escola, transmite à criança modelos sociais de comportamento revestidos por um caráter ético que prevalecem numa determinada sociedade. Por modelos de comportamento, entendem-se as condutas, os modelos praticados no trabalho, nas relações afetivas, nos relacionamentos com a autoridade, com as práticas religiosas, entre outros. Os seres

humanos sofrem a influência dos modelos e ideais dos grupos sociais aos quais pertencem e dos modelos socialmente dominantes. Neste sentido, reside a significação política desses processos educativos, na medida em que formam a personalidade e transmitem ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade.

Charlot (1979) salienta que nem toda criança adquire esses modelos da mesma forma, portanto, não responde do mesmo modo. O contato da criança com esses modelos altera-se em função de inúmeras variantes, entre elas a inserção familiar, mas, sobretudo, o modo como os modelos sociais são incorporados dependem do grupo, da camada social na qual a criança está inserida. As pesquisas de Souza, especialmente aquelas vinculadas às desigualdade no Brasil contemporâneo, reforçam a ideia de Charlot. Segundo o sociólogo,

O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer ‘racional’) são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos (SOUZA, 2009, p. 22).

A capacidade de concentração a disciplina e o pensamento prospectivo são, por esse prisma, capacidades desenvolvidas e não fruto do acaso. São capacidades estimuladas que emergem dos grupos sociais dos quais a criança faz parte. Esses grupos sociais possuem uma organização interna específica, o que contribui para elaborar modelos particulares de comportamento (CHARLOT, 1979; SOUZA, 2009). Fazendo uso dos argumentos explicitados pelos autores, podemos formular a seguinte interrogação: é possível olhar a formação dos modelos de comportamento disseminados também na escola como parte de uma formação cidadã?

Arroyo (1987), ao problematizar o conceito de cidadania e a forma como a escola educa para a cidadania, também contribui com o debate acerca da relação entre escola e modelos/ideais de comportamentos, aos quais Charlot (1979) refere-se. Isso fica mais claro quando a instituição avalia o comportamento do aluno em relação a sua higiene, pontualidade e obediência.

A internalização de normas disciplinares, entre elas, a adoção do relógio como organizador da vida social que, para muitos, é condição para a cidadania, é reduzida ao cultivo

do senso moral (ARROYO, 1987, p. 58). O autor faz uma crítica fundamental à vinculação da cidadania a modelos de comportamentos idealizados. O sentido de cidadania que o autor faz referência é compreendido como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico.

Exemplos dessa compreensão de educação para a cidadania colocada pela escola estão nos livros didáticos que ilustram a vida em sociedade por meio de imagens da vida associativa das abelhas e/ou formigas. Cada abelha ou formiga possui uma função que auxilia na sobrevivência da coletividade, assim, a ordem e o trabalho são pressupostos para o bem da colméia ou do formigueiro. Para Arroyo (1987, p. 60-61), essa concepção de cidadania representa o condicionamento do sujeito por meio da despolitização dos processos pedagógicos. A despolitização acontece quando a escola, ao descolar a cidadania do poder, esvazia a sua significação e sentido e a reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. Essa postura produz o esvaziamento dos sentidos dos conteúdos escolares e do próprio sentido de ir à escola. A educação, ao enfatizar a cooperação, não enxerga as desigualdades e quando enxerga-as é para persistir na cooperação das desigualdades, não questionando “quem define os fins desse convívio e a quem os interesses servem”. A escola organizada a partir desses princípios consegue construir processos democráticos?

d) O currículo escolar e a fragmentação do saber

De modo geral, nas sociedades complexas, as instituições educacionais abrigam grupos sociais distintos e multifacetados que se materializam em contextos espaço-temporais específicos, mas extremamente complexos. Diante desse cenário, compreende-se o currículo como uma opção cultural. Sendo uma opção cultural, é também um projeto condicionado social, político e administrativamente, “que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Ainda, segundo Sacristán,

[...] esse projeto cultural, origem de todo o currículo, e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente, etc. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagogia, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. Por trás de todo o currículo existe hoje, (...) uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Sendo o currículo escolar uma opção cultural, ele é condicionado pelas estruturas escolares e sociais que justificam essa seleção. O currículo envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem. Nesse contexto, produzem-se subjetividades e concebem-se “formas e possibilidades de viver em sociedade”, sendo que o currículo é “espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político” (JÚNIOR; MOREIRA, 2016, p. 48).

Ao fazer uma rápida incursão pelos currículos das escolas brasileiras, percebemos que, de maneira geral, os temas dos conhecimentos transformados em conteúdos trabalhados em sala de aula são iguais ou muito parecidos. Apesar da autonomia na escolha dos conteúdos, os professores de modo geral selecionam o currículo escolar a partir da sequência de conteúdos embutidos no livro didático. Embora exista uma grande quantidade de livros disponíveis e acessíveis aos docentes, de forma geral, eles contêm conteúdos muito similares. Que conhecimentos são selecionados na escola e quem os seleciona? A seleção dos conteúdos faz-se, em geral, por meio da escolha dos livros didáticos ou apostilas e elas, por sua vez, modificam a forma de escrever e de fazer as atividades, mas não alteram significativamente os temas. É possível ver alguns livros temáticos, que contêm propostas alternativas. Em História, por exemplo, o modelo dominante possui o tempo cronológico e linear como eixo estruturante, apesar de surgirem outras formas de abordagem incluindo livros didáticos articulados por temas.

Segundo a análise de Bittencourt, o livro didático instituiu-se como o material didático referencial de professores, pais e alunos. Para além dos conteúdos curriculares, o livro didático

[...] elabora as estruturas e as condições de ensino para o professor [...] produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas 'como' esse conteúdo deve ser ensinado (BITTENCOURT, 1998, p. 72).

Ao organizar as condições de ensino e as suas técnicas de aprendizagem, os manuais escolares apresentam os conteúdos e como devem ser ensinados, contribuindo para a ausência de autoria do educador. Nas observações de campo feitas por Virgílio (2012, p. 206), é possível perceber a importância do livro didático quando relata as práticas pedagógicas de uma aula da disciplina de Português: “Enquanto os alunos terminam os exercícios do livro, a professora passa no quadro matéria nova e/ ou continuação da matéria anterior – Aposto, Vocativo”.

Esse relato, assim como a rotina de trabalho vivida nas muitas escolas⁵⁹, corrobora com a tese de Bitencourt (1998). A centralidade desse material descontextualiza a dinâmica dos processos pedagógicos e revela que a autonomia pedagógica da escola e do professor pouco acontece na prática. Esses conhecimentos pré-dispostos por temas, de modo geral, são cobrados em vestibulares para o acesso aos cursos de graduação, o que contribui com o condicionamento do currículo escolar a esse nível educacional.

Apesar de o ENEM, como instrumento de acesso ao Ensino Superior, objetivar a alteração dessa lógica, ainda é comum essa relação entre conteúdos e séries. A relação entre os conhecimentos dos livros didáticos e vestibular é mencionada por Arroyo, que faz uma crítica a essa lógica homogeneizadora e instrumental:

A educação infantil não pode ser preparatória para a educação de 1ª a 4ª, nem a educação da 1ª a 4ª para a 5ª a 8ª, nem da 5ª a 8ª para o Ensino Médio, e este para o vestibular. Em realidade são supostas competências para o vestibular que condicionam todos os níveis inferiores. Consequentemente o nível superior invade o médio, o médio invade a 5ª a 8ª, a 5ª a 8ª invade a 1ª a 4ª e a 1ª a 4ª invade o pré-escolar (ARROYO, 2005, p. 2).

Essa lógica denunciada por Arroyo (2005) instrumentaliza o currículo retirando dos processos pedagógicos os seus sentidos de ser e de estudar⁶⁰. Buscando perceber as implicações dessa prática, utilizaram-se, a título de exemplo, quatro apostilas de 6º ano da disciplina de História do Ensino Fundamental do sistema Positivo⁶¹ para fazer uma análise desses aspectos.

Quadro 1 – Capítulos, temáticas dos conteúdos e conhecimentos num livro didático de história

Capítulos	Temática dos conteúdos	Conhecimentos elencados
Capítulo 1	Estudo da história	Para compreender o passado e o presente, a história e a nossa vida, construção do conhecimento histórico, o tempo e a história.
Capítulo 2	As primeiras sociedades	Primeiros agrupamentos, caçadores, coletores e nômades. Primeiras migrações, agricultores e sedentários.

⁵⁹ Ao trabalhar em escolas nos municípios de Barra Funda, Nova Boa Vista, Sarandi e Getúlio Vargas (todos municípios da unidade federativa do Rio Grande do Sul), assim como, mais tarde, nas formações de professores que ministrei em diversos municípios do Norte do Rio Grande do Sul, pude acompanhar a dinâmica escolar e perceber a importância e o uso do livro didático.

⁶⁰ Não se pretende desqualificar os materiais didáticos e mesmo os conteúdos historicamente compilados pela humanidade, mas denunciar a instrumentalização mecânica desses materiais e conteúdos.

⁶¹ A preferência em fazer uma análise limitada aos títulos dos capítulos da apostila deve-se ao fato de acreditar que eles já dão uma ideia importante da composição curricular da disciplina de História. A opção pela apostila desse componente curricular decorre da formação acadêmica da pesquisadora que atuou como professora de História por mais de doze anos e essa sequência de conteúdos dá a ideia da organização do currículo em grande parte dos estabelecimentos de ensino.

Capítulo 3	Mesopotâmia	A vida entre o Tigre e o Eufrates, cidades-estado e seus conflitos, influências mesopotâmicas, o cotidiano nas cidades mesopotâmicas.
Capítulo 4	Egito	A vida ao redor do Nilo, uma sociedade teocrática, sociedade egípcia, invasões estrangeiras.
Capítulo 5	Fenícios, Hebreus e Persas	Fenícios, hebreus e persas
Capítulo 6	Grécia: formação e consolidação	Civilização cretense, formação do mundo grego, formação das cidade-estados Gregos.
Capítulo 7	Grécia: organização das cidade-estados	Atenas, Esparta, guerras
Capítulo 8	Grécia: cultura e contato com outros povos	Sociedade e religião, filosofia e história, ciência e arte, cultura helenística
Capítulo 9	Roma: da fundação ao estabelecimento da monarquia ⁷	A fundação de Roma, o crescimento da cidade, a vida em Roma.
Capítulos	Temática dos conteúdos	Conhecimentos elencados
Capítulo 10	Roma: período de República	Estabelecimento da República, conquistas territoriais e economia, conflitos entre patrícios e plebeus.
Capítulo 11	Roma: do império à fragmentação	Política e sociedade, crise do império e desintegração territorial.
Capítulo 12	Roma: cultura e contatos com outros povos	Sociedade e religião, ciência e arquitetura, direito, história e literatura.
Capítulo 13	Império Bizantino	Política e economia, cultura e sociedade, Igreja bizantina, direito e arte
Capítulo 14	Árabes	A Arábia, Mohammad e a unificação, o islamismo, política, economia e expansão territorial, cultura e sociedade, os árabes e a difusão do conhecimento
Capítulo 15	Europa Ocidental: das migrações ao mundo carolíngio	Deslocamento populacional na Europa Ocidental, os francos e a identidade cristã no Ocidente.

Fonte: Piaia (2016) elaborado com base em Soares (2012).

A sequência dos conteúdos dispostos nos capítulos elencados anteriormente são aqueles trabalhados por grande parte das escolas brasileiras no 6º ano do ensino fundamental. As informações desse livro de História ordenam-se em capítulos que vão das sociedades comunitárias aos reinos medievais. A forma como os conteúdos estão dispostos segue uma linha de sucessão histórica própria da civilização ocidental, mais especificamente européia. A cultura grego-romana-cristã é a linha condutora do processo histórico. A linearidade dos acontecimentos históricos nos livros didáticos e apostilas revela a tentativa de simplificação de saberes complexos, dosados por meio de capítulos indiferentes aos interesses, curiosidades, contextos e culturas. Dos quinze capítulos, sete são sobre Grécia e Roma e a disposição dos

tópicos dá a ideia de evolução e desenvolvimento. Povos, entre os quais os árabes, são apêndices desse currículo⁶².

Rogoff (2005, p. 26-27) afirma que a ideia de evolução cultural expressa pela ciência positivista dos séculos XVIII e XIX permeia o senso comum e expressa-se, também, na compreensão equivocada da ideia de evolução da humanidade. A suposta evolução iria das comunidades denominadas de primitivas e chegaria à contemporaneidade em uma linha linear de acontecimentos, em ascendência de complexidade e desenvolvimento.

O próprio conceito de cultura possuiu o seu significado atrelado à ideia de evolução/diferenciação. Desde que, no século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e contemplar obras de arte e literatura, de refletir e fundar sistemas religiosos e filosóficos. A cultura, então, passou a ser vista ocupando um status elevado e entendida como única, sendo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (VEIGA-NETO, 2002a). Após o século XVIII, o conceito passou a vincular-se à civilização, indicando ordenação, educação e cortesia. Culto, portanto, seria o civilizado ou ainda o não bárbaro, primitivo e ao indivíduo culto implicava estar em um nível de desenvolvimento, de “progresso”, portanto, nessa concepção, culto seria aquele que pertenceria à civilização, ao mundo desenvolvido. Contudo, a partir do século XIX, os conceitos de cultura e civilização⁶³ começaram a ser questionados, pois uma, não necessariamente, leva a outra. Mais recentemente, cultura passou a fazer referência aos modos de vida, costumes e valores (WILLIAMS, 1979, p. 19-24). Contudo, o conceito ainda expressa, em muitos casos, a desigual relação de poder, pois mesmo referindo-se aos modos de vida, comportamentos e valores, eles existem em formas e conteúdos diferentes e, por isso, constantemente inferiorizados. Essa inferiorização cultural está subjacente nessa seleção de conteúdos elencados linearmente e que passam essa ideia de elevação cultural descrita por Rogoff (2005).

Dessa forma, os saberes e as culturas de povos que vivem em comunidades menores, como em muitas aldeias indígenas, comunidades remanescentes quilombolas, comunidades rurais distantes do modo de vida urbano e industrializado não se veem representadas no currículo escolar. Não poucas vezes, são identificadas, nos livros didáticos, como atrasadas por

⁶² Se utilizarmos como parâmetro de análise a América do Sul e mesmo a África, os conhecimentos seriam outros, assim como o seu encaideamento.

⁶³ Esse conceito foi usado contrapondo sociedades menos desenvolvidas nos aspectos tecnológicos como as sociedades dos caçadores e coletores com as sociedades mais avançadas tecnologicamente, as sociedades industriais. Essa concepção explicita um caráter etnocêntrico que o termo adquiriu.

não possuem os mesmos padrões tecnológicos e culturais que, por exemplo, as sociedades urbanas e industrializadas. Por padrões culturais, entendem-se, principalmente, atitudes, estereótipos e níveis de consumo. Apesar de, no Brasil, o livro didático, em seu aspecto formal, ter sofrido muitas mudanças nos últimos anos e estar se adaptando ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto 9154 de 1/8/1985, que instituiu o fluxo regular dos recursos para a distribuição de livros didáticos em todo o país, ainda são muitos os desafios nessa área. Uma investigação realizada por Silva (2016) é ilustrativa dessa realidade escolar. Ao pesquisar a prática da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar em duas escolas do município de Ji-Paraná – Rondônia, por meio da Lei 11.645/2008, faz um recorte à temática indígena, devido ao contexto amazônico e à presença indígena nessa região. A pesquisadora faz uma análise dos livros didáticos de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental utilizados nas escolas pesquisadas. Após a análise, ela concluiu que eles representam um índio genérico, como se tivesse permanecido no tempo da chegada dos portugueses ao Brasil (1500 d.C.), com práticas arcaicas, não abordando a realidade atual dessas populações. Essas representações em parte dos livros didáticos de História explicitam as desiguais relações de poder que prevalecem quando as “culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2012, p. 161).

Na medida em que a heterogeneidade aflora na convivência entre diferentes grupos, etnias, crenças e costumes, as relações sociais exprimem relações culturais (intracultural ou interculturais) e políticas que representam distribuições desiguais de poder (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15-16), reveladoras da opressão historicamente constituída. Sobretudo, porque a dominação capitalista não se limita ao econômico, social e político, mas é uma dominação enraizada nos múltiplos aspectos culturais e ao estender-se aos inúmeros espaços sociais produz sentidos, comportamentos e concepções.

A linearidade dos acontecimentos históricos nos livros didáticos e apostilas revela a tentativa de simplificação de saberes complexos, dosados por meio de capítulos indiferentes aos interesses, curiosidades, contextos e culturas.

Em última análise, o currículo é fruto de um posicionamento adotado que orienta o agir escolar e, ao fazer essa opção cultural, a escola seleciona alguns conhecimentos e exclui outros. A inclusão de certos conhecimentos implica a valorização de grupos sociais e culturas; da

mesma forma, a exclusão de conhecimentos gera o silenciamento, a não existência⁶⁴. A escola elege os conhecimentos em virtude da formação que pretende oferecer aos educandos⁶⁵ e essa formação abrange, além de aspectos cognitivos, também comportamentos e posicionamentos frente aos conhecimentos produzidos e selecionados e ao contexto do qual faz parte. Em outros termos, o currículo não condiciona e produz só conhecimentos; condiciona e produz posturas. Para além desses aspectos, o currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento e a produção do conhecimento é pensada como processo separado do real vivido. Essa polarização entre conhecimento e experiência passou a operar como padrão de hierarquização de saberes (ARROYO, 2007, p. 116) e, como desdobramento, os conteúdos curriculares mostram-se obsoletos diante das transformações vividas e da heterogeneidade que as realidades multifacetadas comportam.

A validade dos conhecimentos revela-se não só no conteúdo vinculado nos materiais, mas também na postura desenvolvida a partir do manuseio dos materiais. As listagens de conteúdos nas disciplinas escolares frequentemente apresentam a sequência dos livros didáticos e das apostilas, levando mais em consideração a quantidade de informações que a apropriação dos saberes pelo educando. Para Arroyo (2005, p. 2), “essa lógica que estrutura nosso sistema educacional nega o direito a ser criança, o direito a ser adolescente, a ser jovem, nega seu direito a se entender como crianças, como adolescentes, ou como jovens. Por esse ponto de vista, o condicionamento ditado pela padronização instrumental e mecânica do currículo produz implicações na condição ontológica dos sujeitos aprendentes que diante dessa prática veem-se destituídos de sua condição como crianças, adolescentes e jovens⁶⁶. Não só os educandos, que são destituídos de direitos, mas dos educadores também é retirada a autoria diante dos processos pedagógicos, uma vez que a organização escolar condiciona o trabalho docente. Segundo as palavras de Arroyo:

O que ensinamos como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizam-nos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Seremos fiéis ao currículo, às competências que priorizamos, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos

⁶⁴ Para Santos, a não existência “[...] é, na verdade, ativamente produzido como [não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe]” (SANTOS, 2004, p.786).

⁶⁵ Não se ignora que, apesar de ser uma opção, ela é, muitas vezes, dependente das rotinas escolares e de práticas irrefletidas.

⁶⁶ A escola, assim, alinha-se à concepção economicista voltada à formação para o mercado de trabalho, denunciada com veemência por Enguita (1989; 2007).

privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo. Um exercício instigante pode ser dedicar encontros a responder a esta pergunta: como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho? (ARROYO, 2007, p. 19).

A organização do trabalho do professor e dos componentes curriculares, a qual Arroyo (2007) refere-se, abstrai dois elementos basilares: o aluno e o professor. Elimina-se a possibilidade de serem sujeitos do processo pedagógico e condiciona-se a organização curricular à organização da escola. Percebemos esse condicionamento não só nos saberes selecionados, que são considerados “inevitáveis”, mas também na sua ordenação. Assim, são apresentados os conteúdos que vão das formas de organizações comunitárias tribais e passam por formas de organização gregas e romanas, com o Estado instituído, grupos sociais distintos, obras públicas colossais e chegam aos reinos medievais. A dinâmica existente nas sociedades complexas, assim como a fartura de informações disponíveis na atualidade, saberes e experiências proporcionadas pelo contexto atual, choca-se com a descontextualização e a linearidade nessa lista de conteúdos curriculares. Tudo isso nega uma educação interdisciplinar.

A interdisciplinaridade origina-se na idéia que a especialização exacerbada das disciplinas científicas culminou numa fragmentação crescente do conhecimento. Desse modo, pela interdisciplinaridade, há um movimento constante que inclui a conexão entre as disciplinas, mas a suplanta – o grupo é mais que a simples soma de seus membros. Assim sendo, supõe interação, troca de experiências entre disciplinas e áreas do conhecimento. Fazenda (2002, p. 18-19). define interdisciplinaridade escolar como uma nova atitude diante do conhecimento que favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. A interdisciplinaridade é uma perspectiva de articulação interativa entre as diversas disciplinas no sentido de enriquecê-las através de relações dialógicas entre os métodos e os conteúdos que as constituem. Para Caldart,

[...] a interdisciplinaridade implica a adoção de uma atitude, uma postura de diálogo permanente, dos educadores em relação às demais ciências/disciplinas. É a substituição de um agir e pensar sozinho por um pensar intersubjetivo, coletivo, que se constitui o grande desafio na lógica de trabalho docente que predomina hoje (CALDART, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar necessita a superação da concepção dominante de conhecimento. Não basta reunir professores com tempo para o trabalho interdisciplinar se a concepção de interdisciplinaridade é de soma ou justaposição dos campos disciplinares. É preciso compreender que “o esforço de

interdisciplinaridade não vale em si mesmo; ele se justifica pelo objetivo que temos de que a escola ajude os educandos a conhecer a realidade” (CALDART, 2011, p. 33-34).

Em outros termos, a comunicação e a articulação entre os conhecimentos curriculares das disciplinas são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma proposta de educação interdisciplinar, o que entre os professores é muito difícil, pois muitos deles seguem conhecimentos pré-determinados mecanicamente por essa tradição escolar livresca, falam linguagens distintas e cada um desconhece inteiramente o campo do outro.

Embutidas na listagem de conteúdos expostos na tabela mencionada anteriormente, estão conceitos extremamente complexos, como Estado, sociedade, democracia, república. Existe tempo hábil (no 6º ano são 200 dias letivos e com várias disciplinas distintas) para problematizar, discutir e aprofundar esses conceitos? O conceito de democracia dado de forma mecânica, sem problematização, perde parte do seu potencial transformador e esvazia o seu significado e sentido. A democracia não é só um conceito, mas também prática e possui significados e sentidos diferentes quando combinada com experiências individuais e coletivas singulares. Para Santos (2002b; 2003), democracia implica forma de governar e gestar. Esses aspectos foram ressaltados por Chauí quando define democracia como uma

Forma sócio-política definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais [...]. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Forma sócio-política que busca enfrentar as dificuldades acima apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a idéia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). [...] Única forma sócio-política na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. [...] Forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois estas (contrariamente ao que afirma a ciência política) não significam mera “alternância no poder mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isto (CHAUÍ, 2008, p. 67-69).

Expresso em outros termos, de acordo com a análise da autora, a democracia não se restringe à existência de eleições, partidos. Ela pressupõe algo mais profundo na medida em que é uma criação social e institui direitos de tal modo que a atividade democrática social realiza-se como um “contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação

estatal e o poder dos governantes” (Chauí, 2008, p. 69). A dinâmica das mudanças em curso e os seus ritmos demandam que os seres humanos apropriem-se desse conceito para poder atuar como sujeitos. Não basta obter informações sobre processos vinculados ao exercício ou não da democracia. São os diferentes contextos culturais e experiências que permitem compreender e sentir de forma distinta, dando-lhe significado e sentido, da mesma forma que o conceito de desenvolvimento pode ter um significado para um empresário rural do agronegócio, a um contador ou ainda administrador de empresas e outro, muito diferente para um ambientalista.

Esses conceitos precisam ser problematizados porque eles não existem sob um formato e sentido únicos. Apesar de existir uma concepção hegemônica, existem elementos residuais que possibilitam enxergar a amplitude de concepções e sentidos desses conceitos. Cada concepção provém de um padrão epistemológico fundado em um contexto cultural específico. Assim, a palavra educação tende a ser identificada com a cosmovisão construída historicamente por um determinado povo, em um determinado tempo, em um determinado lugar. Um currículo homogêneo perde a capacidade de perceber essa multiplicidade existente no mundo, tornando-se uma forma de colonialismo que se estende também aos espaços escolares de diferentes formas e em intensidades distintas.

Percebemos também que essa relação assimétrica dá-se quando a escola incorpora a ciência de cunho positivista como fonte de saber e critério de validade ou não dos saberes, ajudando a disseminar muitos valores como verdades absolutas. A forma como o currículo é colocado, implica também a forma como os educandos colocam-se diante desses conhecimentos. Enquanto transmitida como verdade absoluta, desprovida de problematização e descontextualizada, tende a construir posturas submissas, desprovidas da dúvida, inquietude e crítica, tão necessárias diante do contexto das sociedades complexas. Esses fenômenos acontecem na medida em que compreendermos que:

[...] o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção do tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes contra nós mesmos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18).

Esse regime cultural e civilizacional a que os autores fazem referência faz-se presente nas mais diferentes instâncias e é incorporado nas dimensões ontológica, social e científica. Ele

constitui-se na dialética entre os sujeitos sociais e as suas estruturas e a imersão na cultura que os compõem, dificulta a percepção dessa dominação, que é incorporada como natural, não favorecendo o empoderamento⁶⁷ do sujeito frente ao seu contexto social e educativo. Esses sujeitos provêm de grupos populares que adentram nos espaços escolares de forma intensa no final do século XX, no Brasil, e produzem inúmeros desdobramentos nesses espaços.

e) Os novos sujeitos da escola pública

Historicamente, a escola foi um espaço elitizado. As pressões populares que emergem a partir da organização coletiva, em especial a partir de pressões exercidas por movimentos sociais populares, a industrialização e a urbanização e a demanda por mão de obra especializada produziram um conjunto de mudanças que desembocou no processo de democratização do acesso à escola. De forma lenta, mas constante, a escola foi sendo ocupada por diferentes grupos sociais. Em sua maioria, esses grupos são oriundos das camadas populares; assim, a escola passa a ser cada vez mais heterogênea. No Brasil, é possível perceber esse maior acesso à escola por meio dos dados apresentados por Goldemberg:

Em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinha acesso à escola. Em 1990, esse índice havia atingido 88%. Como consequência desse esforço, a porcentagem de analfabetos na população de mais de 15 anos caiu de 50,6% para 18,4% no mesmo período. Além disso, o período de escolarização obrigatória duplicou, passando de quatro para oito anos (GOLDEMBERG, 1993, n.p.).

Os dados revelam um crescente aumento no número de educandos nas escolas brasileiras, além de um aumento substancial no período de escolarização. De 1950 a 1990, o percentual de crianças de 7 a 14 anos na escola passou de 36, 2% para 88%. O IBGE indica ainda que, de 2000 para 2010, o percentual de jovens que frequentavam a escola na faixa de 7 a 14 anos passou de 96,9% para 97,1% em 2013.

⁶⁷ De acordo com Kleba e Wendausen (2009, p, 735-742), empoderamento "é um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais". Segundo os autores, os processos de empoderamento ocorrem em arenas conflitivas, onde se exprimem relações de poder, as quais devem ser entendidas não como algo estanque e determinado, mas dinâmico. Essas relações de poder podem ser identificadas em três níveis. No nível pessoal, significa aumento do poder, da autonomia e da liberdade. O nível grupal promove respeito e apoio mútuo entre os membros do grupo, perseguição de objetivos idealizados, orgulho compartilhado acerca de "seu projeto". Além disso, gera estruturas decisórias participativas, ação social coletiva, articulação com outras pessoas e organizações. O nível estrutural sensibiliza para a existência e a utilização de recursos existentes, mediação de capacidades associativas, viabilizando projetos que promovem ações conjuntas. Além disso, promove inserção nos projetos sociais e políticos, criação e conquista de espaços de participação cidadã. O empoderamento estrutural promove e torna viável o engajamento, a corresponsabilização e a participação social.

Essa ampliação dos espaços de educação escolar faz parte de um processo mais amplo que se materializou de forma clara na Constituição Federal, que estabeleceu, no artigo 208, inciso 1º, que a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17⁶⁸ anos, corroborando para a centralidade desse espaço de formação. O reconhecimento da educação como direito subjetivo vem acompanhado de políticas públicas educacionais que visam à expansão das vagas e do tempo escolar (ESTEBAN, 2007, p. 10).

Mas não é só aos bancos escolares que chegam os grupos populares, pois o quadro de professores também está sendo composto por sujeitos oriundos de segmentos das camadas excluídas. Isso é assinalado por Arroyo, ao escrever sobre esses novos sujeitos:

Sua presença organizada, coletiva em nossas sociedades se tornou tão incômoda por ser presença afirmativa, logo reação a um pensamento que produziu e legitimou seu ocultamento e sua negação como sujeitos, como humanos. Obrigam a conformar outras formas de pensá-los. Os significados de suas afirmações inauguram outro pensamento, que trazem para o debate político-epistemológico. Como tornar visível esse outro pensamento, esse auto-conhecimento e essa desconstrução das formas legítimas de pensá-los? Com que pedagogias? Poderão ser as mesmas com que foram ocultados, inferiorizados? (ARROYO, 2014b, p. 4).

Arroyo afirma que os novos sujeitos sociais obrigam a construir novas formas de pensá-los, enxergá-los e conceituá-los. Marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes são termos comumente usados. Seguindo essa linha de raciocínio, nomear os grupos sociais que estão chegando à escola de marginais é muito representativo. Ao conceituá-los, assim,

[...] supõe entender que na sociedade uns coletivos estão situados em margens opostas, mas possíveis de serem aproximados através de pontes ou pinguelas. Que a margem, o território de cá pode ser ocupado, conquistado pelos coletivos da outra margem, através de políticas de passagem, do esforço, do êxito nesse percurso. Nessas conceituações cabe esperança e políticas de aproximação. Cabem políticas de passagem. Nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias salvadoras dos marginalizados (ARROYO, 2014b, p. 5).

A visão a qual Arroyo (2014b) refere-se é uma forma de ver os processos educativos, mais especificamente as políticas públicas educacionais: são as políticas de aproximação, de passagem que cumpririam a missão de trazer os coletivos para dentro de uma lógica e

⁶⁸ A idade obrigatória nesse segmento foi definida em 2009 visto que, na constituição de 1988, a obrigatoriedade era dos 7 anos aos 16 anos.

racionalidade da escola como está concebida, ou seja, é a visão de que os grupos que estão chegando à escola têm que se adaptar a ela, não ela aos grupos sociais populares.

Nos discursos conservadores, implícita ou explicitamente, o acesso à escola pelos grupos populares é ligado ao fracasso escolar. Esse conceito possui diferentes significados e revela inúmeras deficiências, principalmente por representar o deficiente rendimento do aluno, quer seja quando reprovado, evadido ou com sérias dificuldades de aprendizagem. O rendimento quantificado em números e transformado em notas reforça o pensamento abissal⁶⁹: de um lado, os que sabem e, de outro, os que não sabem. Neste sentido, o fracasso escolar vai se constituindo em um fenômeno social de inferiorização, “sobre o qual a maioria das pessoas, especialmente aquelas que têm relação com o sistema educacional, construiu determinada representação” (LUCENA; MARCHESI, 2004, p. 125).

Segundo Arroyo, à medida que os setores populares afirmam-se presentes em uma perspectiva de dominação/subordinação, torna-se necessário reafirmar esses imaginários inferiorizantes porque a presença deles é um incômodo e provoca reações de controle:

Como não reprovar e selecionar nas escolas e ou como entrar por cotas nas universidades e no trabalho se os jovens, adolescentes populares, negros, pobres, mestiços nunca tiveram e não têm mérito nem capacidades, nem valores do trabalho, se têm problemas de aprendizagem e não valorizam o estudo? Como manter a terra, o território em mãos de indígenas, quilombolas, camponeses sem instrução, sem valores do trabalho e de empreendedorismo? (ARROYO, 2014a, p. 123).

As interrogações de Arroyo (2014a), desnudam questões profundamente políticas incrustadas nas relações educacionais, historicamente condicionadas por critérios meritocráticos. Nessa perspectiva, a reprovação, o acesso à escola, à universidade e à terra são ainda empregados como critérios de seleção/exclusão e a presença desses sujeitos nas escolas explicita a inferioridade, provoca questionamentos contundentes e exige novas respostas. São ausências históricas que, por estarem presentes, colocam um conjunto de questões.

Esses outros sujeitos “pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica” e reconhecer que essa produção é inseparável dos padrões de poder/saber. Ao reagir aos processos de sujeição, eles desconstruem as autoidentidades dos coletivos e do pensamento pedagógico (ARROYO, 2014b, p. 11). Esse

⁶⁹ Esse conceito é utilizado por Santos e Meneses (2010, p.20) para definir o pensamento que “opera pela definição unilateral das linhas que dividem as experiências, os saberes e os sujeitos entre os que são úteis, inteligíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e visíveis e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha).

elemento é importante, pois traduz parte das inquietações da escola e de seus sujeitos: a desconstrução de suas identidades e suas pedagogias. Essas desconstruções originadas principalmente com o acesso à escola pelos grupos populares gerariam tensões sociais, culturais e pedagógicas a ponto de produzirem a construção da representação do fracasso escolar? Os saberes e as pedagogias que existem na escola existem em função de que público? De que forma esses saberes e pedagogias produzem o fracasso escolar?

A escola que aí está não foi construída para atender a uma faixa da população, que são os grupos populares. A entrada de grupos populares aliada a demandas tecnológicas, econômicas e sociais impactam sobre essa instituição, produzem-se desdobramentos importantes que ampliam as insatisfações com a formação escolar. Por isso, há que se entender que o fracasso escolar, de certa forma, é a materialização de parte da crise da escola, mas não pela incapacidade intelectual dos grupos populares. Problematizar essa relação é uma tarefa fundamental para desvelar aspectos relacionados à concepção de educação e escola.

De acordo com a análise de Esteban, a garantia de acesso à escola não significa o compromisso com a educação popular e a escolarização desses grupos está ligada a uma longa história de fracassos que tem negado o êxito a essas crianças e jovens. Medidas paliativas fundadas na simplificação dos conhecimentos ou a simples aprovação, sem uma preocupação mais séria com a aprendizagem, são algumas das saídas encontradas para o fracasso escolar. Mas essas respostas por parte da escola não dão conta dos sintomas da crise que é muito mais profunda e exige novas posturas. Para a autora, a democratização da escola dar-se-á quando houver a transformação dela. Para isso,

Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica (ESTEBAN, 2007, p. 10-11).

A emergência desses sujeitos, as suas culturas e racionalidades estão exigindo um novo fazer pedagógico escolar, assim como uma nova formação de educadores. Incluir grupos historicamente excluídos do acesso à escola não necessariamente é a garantia da igualdade do direito à educação; a garantia de acesso é, sem dúvida, uma conquista, mas há que se avançar.

1.3 Relação escola e grupos populares

A realidade é, em Freire (1987), o ponto nodal que instiga a busca pelo saber e o questionamento é o instrumento para a sua construção. Henz (2007, p. 150), ao afirmar que [...] “sem experimentar a realidade e sobre ela refletir não há criticidade, não há conscientização, não há ação transformadora”, corrobora com essa premissa. Para esses teóricos Freire e Henz, a investigação e a reflexão sobre e com as realidades são o insumo para a construção do saber consciente que impele os seres humanos à transformação. Neste sentido, os saberes escolares fazem-se a partir das relações que se obtêm do e no mundo, nas realidades onde estão inseridos os seres humanos. Se os saberes escolares são construídos nas relações entre os seres humanos no mundo, qual o seu papel na medida em que não problematiza (ou se problematiza o faz de forma insuficiente) o contexto vivido?

Para Canário, na escola:

[...] a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. [...] Em consonância com o processo de “desterritorialização da economia”, a escola introduziu uma ruptura com a experiência dos indivíduos, fazendo emergir modos de aprendizagem “deslocalizados”. Nesta perspectiva, a experiência de cada aprendente tende a ser encarada como um obstáculo à aprendizagem (CANÁRIO, 2005, p. 71).

O distanciamento da escola em relação à vida social produz a ruptura com a experiência do aluno, descontextualizando os processos pedagógicos e camuflando as realidades sociais. A ocupação dos espaços escolares pelos grupos populares evidencia ainda mais o distanciamento da escola em relação à vida social e os descompassos dessa relação. Ao construir um espaço isolado da sociedade, utilizando uma pedagogia que descaracteriza e descontextualiza os processos educativos, impede uma compreensão das relações sociais, econômicas e políticas que existem no cotidiano dos sujeitos que estão nas escolas (CHARLOT, 1979, p. 214-216). Ao optar por conteúdos curriculares desvinculados dos problemas, das experiências e das realidades locais e globais que se desenrolam ao seu entorno, a escola põe-se a caminho não de um projeto social, mas estranho também ao indivíduo. Ao optar por conteúdos curriculares estagnados em uma sequenciação mecânica, esvazia-se o sentido de público compreendido como aquilo que é comum a todos, fruto de processos políticos que expressam uma proposta centrada nos interesses da coletividade, aventurando-se a privatizá-la quando a desvia do que ela tem de mais precioso; a sua função social. Segundo esse autor, é também nessa relação, ou mais precisamente na falta dela, que reside a crise, que se agrava na medida em que vão se definindo os contornos da complexidade contemporânea.

A apatia dos educandos, os episódios de desrespeito a colegas e professores, o bullying e até mesmo as agressões físicas são relatadas repetidamente em reuniões ou nos intervalos na sala dos professores. As queixas são frequentes também por parte dos pais que se mostram frustrados diante da falta de motivação dos filhos em irem à escola ou, ainda, em realizar as tarefas propostas nas salas de aula e fora dela. Um dos sintomas desse fenômeno é o aumento exponencial de palestras de cunho motivacional para professores e estudantes. Arroyo (2014a; 2014b) e, por outros caminhos, Esteban (2007) reiteram a necessidade de outras pedagogias para outros sujeitos que levem em consideração o sentido de estudar para os estudantes e os educadores.

1.3.1 Qual o sentido de estudar para os alunos?

Essa desmotivação aparente está relacionada ao sentido de estudar. Afinal, por que se estuda? O que faz a pessoa interessar-se por estudar algo? Sobre esse aspecto, Charlot assinala que o prazer, o desejo e a paixão de estudar são elementos fundamentais da vida escolar. Não é suficiente, conforme afirma, motivar o aluno a estudar, mas o mobilizá-lo para tal.

Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque muitas vezes esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, ao passo que se mobiliza a si mesmo de dentro (CHARLOT, 2009, p. 83).

A distinção que Charlot (2009) faz entre motivação e mobilização parece ser a chave para a compreensão da crise da escola. A motivação envolve aspectos externos, uma vez que é impulsionada por alguém ou por algo. A mobilização, diferente da motivação, envolve processos internos, traz a ideia de movimento. A mobilização, portanto, é um pressuposto fundamental de qualquer proposta pedagógica, visto que o desejo, o prazer e o interesse são essenciais na dinâmica dos sentidos que vão sendo atribuídos ao ato de estudar. Mas como despertá-los? O que fazer para mobilizar o aluno?

Segundo análise do próprio Charlot (2009), não existe saber sem certa relação com o saber e este é sempre uma relação com o mundo, com o outro e consigo. Essa relação precisa levar em conta o sujeito aprendente, percebendo-o não como dado; o sujeito existe no seu contexto, seus grupos sociais e essas influências não determinam, mas interferem indiretamente

no sucesso ou no fracasso escolar. Para o autor, é preciso pensar a escola na sua dimensão social e ontológica, incluindo o ser humano em uma relação orgânica com o saber, permitindo-se dar sentido às suas produções e desenvolvendo as suas potencialidades. A irritabilidade e mesmo a violência, a apatia e os desafios à autoridade do professor, em grande parte, são sintomas da dificuldade de dotar os conteúdos e os comportamentos escolares de sentido. Canário (2005, p. 159) também faz referência ao sentido de estudar e é categórico quando afirma: “Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito; portanto, a questão central da escola é a construção do sentido”. Continua Canário,

A inserção social das atividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido [...] os alunos têm de ser capazes de integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido (CANÁRIO, 2005, p. 160).

A escola dominante no Brasil não trabalha com as experiências dos sujeitos. Ao ignorar os contextos dos alunos, os seus problemas, os projetos, as crenças e os imaginários, a escola gera descontentamentos que vão se somando ao contexto mais amplo de contestação do poder da autoridade, que se sente ameaçada e vê, nessa postura, uma ameaça ao seu papel de educador.

A gestão escolar, não raras vezes, ignora o educando e os seus processos educacionais. O exercício democrático, tão importante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, é muitas vezes mencionado no projeto pedagógico, ficando restrito, na prática, à eleição de líder da turma e da direção da escola. O afastamento do estudante dos processos de decisão e discussão da rotina escolar desresponsabiliza e afasta-os da escola e, não poucas vezes, na prática, colabora para relações de poder assimétricas que são produzidas e reproduzidas nas mais diferentes esferas sociais.

Ademais, a estagnação ritualizada de conteúdos com poucas alterações expressivas apresenta-se em conhecimento único que se choca com a dinâmica dos espaços sociais. Parte importante desses conteúdos, Arroyo (2005, p. 5-6) define-os como “conhecimentos mortos” ou, como diz, “conhecimento vencido”, pois já passou da data de validade. Esses conhecimentos sofrem resistência por parte dos educandos. E por que eles resistem? Segundo ele “porque eles já sabem que esses aperitivos de conhecimento não lhes ajudam na compreensão das graves interrogações que a vida traz. As interrogações dos limites a que são submetidos, dos direitos que lhes são negados, das lutas em que participam que exigem

conhecimentos vivos”. Os conhecimentos vivos estão imbricados nas grandes questões da humanidade.

Arroyo ainda questiona:

Em algum currículo escolar está o programa da luta pela reforma agrária? A luta pela terra, o desemprego? Temos ouvido de jovens das periferias das cidades: vocês, professores, nos explicam coisas lindas, mas vocês não explicam porque nossos pais estão desempregados, porque temos que morar nessa imundície das favelas, porque nossas colegas têm que se prostituir para sobreviver, porque nossos colegas entram no crime ou na droga para sobreviver, porque entre os mortos de cada fim de semana 65% são jovens e adolescentes populares; isso vocês não nos explicam. Esse é o conhecimento vivo de que precisamos nossos educandos. É o conhecimento a que tem direito e esperam da escola (ARROYO, 2005, p.6).

Os “conhecimentos mortos” a que se refere Arroyo (2005) acabam por despolitizar os processos sociais e educacionais, gerando um esvaziamento dos sentidos atribuídos aos conteúdos escolares e do próprio sentido de ir à escola. Essa relação com o saber remete a outro grande limite da escola no contexto das sociedades complexas.

Para além dos conteúdos, a forma como são trabalhados também desmobiliza o aluno, pois eles apresentam respostas prontas a perguntas ou problemas “que não corresponde a nenhuma pergunta da criança” (CHARLOT, 1979, p. 177-208). O comportamento de parte dos estudantes é entendido por muitos como “dificuldades pedagógicas” sem que as suas causas sejam reveladas. A escola, por sua vez, para combater esses problemas procura “remédios de ordem pedagógica”, sem entender a significação da contestação dos educandos, o que acentua a crise entre a escola e o saber.

Os argumentos expostos ao longo do capítulo revelam que a conjuntura política, econômica e social interfere profundamente nos princípios estruturantes dos processos educativos e, conseqüentemente, na escola, ocasionando um movimento que tem levado a acentuar a sua crise. Além dos elementos descritos, Canário (2005, p. 60-61) assevera que a escola vive grandes paradoxos que foram se avolumando a partir dos contextos sociais de que faz parte. O autor acredita que são cinco os paradoxos vividos pela escola; o primeiro reside no fato da escolarização ser contada como uma história de “progresso” e de “vitórias”. O segundo paradoxo é a hegemonia do modelo escolar que tendeu a contaminar todas as modalidades educativas, podendo asseverar que a educação está refém do escolar; um terceiro reside no fato da crescente escolarização de nossas sociedades ser concomitante com o agravamento de problemas de natureza social (guerra, pobreza, desigualdade) que configuram impasses civilizacionais. Um quarto paradoxo reside na centralidade da missão de promoção da cidadania

atribuída à escola, que se opõe ao fenômeno de retrocesso na participação política, nas sociedades mais abastadas economicamente e escolarizadas; finalmente, a “corrida à escola”, principiada na explosão escolar nos anos de 1960, não mostra indícios de enfraquecer. A crescente insatisfação com a escola traduz-se numa “intensificação da procura e na opção por percursos escolares mais longos, como se a escola se tivesse transformado num mal necessário”.

A escola como portadora das promessas de triunfo da razão e da ciência é imbuída da missão de promoção da cidadania, mas enfrenta dificuldades em efetivar essas promessas ou mesmo a impossibilidade dessa instituição concretizar esses ideais. Canário (2005) acrescenta que as críticas à escola convivem com a hegemonia do modelo escolar (que tendeu a contaminar todas as formas de educação, chegando a afirmar que a educação permanece refém do escolar) e com a intensa procura pela escola. Esse contexto produz contradições difíceis de serem superadas, o que aumenta exponencialmente as críticas à escola, acentuando a sua crise.

Masschelein e Simons (2013), no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, analisam criticamente a escola e reiteram a sua importância. Defendem a ideia que a escola tem potencial para oferecer tempo livre e transformar conhecimento em bens comuns. Mas acusam as inúmeras tentativas de domar esse potencial. Em especial, eles denunciam o processo de redução do processo educativo à aprendizagem. A ênfase da educação recai nos métodos quando desconsidera-se ou diminui-se a importância dos objetivos e dos conteúdos mais amplos. Percebemos, portanto, um duplo reducionismo: a redução da educação em aprendizagem (expressa na máxima: aprender a aprender) e a aprendizagem em técnicas de ensino. É em função de um conjunto desses fenômenos, mas não só deles, onde afirmam que, no auge da democratização do acesso à escola, ela encontra-se ameaçada em sua dimensão pública de bem comum. Desse modo, na sua função de transmissão e libertação, se encontra-se o seu maior potencial e é nessa dupla possibilidade que está sendo constantemente atacada. Esse duplo reducionismo do currículo faz surgir novas fissuras na escola.

2 OUTROS CAMINHOS, OUTRA ESCOLA

Ilustração 1: Abertura da Feira de Iniciação à Pesquisa na Escola Zandoná, em 2010.

*Admirável chip Novo (Pitty)
 Pane no sistema, alguém me
 desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha
 percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso fluido em lugar de
 articulação
 Até achava que aqui batia um
 coração
 Nada é orgânico, é tudo
 programado
 E eu achando que tinha me
 libertado,
 Mas lá vem eles novamente e
 eu sei o que vão fazer:
 Reinstalar o sistema*



Fonte: PIAIA; ROSSETTO (2013)

Uma sociedade que reduz as pessoas a peças de produção e de consumo não compreende a linguagem do amor (BARROS, 2011, n.p.). A epígrafe deste autor, foi a temática que inspirou a apresentação artística construída pelos alunos e pelos professores na abertura da VI Feira de Iniciação à Pesquisa da Escola Zandoná, conforme foto acima. Ao som da música “Admirável chip novo”, os alunos dramatizaram processos de formação e de massificação. Encaixado sobre a cabeça da personagem principal, um funil representava as ferramentas e os métodos de ensino despejados sobre os alunos. Essa representação simbólica evidenciava o poder do sistema educacional. As diferentes marcas de multinacionais anexadas à roupa da aluna reforçavam o modelo de educação que serve ao mercado. As amarras puxadas pelos demais alunos vestidos com máscaras possibilitavam a percepção da escravidão mental e social sobreposta. Como contraponto a esse contexto, o som do violão, a poesia e a dança tinham como finalidade provocar novas reflexões, objetivando desenvolver novos olhares sobre o conceito de liberdade; ao final, a poesia construída pelos alunos intitulada “Liberdade é...” foi declamada durante uma dança circular, em que a tocha nas mãos dos dançarinos/atores simbolizava o conhecimento⁷⁰.

⁷⁰ A apresentação foi relatada no artigo da professora responsável pela abertura, Ivete Zandoná (2013, p. 210-215).

Essa apresentação foi a abertura da Feira de Iniciação científica que acontece anualmente na escola e distingue-se das demais apresentações que se realizam em outras escolas, o que assinala a possibilidade de pensá-la como espaço de diálogo crítico com as transformações das sociedades complexas. Quais as possibilidades de construção de uma escola e de uma pedagogia que dialoguem com as transformações das sociedades complexas? Essa questão instiga-nos a pensar nas experiências pedagógicas que estão sendo gestadas em diferentes lugares. Torna-se imperativo pesquisar o trabalho pedagógico de escolas que permitam ser espaço em construção de práticas que, a princípio, tenham como horizonte uma interlocução crítica com o seu entorno. O objetivo desse capítulo é pesquisar como é o trabalho pedagógico em escolas que possuem uma organização pedagógica alternativa ao formato de escola dominante, analisando a dinâmica da pedagogia delas e as suas relações com os contextos sociais imediatos e globalizados. Para tanto, faz-se necessário investigar a organização do trabalho pedagógico de três instituições de ensino que se mostram alternativas de educação escolar. Essa investigação tem como finalidade captar as interferências, os embates, as dificuldades e as potencialidades da escola na sua relação com a sociedade local, regional e global.

O eixo estruturante desta análise é o estudo de caso na Escola Zandoná, mas elementos de organização e trabalho pedagógicos do Instituto de Educação Josué de Castro e no Colégio Iraci serão importantes na busca por respostas ao problema de pesquisa. Com a finalidade de dar conta dessa problemática, o capítulo estrutura-se em três tópicos distribuídos da seguinte forma: o primeiro trata do entorno da Escola Zandoná. Nele, os dados coletados são prioritariamente oriundos de uma pesquisa bibliográfica. O segundo tópico busca avaliar a estrutura pedagógica da Escola Zandoná e, na medida em que se expõe a sua organização e o seu trabalho, são apresentadas outras formas de pensar a organização dos tempos, espaços e processos pedagógicos existentes no Colégio Iraci e no Instituto Josué de Castro. Para tanto, as principais fontes de pesquisa sobre essas duas instituições são provenientes de artigos científicos e livros publicados por educadoras dessas instituições investigadas e de pesquisas realizadas nesses espaços, além de documentos oficiais das escolas. Por fim, a análise de uma aula planejada na área das Ciências Humanas e as suas Tecnologias, bem como os projetos de Iniciação Científica do 1º ano do Ensino Médio na Escola Zandoná que permitem adentrar no trabalho pedagógico da instituição com intuito de perceber na prática, como ela coloca-se diante dos desafios postos pelas sociedades complexas. Os dados que permitirão essa análise são essencialmente documentais e envolvem o registro escrito do planejamento de uma aula,

caderno e avaliação de aluno e o artigo produzido sobre a referida aula⁷¹, conforme enunciado na introdução.

2.1 Situando a experiência pedagógica da Escola Zandoná

A Escola Zandoná pertence à rede estadual de Educação da unidade federativa do Rio Grande do Sul e oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Utiliza o regime de seriação para agrupar os educandos. O currículo é movido a partir dos Temas Geradores que brotam da Pesquisa Participante realizada na comunidade escolar. Além desses elementos, a iniciação científica ocorre a partir da elaboração de projetos, objetivando realizar um trabalho pedagógico baseado no princípio da interdisciplinaridade. Essas e outras mudanças institucionais começaram a ser efetivadas em 2000 e 2001 no contexto da Constituinte Escolar. Como e por que essas mudanças ocorreram? Como a Escola Zandoná está enfrentando os desafios das sociedades complexas e como as influências dali decorrentes interferem no trabalho pedagógico e como essa instituição relaciona-se com o entorno social?

a) O entorno da escola: aspectos histórico-sociais

A Escola Zandoná está localizada em Barra Funda, município ao Norte da unidade federativa do Rio Grande do Sul (RS), situada a 360 km da capital, Porto Alegre.

Ilustração 2 : Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: BARRA FUNDA. Mapa do Rio Grande do Sul, 2014.

⁷¹ Os nomes das professoras e dos educandos e seus respectivos materiais pedagógicos não serão expostos. Eles serão identificados pelas siglas P para professor(a) e A para aluno(a) e serão atribuídos numerais para identificar e diferenciá-los dos demais de acordo com a ordem de exposição dos documentos analisados.

O ponto em vermelho no mapa mostra a localização do município dentro da unidade federativa do Rio Grande do Sul – Brasil. O município de Barra Funda possuía em 2010, 2.367 habitantes. A sua área territorial é de 265,00 km² (IBGE, 2014), sendo, portanto, um dos menores municípios dessa unidade federativa. De acordo com a página virtual do município, 90% da população são descendentes de italianos. No campo econômico, destaca-se a agricultura familiar⁷², juntamente com a existência da indústria de Água Mineral Sarandi.

A região Norte do Rio Grande do Sul, a qual Barra Funda está inserida, foi a última fronteira de colonização empreendida pelo Estado que, a partir de 1918, começou a receber migrantes das chamadas “Terras Velhas” em função do esgotamento da expansão de fronteiras agrárias nesses locais. A colonização de Barra Funda por descendentes de imigrantes europeus residentes nas colônias velhas, principalmente vindos de Veranópolis e Guaporé, ficou a cargo de uma companhia particular: a empresa Gomes, Schering & Sturm. A região, antes ocupada por indígenas e caboclos⁷³, que viviam às margens dos rios, caçando e pescando, começou a ser objeto de disputa a partir da “Lei de Terras” de 1850. Após esse período, ocorreram, também, iniciativas do governo estadual para reunir indígenas em determinados espaços visando à liberação de terras para a colonização. Esses espaços territoriais foram, no início do século XX, legalmente demarcadas como áreas indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Esse processo de agrupamento dos diversos grupos indígenas em áreas demarcadas organizado pelo Estado garantiu a vinda de descendentes imigrantes, também chamados de colonos, ao Norte do estado e as terras que compunham a fazenda Sarandy⁷⁴, que incluía os municípios de Barra Funda, Sarandi, Ronda Alta, Rondinha, Nova Boa Vista, Constantina e Nonoai. Essa fazenda

⁷² O número de estabelecimentos agropecuários encontrado na página virtual do município é de 436. Por estabelecimento rural, entende-se “todo terreno de área contínua, independente do tamanho ou situação (urbana ou rural), formado de uma ou mais parcelas, subordinado a um único produtor, onde se processasse uma exploração agropecuária, ou seja: o cultivo do solo com culturas permanentes e temporárias, inclusive hortaliças e flores; a criação, recriação ou engorda de animais de grande e médio porte; a criação de pequenos animais; a silvicultura ou o reflorestamento; e a extração de produtos vegetais” (IBGE, 2016).

⁷³ Marcon (2003, p. 326), defende a ideia de incorporar a cultura como eixo basilar na construção de um conceito mais alargado do que seria o “caboclo”. Para ele, o caboclo está vinculado aos traços étnicos e culturais. A vida mais próxima à natureza, a retirada da alimentação da mata, dos rios e da plantação de pequenos roçados, distinguiu o jeito de ser do caboclo. Em relação a terra, ela simbolizava a sobrevivência para eles, diferentemente da significação da terra para os colonizadores.

⁷⁴ A Fazenda Sarandy, inicialmente de propriedade da família Vergueiro, passou a ser dos uruguaios Lápido, Mailhos e Mouriño, em 1906, e, posteriormente, a propriedade dividiu-se em três grandes áreas: a colônia de Sarandi, a Fazenda Anonni; e outra área, desapropriada em 1962, pelo então governador Leonel Brizola. Essa última área subdividir-se-ia em duas fazendas, a Macalli e a Brilhante. A fazenda Macalli e a fazenda Brilhante foram localidades onde se formaram acampamentos de sem-terra no final da década de 1970 (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 59).

possuía uma área inicial de 71.160, 5 ha, pertencentes, inicialmente, a João Vergueiro e a sua esposa (MARCON, 1997, p. 38).

O processo empreendido pelo Estado por meio de companhias de colonização dividiu as terras em lotes e vendeu-as aos descendentes de imigrantes que chegavam à região. À medida que o processo intensificou-se, as tensões e os conflitos acirram-se entre indígenas, caboclos, colonos e também grandes proprietários.

As retiradas compulsórias de indígenas de suas terras demarcadas e a relocação em outras áreas, assim como a expulsão dos caboclos, permitiram a consolidação da colonização do Norte do Rio Grande do Sul. Nessa conjuntura, a partir de 1919, chegaram a Barra Funda, mais tarde distrito de Sarandi (1963), os seus mais novos habitantes, os colonos, que começaram a derrubar a mata, praticar a agricultura familiar, a criação de gado e suínos.

Mas é, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970 que outros episódios envolvendo esses grupos sociais apareceram. O marco de novos conflitos é a extinção de áreas indígenas demarcadas anteriormente. Na região, a retirada dos índios Kaingang da área da Serrinha foi um evento marcante, pois produziu inúmeros desdobramentos nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI⁷⁵. Os dados a seguir mostram a extensão original da área indígena de Serrinha que abrange os municípios de Ronda Alta, Três Palmeiras, Engenho Velho e Constantina, em 1857:

Quadro 2 - Posto Indígena Serrinha, Pinheiro Ralo (Fág Kavá)

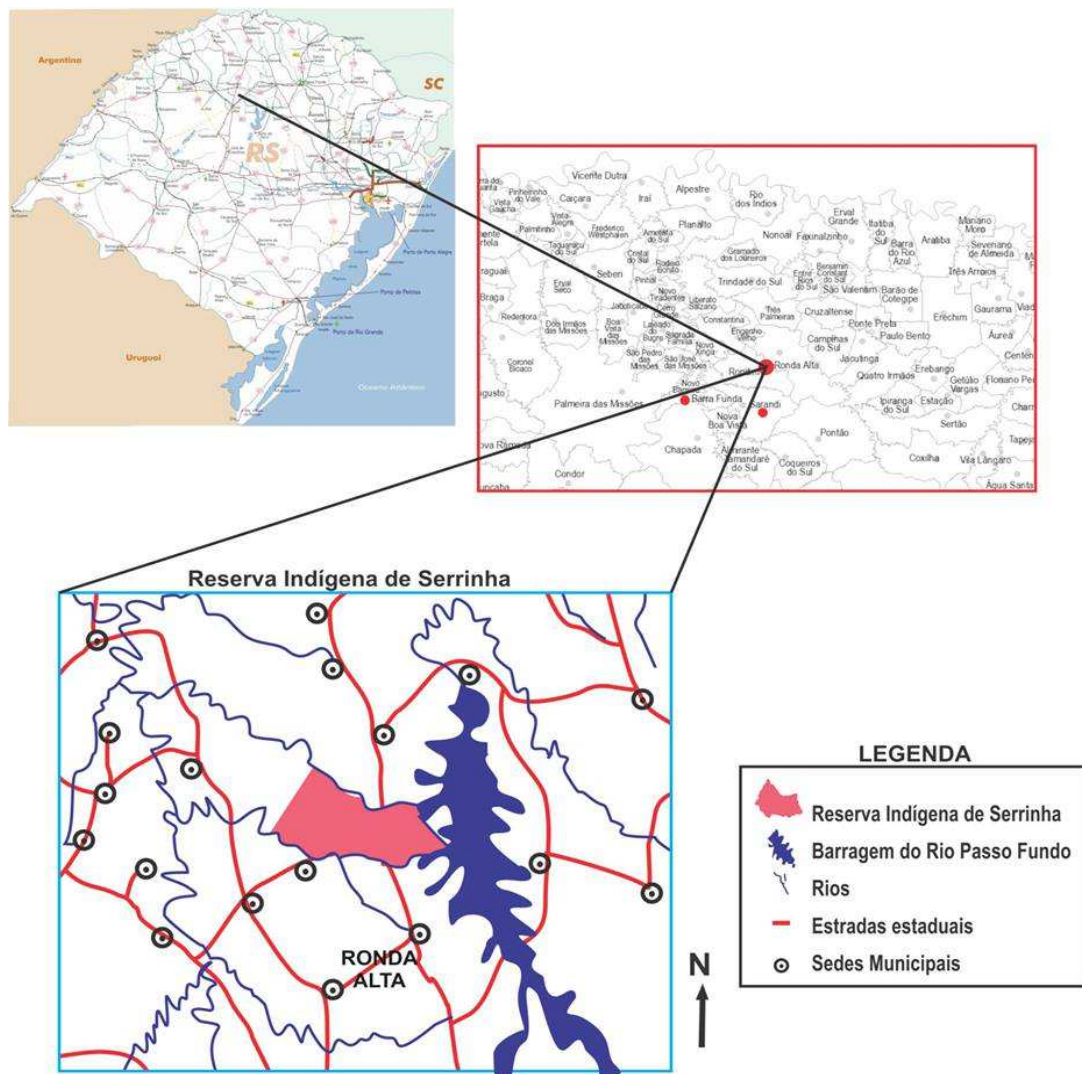
Localização: Alto Recreio. Margem eq. do Rio Passo Fundo (barragem). Municípios de Ronda Alta, Três Palmeiras, Engenho Velho e Constantina, RS.
Demarcação original : abril a junho de 1857, pelo agrimensor Francisco Rave, por ordem do Pres. da Província, Jerônimo Francisco Coelho.
Redução : (1) nova demarcação, em 1911 e 1912, separa Nonoai e Serrinha, como duas áreas (somadas, ficam em torno de 10% da área demarcada em 1857) ; (2) em 1941, o Governo do Estado separa 6.623 hectares para constituir Reserva Florestal; (3) uma posse de não-índio é reconhecida como anterior à demarcação de 1912, e os índios perdem novo pedaço, de pouco mais de 600 hectares, nos anos 40; (4) em 1961, por iniciativa da Sec. de Agricultura do RS, os restantes 4.725 hectares do Serrinha foram tomados e divididos em lotes coloniais. Igualmente, a “Reserva Florestal” foi retalhada em lotes coloniais.
Redemarcação: no final da década de 1990, os índios conseguem reaver, administrativamente, as terras.
Título: não expedido (em processo de indenização de ocupantes).
Área original: 11.950 hectares
Área atual: 11.752 hectares (em parte ainda ocupada por não-índios)
População em 3 momentos: 1945: 270 Kaingang (fonte: SPI) 1965: 230 Kaingang (fonte: Correio do Povo, 12/02/65) 2005 : 2.000 Kaingang (fonte: www.portalkaingang.org)

Fonte: Kaingang Portal

⁷⁵ Sobre esse tema ver a pesquisa Joel João Carini (2005): “Estado, índios e colonos: conflitos na reserva indígena de Serrinha norte do Rio Grande do Sul”.

O documento revela alguns momentos importantes da história indígena na região, em especial destaca-se 1857, momento da criação do aldeamento de Serrinha com 11.950 hectares de terra. Posteriormente, em 1941, o governo do estado separou 6.623 hectares para instituir uma reserva florestal. Em 1961, os 4.725 hectares restantes, bem como a reserva florestal, foram divididos em lotes e vendidos a agricultores. A retomada das terras da Serrinha pelos indígenas Kaingang iniciou nas décadas de 1980 e estendeu-se durante a década de 1990. Os mapas na seqüência mostram o território da Serrinha e a sua localização geográfica no Rio Grande do Sul, destacando a proximidade da Serrinha com os municípios de Barra Funda e Sarandi.

Ilustração 3 - Mapa de localização da área indígena da Serrinha e a sua proximidade com os municípios de Barra Funda e Sarandi.



Fonte: Ilustração construída pela autora com fontes obtidas na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O precedente aberto pela colonização na área indígena de Serrinha incentivou a intrusão de colonos em outras reservas nas décadas de 1960 e 1970, especialmente na reserva indígena de Nonoai. Um dos protagonistas das invasões na reserva de Nonoai foi o próprio Estado que, em 1949, destinou 19.998 ha de um total de 34.908 ha para a criação de uma reserva florestal. A partir de 1974, a intrusão de colonos nas áreas indígenas cresceu e, em 1976, existiam, na reserva de Nonoai, 974 famílias de colonos. Em 1978, os kaingang de Nonoai inconformados com a situação iniciaram um movimento de expulsão dessas famílias (MARCON, 1997, p. 48-53). Com a retomada de terras pelos indígenas da reserva de Nonoai, os agricultores que viviam nas áreas indígenas foram obrigados a sair desses locais, e parte deles ocupou a Fazenda Macalli e, posteriormente, a Brilhante, em Ronda Alta, em 1979 (áreas pertencentes à antiga fazenda Sarandy), exigindo Reforma Agrária por parte do governo estadual. Por isso, para alguns pesquisadores, o ano de 1979 é um marco do surgimento do MST, conhecido mundialmente pela luta que empreende: reforma agrária.

Esses acontecimentos geraram tensionamentos entre os principais grupos sociais, indígenas, colonos e caboclos que repercutiram nas representações sociais e nos posicionamentos políticos e culturais perceptíveis em diferentes espaços, inclusive em Barra Funda (PIAIA, 2008). O processo histórico de luta pela terra está encharcado pela violência física e cultural que se sustentou por meio de relações de poder extremamente desiguais, materializados em comentários depreciativos relacionados a indígenas, ao MST e aos caboclos. De um lado, estão grupo de agricultores proprietários, que foram se instalando no início do século XX e, de outro, situam-se sujeitos que foram se fixando no município de Barra Funda, como funcionários da Empresa de água mineral e refrigerantes existente no município, especialmente nas últimas décadas do século XX. A distinção entre os dois grupos está, principalmente, na ascendência e na posse da terra. Enquanto que, no grupo de operários, existem diversos grupos étnicos, entre eles grupos afro-brasileiros, no grupo de proprietários de terra, ou seja, agricultores e donos de empresas, a ascendência é essencialmente italiana. As relações entre esses dois grupos escondem a desqualificação sob a forma de preconceitos e discriminações. No caso de Barra Funda, a desqualificação dá-se também com aqueles que não conseguem tornar-se proprietários de terras e que, portanto, é desqualificado como cidadão. Também Freire (1987), quando escreve sobre as relações entre opressor e oprimido, ressalta formas de ver e viver dos opressores que desqualificam os oprimidos.

Santos (2004; 2007), quando analisa a racionalidade que sustenta o agir na contemporaneidade, nas sociedades ocidentais, afirma que a razão indolente produz uma

racionalidade que desqualifica o perdedor e reforça os traços do vencedor. O vencedor, nesse caso, é o proprietário e descendente de europeu. Essa forma de relação de poder, quando sustentada em bases de poder desiguais, evoca um tipo de colonialismo. Essa sobreposição de um grupo e de seus modos de vida impõe-se sobre os demais, dissemina-se como prática sistemática captada em documentos oficiais e na análise das representações sociais dos sujeitos que compõem a Escola Zandoná, na pesquisa realizada nessa instituição (PIAIA, 2008). Este trabalho deixou visível parte dos preconceitos e das tensões que circulam na escola e em seu entorno, sobretudo, nos espaços informais de educação em relação aos movimentos sociais reivindicadores de terras, como o movimento indígena e o MST.

Outro evento importante na história do município foi a sua emancipação. Barra Funda emancipou-se de Sarandi em 1992 e, desde então, é governada por um único partido político: Partido Democrático Trabalhista (PDT). As disputas eleitorais costumam provocar intensos conflitos e contribuem exponencialmente para um clima de animosidade entre os munícipes. A cada eleição, a comunidade divide-se, visto que a diferença entre o 1º e o 2º candidato na eleição de 2012 foi de 140 votos⁷⁶. Aliadas a esse panorama, em 2011 e 2012, emergiram inúmeras suspeitas de irregularidades na administração municipal de Barra Funda⁷⁷.

⁷⁶ Nessa eleição, concorreram ao cargo de prefeito municipal Cândida Rossetto - Partido dos Trabalhadores (PT), coligado com o Partido Progressista (PP), e Alexandre Nicola - PDT (Partido Democrático Trabalhista). Nessa mesma eleição, Sandra Helena Gauer (PT), Cassiano Bravosi (PT), Everaldo Zambiasi (PT) e Ivanete Garbossa Castoldi (PP) representaram a oposição partidária à atual gestão administrativa. Por sua vez, a base do prefeito elegeu seis vereadores: Nadir Bariviera (PDT), Adriane Zambiasi (PDT), Gerevini Clenir (PDT), Fatima Gelain (PDT), Fabíola Castoldi Begnini (PDT), Marcia Regina Balista (PDT).

⁷⁷ Os processos estão nas varas criminais identificadas pelo número: 70051558476 e, na vara civil, sob a identificação: 11200007950. É possível encontrar informações dos processos civil no site: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/41388212/djrs-capital-2o-grau-11-10-2012-pg-02>> e criminal no site: <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/112729037/acao-penal-procedimento-ordinario-ap-70051558476-rs/inteiro-teor-112729047>>. Nesse último, lê-se: “Ação Penal - Procedimento Ordinário Nº 70051558476, Quarta Câmara Criminal, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Marcel Esquivel Hoppe, Julgado em 21/03/2013”. Ao buscar dados sobre as acusações, localizam-se as seguintes informações: “PREFEITO MUNICIPAL. DESVIO DE VERBAS PÚBLICAS PARA INTERESSE PRÓPRIO E DE TERCEIRO”. Artigo 288 do Código Penal e art. 1º, inciso I, do Decreto-lei nº 201. Acordam os Desembargadores integrantes da Quarta Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Estado, à unanimidade, em receber a denúncia contra ALEXANDRE ELIAS NICOLA, ROBERTO CARLOS BARBIAN, LUIZ IRINEU GIROTTO, MARCOS AURÉLIO BEGNINI, IVONEI ZANETTI, ANDRÉ BONOLDI e ZILDA MARIA ZANDONÁ CASTOLDI, como incurso nas sanções do art. 288, caput, do Código Penal, e art. 1º, inciso I, do Decreto-Lei nº 201/67, com incidência do art. 29, caput, art. 69 e art. 71 do Código Penal”. Conforme denúncia do Ministério público de Sarandi, uma liminar decretou o afastamento do secretário de finanças e do tesoureiro da prefeitura (ex-prefeito) sob a acusação de que houve irregularidades em pagamentos efetuados pelo município a partir de 2006 a título de supostas prestações de serviços não efetuadas. Algumas notícias relacionadas às denúncias foram divulgadas no site: <<http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=8850>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

Ainda sobre esse cenário, no diagnóstico geral da escola, que é parte integrante do Plano Político Pedagógico, percebemos uma preocupação com a não participação da comunidade em espaços de discussão e decisão. Para o coletivo da escola:

Prevalece a visão da relação verticalizada de poder, reforçada pela escassa participação efetiva da escola e da comunidade, quando há espaços para debates e discussões. Nessas oportunidades, algumas vezes, os espaços não são cavados, em outras, a participação é presencial ou induzida, e não sendo voluntária não há intenção de intervir, reagir, e, além disso, ocorre acumamento do questionamento do que está posto. (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 7).

Aliado a esse panorama, consta, no PPP da escola, a identificação de outros problemas de fundo social e cultural como a discriminação de gênero, etnia, opção religiosa e política. É possível perceber outras preocupações também nesse mesmo documento, no fragmento que segue:

A sociedade na qual nossa comunidade escolar está inserida vive atualmente uma crise de valores éticos, morais e culturais. O desenvolvimento é visto como progresso econômico. As conquistas e descobertas científicas e tecnológicas estão a serviço do poder. Esse fator interfere diretamente no modo de vida das pessoas, reforçando estereótipos, invertendo valores, *excluindo* e invadindo culturas e aumentando as desigualdades sociais (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 4)

Esse recorte revela uma preocupação relacionada ao campo da ética que remete a um conjunto de ideias e ideologias que reforçam relações verticalizadas de poder. A crise ética, a ideia de progresso, os estereótipos, os processos de exclusão e inferioridade percebidas no local não se restringem a ele.

2.1.1 A Escola Zandoná: diagnóstico e estrutura pedagógica

Nesse contexto marcado por contradições, conflitos e tensões situa-se a Escola Zandoná. Essa instituição foi fundada em março de 1953 como Escola Rural, sendo a mais antiga das três instituições educativas do município⁷⁸ e a única escola que oferece Educação Fundamental e Ensino Médio. Possui 63 anos de história oficial⁷⁹ e tinha, no ano de 2014, 251 alunos, 30

⁷⁸ As outras instituições são a Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol, ambas as instituições mantidas e administradas pelo município.

⁷⁹ Foi oficializada como escola por decreto de criação, em 1953, número 1.190 de 27/03/53. Fonte: Documentos da Secretaria da Escola.

professores e 04 funcionários. Funciona em três turnos⁸⁰ e a sua mantenedora é a Secretaria de Educação do Estado do RS, portanto, está atrelada diretamente às políticas públicas educacionais dos governos estadual e federal, fruto, em parte, dos desdobramentos de políticas públicas municipais, estaduais e nacionais.

Os educandos provêm da área urbana e rural, sendo que a média de anos de estudo das pessoas responsáveis permanentes pelos domicílios no município era, no ano de 2000, de 5,6 anos⁸¹; dado que representa a baixa escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos dessa instituição. Porém, a educação no município, nos últimos anos, despontou positivamente na melhora dos índices. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, era de 0,763, considerado alto, pois está acima da média da Unidade Federativa do Rio Grande do Sul e da média brasileira, que são, respectivamente, de 0,746 e 0,699 (em uma escala de 0 a 1). Dentre os aspectos que constituem o indicador, estão a renda, a educação e a longevidade. O quadro a seguir mostra alguns desses dados.

Quadro 3 - Índice de Desenvolvimento Humano de Barra Funda

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,307	0,590	0,710
% de pessoas com 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	22,70	42,21	47,89
% de 5 a 6 anos na escola	43,22	68,05	100,00
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	37,04	89,49	94,52
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	39,17	76,55	86,53
% de 18 a 20 anos com médio completo	23,30	44,63	64,92
IDHM Longevidade	0,742	0,794	0,856
Esperança de vida ao nascer (em anos)	69,54	72,62	76,36
IDHM Renda	0,552	0,631	0,731

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (2013).

Os números indicam que, de 1991 a 2010, o IDHM passou de 0,307 para 0,710. A porcentagem de crianças, jovens e adultos que estão na escola e concluíram o Ensino Fundamental e Médio é relevante. Mais de 86% de jovens entre 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completaram essa etapa da educação Básica em 2010. Dos jovens entre 15 a 17

⁸⁰ Fonte: matrículas e documentos da secretaria da escola.

⁸¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

anos, somente 3,51% deles não frequentavam a escola. Em 1991, 22,44% estavam cursando o Ensino Médio regular sem atraso e, em 2010, 50,62%. As informações sobre o IDHM revelam que o município vem melhorando significativamente os indicadores de desenvolvimento e mais especificamente a educação ali desenvolvida. Em que medida a Escola Zandoná contribui com esses indicadores? Como era o trabalho dessa instituição e que mudanças foram produzidas nesse espaço?

Na Escola Zandoná, a memorização, a repetição de atividades e as apresentações artísticas ensaiadas para serem apresentadas às autoridades eram práticas largamente usadas ao longo da história, como tendência dominante. No final da década de 1970, iniciou-se a utilização dos livros didáticos como recurso pedagógico. Durante a ditadura militar (1964-1985), a prática pedagógica na Escola Zandoná seguia um padrão de ações educativas centralizadas e centralizadoras. Os conteúdos desenvolvidos pelos grupos de professores “vinham determinados, sendo que os programas tinham que ser seguidos à risca”. Assim sendo, até meados da década de 1990, as práticas pedagógicas da Escola Zandoná estavam perfeitamente coerentes e alinhadas às tendências dominantes na maioria das escolas brasileiras (GAUER, 2003, p. 12-13).

As mudanças pedagógicas começaram a partir da insatisfação de parte do grupo de professores e de alguns pais com a prática pedagógica e elas foram produzidas a partir de dois eventos de caráter pedagógico, frutos de duas políticas educacionais: a formação de professores por meio da reconstrução do Plano Político Pedagógico (PPP) e a Constituinte Escolar.

A formação de professores no município com a assessoria do professor Danilo Gandin realizada em 1995 foi uma ação desencadeada pelo poder público municipal, por meio da Secretaria de Educação que possibilitou a reconstrução do PPP. Esse processo, inicialmente, fez parte do estágio da coordenadora pedagógica da escola, Sandra Gauer, no curso de Especialização em Supervisão.

No ano de 2000, teve início a Constituinte Escolar e a Escola Zandoná optou pela realização dessa política pública educacional desencadeada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (gestão Olívio Dutra) em abril de 1999⁸². O objetivo da constituinte era

[...] promover a construção da democracia participativa. Junto com outros instrumentos, como o orçamento participativo, pretende promover a participação popular na definição e no controle de políticas públicas. O movimento é conduzido pela Secretaria de Educação, que abre espaços para a participação das comunidades escolares (educadores, pais, estudantes e funcionários), de movimentos sociais

⁸² A Secretária Estadual de Educação da referida gestão era Lúcia Camini.

populares, de instituições de ensino superior e instituições do poder público (FLEURI, 2011, p. 116).

Como política pública, a Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul instituiu-se como uma opção de reorganização escolar a partir de leituras e encontros que incentivavam a participação da comunidade nessa tarefa. Essa política educacional baseou-se em uma opção pela Concepção Dialética de Conhecimento e pela metodologia de Pesquisa Participante e diferenciou-se de outras experiências por privilegiar o trabalho com os grupos sociais historicamente alijados dos processos econômicos, sociais, culturais. Para Fleuri (2011, p.122), a constituinte visava à “participação das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas”.

As leituras realizadas sobre o processo da Constituinte Escolar e os documentos da escola nesse período sugerem um vínculo estreito entre essa política e a proposta de trabalho da escola. Esta, ao eleger a Pesquisa da Realidade como metodologia, busca dar visibilidade às camadas sociais populares, que, em sua maioria, compõem-na. Essa escolha está clara em todos os documentos oficiais da instituição e constitui-se uma preferência política nessa direção, o que permitiu construir as bases das mudanças operadas na instituição. A direção da escola, mandato 2000-2001, composta por Cândida Rossetto (direção), Silvia Rossatto, Sara Zandoná, Ana Lúcia Bariviera (vice-direção), Sandra Rossetto Gauer e Zaila Blau (coordenação)⁸³, teve um papel determinante no processo de construção da nova proposta que, para passar a existir, suscitou discussões e reflexões especialmente relacionadas à função social da escola. A reconstrução do PPP, a militância sindical do coletivo da escola no Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), a proximidade com o sindicato dos trabalhadores rurais e com as pastorais da Igreja como, por exemplo, a Pastoral da Terra, e de alguns educadores com movimentos sociais, em especial com o Movimento Sem Terra e o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, refletiu-se na elaboração da proposta e na sua continuidade⁸⁴. Sendo assim, as transformações que se seguiram, na instituição, estruturaram-se em torno da pesquisa da realidade, temas geradores e projetos de iniciação científica. Essa metodologia precisou de um suporte organizacional que comportasse novos tempos e espaços para a formação ali desenvolvida.

⁸³ Fonte: documentos da secretaria da instituição pesquisada.

⁸⁴ Essas observações são resultantes da pesquisa realizada por Piaia (2008).

2.1.2 A organização pedagógica: a opção pela pesquisa participante e os temas geradores

A opção da Escola Zandoná pela pesquisa da realidade ou pesquisa participante, como é também nominada,⁸⁵ deve-se à crença que esse processo permite enxergar mais e melhor a comunidade barra fundense e o mundo “impulsionando o questionamento sobre o mesmo”. Para o coletivo de professores⁸⁶, a pesquisa participante detecta

[...] os problemas existentes, a situação em que se encontram os verdadeiros interesses da população, o pensar que lhe parece mais significativo e preocupante, o resgate da identidade e o histórico dos que viveram e vivem no local, valorizando as experiências dos moradores, na tentativa de superar o definhamento dos que historicamente ainda estão marginalizados. O despertar pela vivência cidadã é uma das preocupações na realização da Pesquisa Realidade (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 11).

A preocupação com os espaços e os sujeitos que vivem no município de Barra Funda é colocada como elemento que desencadeia a opção por essa metodologia. A pesquisa acontece na comunidade e é organizada pelo coletivo de professores, sob a orientação da coordenação pedagógica. Ela não segue a mesma forma de organização, mas, comumente, são organizados questionários em diferentes dimensões: ambiental, política, social, cultural, econômica e, por meio desses questionários, alunos, professores e funcionários vão a campo conversar com moradores já mapeados anteriormente⁸⁷. Os encaminhamentos da pesquisa, os entrevistadores, o local da pesquisa, o roteiro de trabalho⁸⁸ e os objetivos estavam expostos de forma clara no início do caderno de formação de uma educadora que está na escola desde a implantação da proposta. Nesse relato da pesquisa, os entrevistadores (três alunos e um professor) coletaram as falas e transcreveram-nas literalmente; após foram feitas as análises que partiram das

⁸⁵ A coordenação pedagógica dirigiu esse processo onde a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em inúmeras discussões realizadas em grupos menores e as decisões socializadas e novamente discutidas em grandes grupos, foram fundamentais para a implantação da proposta.

⁸⁶ Essa é o modo pelo qual os professores e funcionários da escola preferem ser nominados.

⁸⁷ No livro da escola “Fazendo história”, publicado em 2003, os alunos da turma 102, do ano de 2002, descrevem como foi o mapeamento das visitas no município: “Inicialmente fizemos a contagem do número total de prédios que resultou em 594, depois diminuimos 40 que seriam pavilhões, igrejas, campos de futebol, escolinhas fechadas e outros. O total foi de 554 residências. Traçamos em vermelho para destacar a zona urbana e contamos as casas: 299 casas na zona urbana e 255 casas na zona rural. Foram feitos os cálculos no quadro, onde os alunos explicavam para os outros colegas como deveria ser. Fizemos 255 divididos por 30, pois este era o número de casas que seriam visitadas no interior e deu 8,5. Então íamos contando de um a oito e depois de um a nove. Sorteamos exatamente 30 residências” (GAUER, 2003, p. 45-46).

⁸⁸ Roteiro do trabalho: formação dos grupos, apresentação dos integrantes, informar o objetivo do trabalho. Questões para serem registradas: 1- o que levou a família a morar neste bairro? 2-quais as maiores dificuldades que enfrentam diariamente? (Relação com vizinhos, estrutura familiar, condições econômicas, aspectos culturais, políticos, lazer, saneamento básico...).

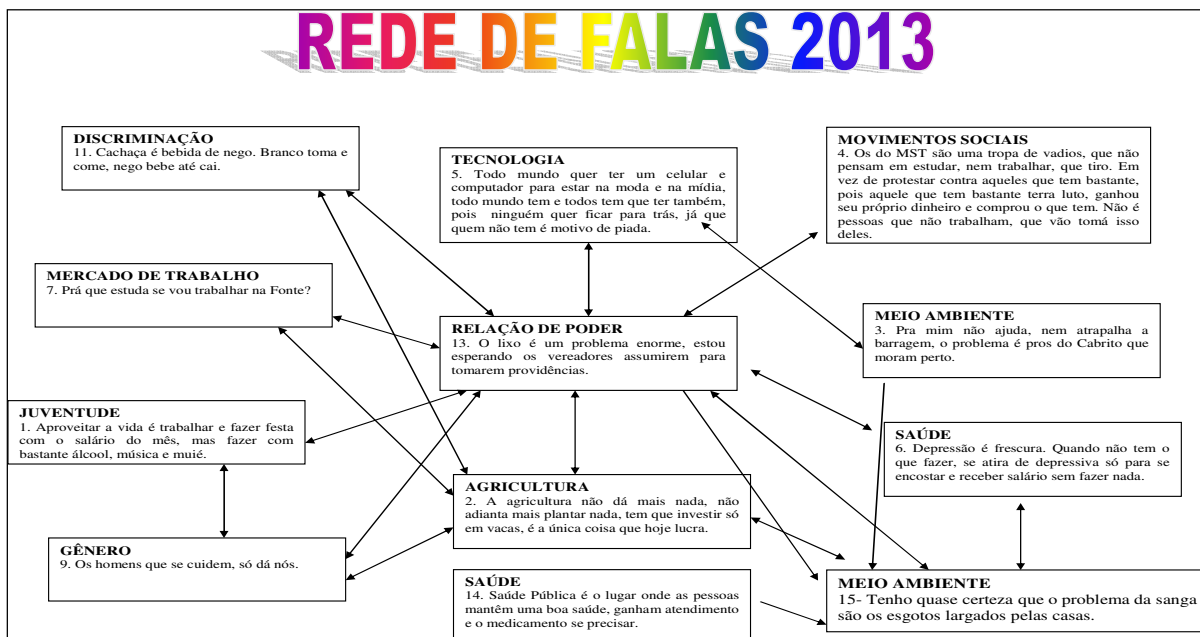
impressões que eles tiveram ao fazer a visita-entrevista. Neste sentido, a pesquisa utilizou dois instrumentos importantes: a entrevista e a observação participante.

Nessa perspectiva de educação, a pesquisa participante vem ao encontro da necessidade de aproximar e integrar a escola à comunidade, com vistas à significação e à edificação da aprendizagem dos alunos e de seus educandos com um olhar real para problemáticas locais. Objetiva também superar a concepção da sala de aula como único ambiente propício à aprendizagem e o livro didático como instrumento para “transmissão” de informações. Para Brandão (1988, p. 11), a pesquisa participante consiste em conhecer a própria realidade, tendo parte na produção de conhecimento. “Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a história através de sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de agente que serve”. Para além dessa compreensão, o ambiente dialógico possível por meio da pesquisa abre espaços de democratização da escola e de seus conhecimentos na medida em que existe abertura para falar e ouvir a realidade e a palavra de cada um.

Após a transcrição das falas, o coletivo elege algumas frases que se desta quem pelo saber ingênuo⁸⁹, o grupo elabora as categorias, a rede de falas e, posteriormente, a rede temática (Anexo A). Da problematização das falas coletadas, resulta o Tema Gerador. A rede de falas é uma forma de expor as falas coletadas e selecionadas, localizando relações entre elas. A imagem a seguir, mostra a rede de falas de 2014.

⁸⁹ O conhecimento ingênuo é aquele construído espontaneamente sem qualquer perspectiva crítica. É próprio de um saber estático, verbalizado, irrefletido (FREIRE, 1992).

Ilustração 4: Rede de falas



Fonte: ESCOLA ZANDONÁ, 2014a.

A partir da rede de falas, constrói-se a rede temática que permite auxiliar os educadores no desafio de selecionar conhecimentos pertinentes, conduzindo, assim, a práticas contextualizadas e comprometidas, inserindo a realidade local dentro do contexto micro e macro da organização social. Os educadores procuram relacionar, por meio da reflexão e da discussão, as ligações entre os aspectos locais com os globais, compreendendo-os numa totalidade. Neste sentido, podemos afirmar que a pesquisa da realidade e o tema gerador permitem a criação de um vínculo orgânico entre as experiências dos sujeitos que compõem a escola e o currículo escolar. Dessa forma, a relação dos conhecimentos curriculares altera-se, possibilitando a sua ampliação e atualização diante das transformações das sociedades⁹⁰.

⁹⁰A pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) Elaboração das problematizações, partindo dos seguintes eixos: econômico, social, cultural, político e ambiental. Considerando como ponto nevrálgico o levantamento dos problemas mais evidentes na comunidade escolar a fim de designar o foco da nova pesquisa; 2) Planejamento da coleta das falas; 3) Mapeamento do município considerando a localização das famílias dos alunos que estudam na Escola Zandoná, com demarcação das famílias a serem visitadas, que contemplassem a proporcionalidade para a área rural e urbana, bem como dos bairros; 4) Coleta das falas na comunidade escolar com a participação de alunos, professores e funcionários; 5) Seleção das falas nas quais há presença de senso comum, considerando a sua dimensão, analítica, explicativa e descritiva; 6) Seleção por categorias; 7) Elaboração da rede de falas; 8) Elaboração da rede temática, com os elementos estruturais das falas e o apontamento da mais relevante e o contra-tema que supere o senso comum; 9) Problematização das falas; 10) Levantamento de conceitos e conhecimentos por áreas de conhecimento a partir das falas selecionadas e socialização; 11) Construção da aula pelos coletivos de cada série e modalidades da EJA.

Porém, o alcance dessa atualização é possível se a pesquisa da realidade for realizada periodicamente.

Uma a uma, as falas coletadas são transcritas, selecionadas e problematizadas. As falas, assim organizadas, são geradoras das problematizações e saberes trabalhados em sala de aula, mas não só nesse espaço. As discussões não são consensuais, pois muito dos conhecimentos espontâneos que as frases e as falas revelam faz parte do imaginário de educadores também. O trabalho de problematização das falas exige discussões que geram divergências, mas também leituras e troca de conhecimentos. Por revelar limites explicativos, o coletivo precisa explicitar os contrapontos, as contradições e, principalmente, escolher os saberes considerados essenciais para a desconstrução dessa concepção⁹¹. Expresso de outra forma, ao serem escolhidas, as falas constituem o ponto de partida que gera conhecimentos dos educadores e educandos e, por conseguinte, do currículo escolar. A questão geradora vai sendo introduzida em todas as séries por meio da organização da aula, que é planejada coletivamente nos momentos das formações de professores na escola. Na organização das aulas, realiza-se a escolha dos conteúdos. A escolha dos conteúdos, das atividades, dos materiais pedagógicos precisa estar articulada à fala, caso contrário, a proposta esvazia-se, voltando a predominar uma educação bancária.

A partir da descrição dos passos metodológicos da pesquisa da realidade e do tema gerador na Escola Zandoná, é possível perceber que o objetivo principal dessa metodologia é proporcionar condições que levem os sujeitos aprendentes a uma forma crítica de pensar o mundo. Para tanto, os temas geradores devem problematizar e promover a decodificação do mundo por meio do diálogo, fornecendo condições para superar a visão ingênua da realidade, buscando a compreensão e a intervenção sobre ela. Nessa perspectiva, a pesquisa da realidade e os temas geradores constituem-se em metodologias que permitem o diálogo dos sujeitos escolares entre si e com o mundo, contribuindo para a democratização desses espaços (FREIRE, 1987). Mas esse diálogo precisa ser permanente e a opção pela proposta deve ser clara e desejada pelo coletivo de professores e pela comunidade escolar.

O diálogo, por meio da pesquisa, com a realidade na Escola Zandoná ocorreu de forma mais orgânica a partir de 2002, quando a rede de falas da instituição foi coletada e organizada; desde então até 2014, foi sendo reelaborada continuamente. Algumas falas colhidas em outros

⁹¹ No Caderno Pedagógico intitulado: “Pesquisa da realidade: na construção social do conhecimento”, material produzido para a Constituinte Escolar e enviado pela secretaria da educação no governo Olívio Dutra (1999-2002), encontra-se a teorização dos passos da pesquisa sistematizada em um esquema intitulado: “Processo de construção curricular pesquisa da realidade local contextualizada” (2002, p. 33).

momentos foram inseridas e/ ou substituídas na rede original, objetivando a sua atualização. No decorrer dos anos de 2007 a 2012, a pesquisa permaneceu sem mudanças significativas, mas com inúmeras convicções de que o movimento e o ato de criar faziam-se necessários.

Nesse período, a articulação dos conteúdos selecionados pelos professores em função da fala a ser trabalhada em sala de aula desencadeava um movimento contrário àqueles conhecimentos tradicionalmente trabalhados nas escolas e listados nos livros didáticos. O trabalho com outros conhecimentos, que não os convencionais predominantes na maioria das escolas, geraram questionamentos por parte da comunidade escolar quanto a sua significação em termos de aprendizagem de conteúdos e validade como conhecimento escolar. Uma inquietação sentida pela atual direção da Escola Zandoná está vinculada à necessidade de trabalhar com as relações de poder que acontecem no local, pois existe uma dificuldade em aprofundar as situações-limite e as articulações com os conhecimentos escolares. Somam-se a essa dificuldade a insegurança diante do método, os questionamentos da comunidade escolar quanto à necessidade de trabalhar conhecimentos voltados ao vestibular e à eficácia do método e da proposta como um todo quanto aos processos de aprendizagem diante das demandas que exigem alunos competitivos. Essa insegurança provém principalmente pela ideia disseminada na comunidade de que ao não trabalhar os conteúdos tradicionalmente selecionados e trabalhados nas escolas tradicionais, a escola não está preparando para o vestibular e para o ENEM.

Mais uma vez, na instituição, reconduziu-se, em 2012, mas especialmente, em 2013, o planejamento da fala dando ênfase à importância do “conteúdo”, ou seja, os conhecimentos voltados para o vestibular e ENEM. Mas a tentativa de aumentar o número de alunos que acessam ao ensino superior e aos indicadores por meio do estudo mais sistemático dos conteúdos escolares mostrou-se ineficaz; o coletivo de professores percebeu o enfraquecimento da proposta. As notas das avaliações externas não aumentaram. Os alunos não avançaram no processo de ensino e aprendizagem e o comprometimento do educandário com a transformação social estava esvaziando-se. Esse episódio reforçou a necessidade de retomar com mais vigor a defesa da educação pautada na pesquisa participante e nos temas geradores. Ao final de 2012, discutiram-se alguns limites da proposta pedagógica no que diz respeito a sua prática na escola; nesse período, o coletivo das educadoras reafirmou a opção pela metodologia em curso na Escola.

Ao final do ano de 2014, a escola organizou-se para realizar uma nova pesquisa da realidade. De acordo com alguns membros da direção, a nova pesquisa poderia trazer novas

motivações, produzir processos de responsabilização do coletivo de educadores, contribuindo com o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

A organização pedagógica com base nos temas geradores também existe nas escolas do MST. Elas empregam os Temas Geradores como organizadores dos conhecimentos trabalhados nesses espaços. A Pedagogia desse movimento social considera a complexidade da formação humana e é desenvolvida por meio de princípios que, segundo Caldart (2004), possuem várias denominações: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da Alternância.

Os princípios expostos revelam que todo o acontecimento envolvendo o acampamento ou assentamento passa a ser propulsor para a construção do conhecimento escolar que definem com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos, os Temas Geradores que, obrigatoriamente, devem estar vinculados ao contexto e à realidade dos alunos e as suas famílias. Assim, a organização curricular não é responsabilidade específica dos professores, mas objeto de discussão e intervenção de pais, alunos, professores e das lideranças dos movimentos sociais. Dessa forma, segundo Luciano (2008, p.79), os conhecimentos curriculares são “construídos no decorrer da prática educativa, servindo-se dos acontecimentos produzidos historicamente, que são problematizados e contextualizados a partir das experiências de luta”. Em outros termos, a experiência de luta e vida dos acampados é a base para o processo educativo.

Até 2010, era forte o trabalho com temas geradores nas escolas Itinerantes do Paraná. O Colégio Iraci, em Rio Bonito do Iguaçu, é Escola Base das escolas Itinerantes do Paraná e possuía, em 2014, em torno de 1500 alunos dos quais 460 eram do assentamento Marcos Freire e o restante das demais escolas Itinerantes. O educandário está fundamentado nos princípios pedagógicos do MST, mas a sua mantenedora é a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. É uma escola pública que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal organizados em Ciclos de Formação Humana.

Os ciclos estão articulados à Pesquisa da Realidade, que orienta “todo planejamento do trabalho pedagógico da escola organiza-se em três grandes momentos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)” (COLÉGIO IRACI, 2009, p. 50).

A pesquisa realizada por Hammel (2013, p. 123) sobre essa instituição mostra parte dos processos pedagógicos ali desenvolvidos. A autora destaca que a Pesquisa da Realidade é realizada anualmente junto às comunidades e mobiliza estudantes, pais e professores. Após a

Pesquisa da Realidade, o planejamento curricular é realizado semestralmente por área pelo coletivo de professores nas formações na instituição. O planejamento das aulas envolve um tema que orienta a seleção dos conteúdos das disciplinas. Utilizando uma metodologia própria, escolhe-se aspectos dessa realidade para estudar, que, normalmente, são congregados sob a forma de “participação, gestão e organização; fontes educativas do meio; formas de trabalho; lutas e contradições”. Além da seleção dos conteúdos, os recursos e as metodologias também são destacados⁹². Ao final do semestre, cada turma ou ciclo é responsável por retomar os conhecimentos apreendidos em forma de seminários, experiências, sistematizações, relatórios e outras, conforme criatividade de cada turma.

Apesar desse esforço em construir uma proposta alternativa nesses moldes, Hammel (2013) salienta que existem limites para a efetivação dessa proposta no Colégio Iraci. Ela destaca a dificuldade em reunir todos os professores nas formações na escola e, conseqüentemente, na construção do plano de aula semanal que impede a implementação satisfatória desses planos em sala de aula. A partir de 2010, o coletivo estadual de educação do Movimento, no Paraná, constituiu um grupo de trabalho para reorganizar a sua proposta com embasamento na experiência vivida pelo grupo coordenado por Pistrak (2003)⁹³, na URSS, após a Revolução de 1917, por meio dos complexos temáticos. Para o MST, o estudo dos complexos é uma alternativa educacional válida e, por esse motivo, existem discussões acerca da aplicação desse estudo nas escolas itinerantes do estado do Paraná (HAMMEL, 2013; SAPELLI, 2015).

2.1.3 Projetos de iniciação à pesquisa na Escola Zandoná

Procurando atualizar o currículo diante das demandas e dos desafios sociais na Escola Zandoná, os projetos de iniciação à pesquisa são trabalhados de forma paralela aos temas geradores. De acordo com o artigo escrito sobre o processo desencadeado com os projetos de pesquisa, a professora Rossetto, afirma que há um esforço para romper com a concepção de escola que

⁹² É possível ver os passos desse planejamento no plano de estudos do semestre do II Ciclo no Anexo B do Colégio Iraci.

⁹³ O trabalho com temas que se originam da vida concreta dos indivíduos, partindo de suas realidades, produzindo uma ruptura com uma educação livresca e acadêmica conhecida como sistemas de complexos assemelha-se à metodologia proposta por Freire (CORAZZA, 1992, p. 19-21). Nas obras “Fundamentos da Escola do Trabalho” e “Escola Comuna”, estão colocados os princípios basilares da pedagogia de Pistrak que enfatizam, além dos aspectos mencionados, a auto-organização dos alunos e o trabalho como dimensão educativa.

[...] perpetua relações autoritárias, que busca a homogeneização, que privilegia conteúdos em detrimento de saberes diversos, um currículo pensado numa lógica linear, fragmentada e dirigida por grupos iluminados, a desconsideração das minorias e ou ausências das identidades docentes e dos educandos. A superação desse quadro exige trabalho coletivo. Há necessidade de uma formação humanizadora que considere e respeite essa diversidade, que problematize, interrogue, dialogue e que contemple a formação plena e plural, que busque a emancipação dos sujeitos, que avalie constantemente suas práticas para fortalecer os avanços e redimensionar os estrangulamentos elencados (ROSSETTO, 2013, p. 107)

Para alcançar esses objetivos, Rossetto (2013) ressalta a opção feita por uma metodologia que valorizasse a iniciação à pesquisa e a pesquisa social. A mesma autora explicita que a concepção de ciência, na qual se alimenta a escola, não postula a favor da neutralidade, estando vinculada a um projeto de sociedade que alivie a miséria humana.

Os projetos de pesquisa são orientados por uma professora, geralmente a orientadora da turma. De modo geral, os alunos em cada série aglutinam-se em grupos de três (de forma esporádica em 2 ou 4 componentes) e escolhem um tema ou problema que os inquieta e que poderia ser objeto de estudo.

Essa forma de iniciação científica acontece desde os anos Iniciais e vai até o Ensino Médio e tem, na Feira de Iniciação à Pesquisa, um espaço socializador dos trabalhos. O evento, com o passar dos anos, vem se destacando diante da comunidade barrafundense e na região, desde 2006, ano em que se iniciou a exposição dos projetos no atual formato.

A abertura da feira e a apresentação dos projetos de pesquisa são construídas pelos alunos com orientação dos professores. A feira acontece, na maioria das vezes, no final do 1º semestre de cada ano, a partir do término dos projetos de iniciação científica que começam a ser desenvolvidos no início de cada ano. A abertura é o ponto alto do evento, pois a temática escolhida pelo coletivo da escola (educandos e educadores) é representada por meio de uma apresentação artística filiada à linha pedagógica da escola. O desempenho artístico vai se constituindo e sendo aperfeiçoado no decorrer do processo. A respeito da feira, a professora Zandoná publicou um artigo em que escreve:

A organização e a montagem do espetáculo é tarefa que exige muita criatividade e dedicação das educadoras responsáveis pela apresentação. Várias atividades precisam ser desenvolvidas para realizá-la, tais como: leitura da realidade sócio-econômica-cultural, estudo, análise e compreensão do tema, concepção do espetáculo, reflexão da prática, elaboração dos personagens, concepção e confecção dos figurinos e cenários, criação da trilha sonora, preparação dos atores nas mais diversas atividades como: interpretação, canto, dança e habilidades corporais. (ZANDONÁ, 2013, p. 110).

Para além dos aspectos técnicos, a educadora enfatiza os elementos pedagógicos do

processo que conduz à programação da abertura da feira:

Sabemos que a representação é um ponto forte no desenvolvimento da aprendizagem, pois promove a ampliação da visão da realidade local relacionando-a com a global. Além de estimular e enriquecer a consciência cultural e a criatividade, favorecendo experiências que auxiliam o educando, na organização de grupo, portanto, na organização no viés da coletividade e da crítica social (ZANDONÁ, 2013, p. 110).

A percepção da importância das apresentações artísticas nos processos educativos está vinculada à perspectiva de ampliação da visão sobre as realidades sociais. Com essa preocupação, foram retomadas, em 2014, a leitura e as discussões do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), nas formações semanais. Essa leitura inspirou a abertura da feira. Em 2014, um jogo de xadrez com peças vivas foi a apresentação que abriu o evento. Cada peça representava um elemento da sociedade, que, a partir da discussão gerada com os alunos, foi interpretada pelo grupo de alunos e professores e trabalhada em sala de aula como sendo a mídia, a igreja, as grandes empresas, os trabalhadores, o exército, entre outros. As tensões e as relações de força materializavam-se em uma disputa com cabo de guerra⁹⁴. No final, ao som de uma música, foram colados, no xadrez, palavras como luta, resistência, vida, trabalho e solidariedade.

A cada ano, é escolhido um tema para a abertura da feira que remete a objetivos perseguidos pela escola. O quadro a seguir apresenta os principais temas/ideias abordados e alguns objetivos propostos na abertura da Feira na instituição.

⁹⁴ Também chamada de tracção à corda. É uma atividade esportiva na qual as duas equipes competem entre si em um teste de força, puxando uma corda.

Quadro 4 - Temas da abertura da Feira de iniciação a Pesquisa

Ano	Tema	Objetivo
2006	Parábola das Mãos Amarradas	Remeter à ideia de que a educação exige saber escutar e não ficar parado, atrofiando a capacidade de pensar, falar e agir.
2007	Ensino Fundamental: representação de recortes históricos desde a descoberta do fogo pelos povos primitivos até a subida do foguete à lua. Ensino Médio: o paradoxo das descobertas como fundamentais e importantes para a vida do planeta terra e momentos que ela destrói a vida dos seres vivos.	Refletir sobre a ciência e a sua função na defesa da vida.
2008	O ser humano e a influência do sistema econômico como fator que traz prejuízos à saúde.	Promover a reflexão sobre a essência e a qualidade de vida dos seres humanos, com elementos que promovem e destroem a vida.
2009	Alice no País das Maravilhas foi a inspiração para representar a Teoria da Evolução de Darwin e a literatura musical de We are the world (Nós somos o mundo), numa representação da teia da vida.	Refletir e produzir conhecimentos a partir da frase de Leonardo Boff “ E somos filhos e filhas da terra. Somos a terra que anda e dança, que treme de emoção e pensa, que quer e ama, que se extasia [...]”.
2010	Frase de Eduardo Galeano: “Não existe natureza capaz de alimentar o shopping do tamanho do planeta”.	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, onde não se pode estar indiferente à cultura dominante ditada pelo mercado.
2011	A frase de Marcelo Barros: “Uma sociedade que reduz as pessoas a peças de produção e de consumo não compreende a linguagem do amor”	Refletir sobre os processos de massificação, consumismo a partir do conceito de liberdade, compreendendo o papel do conhecimento nesses processos.
2012	A defesa dos direitos humanos	Ajudar a construir a consciência que a defesa dos direitos humanos foi e continua sendo uma tarefa de indivíduos dentro de uma coletividade que se recusam a ficar calados, que se descobrem humanos e buscam lutar contra todas as formas que desumanizam.
2013	Resgate da história dos sessenta anos da escola	Sustentar a ideia de que a história da Escola construída a muitas mãos, revelando avanços, dificuldades e desafios, mas, sobretudo, da relevância da proposta atual que busca uma educação libertadora e que respeita as diferenças.
2014	Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (Pedagogia da indignação, 2000).	Problematizar a organização da sociedade capitalista e as relações de opressão entre os grupos sociais.

Fonte: quadro construída pela autora com base em Zandoná (2013).

Do ano de 2006 a 2014, os temas da abertura da feira foram assuntos que direta ou

indiretamente estavam ligadas às discussões e leituras da escola. O tema do evento, por sua vez, dá o direcionamento e, frequentemente, surge de uma frase, parábola ou mensagem que esteja relacionada à valorização da vida.

Ao analisar os temas do quadro, percebemos que a organização dos projetos e o desdobramento da feira vão se redefinindo. Os temas circulam em torno de questões relacionadas ao conhecimento, à democracia e à solidariedade, formulando uma crítica ao individualismo, à alienação e ao consumismo do sistema capitalista. A temática que, aparentemente, foge dessa linha condutora é aquela cujo tema abordou a história da Escola Zandoná, em 2013. Isso deve-se a dois motivadores: o aniversário da instituição e a busca pela valorização da escola e do método pedagógico por grupos e instituições locais/regionais. Ao final do evento, são realizadas avaliações com os segmentos da instituição escolar que lhe permite ser redimensionada a cada ano. Os projetos que quiserem inscrever-se em feiras de ciência realizadas em Universidades da região fazem o projeto e, se aceitos, apresentam em eventos de iniciação científica nas instituições. Os projetos seguem as orientações da metodologia científica e, em 2014, os projetos do Ensino Médio foram transformados também em artigos.

2.1.4 A organização estrutural e pedagógica da Escola Zandoná: os espaços e tempos

A estrutura física da Escola Zandoná revela uma organização em salas de aula. Existem quatro grandes blocos construídos. Dois blocos abrigam os alunos divididos em séries, no terceiro bloco, encontra-se um refeitório, uma cozinha, uma área coberta e, por fim, um bloco onde estão as salas da direção, sala dos professores, biblioteca e sala de informática, totalizando 1.492,93 m² de área construída. A escola possui um total de 10.000 m², onde, além da área construída, encontra-se a área arborizada, quadra de esportes descoberta, parquinho para as crianças e uma horta.

Os conhecimentos que emergem dos Temas Geradores são trabalhados nas áreas de conhecimentos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nas áreas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Suas

Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias que foram distribuídos⁹⁵ no Ensino Médio Politécnico⁹⁶.

De acordo com os dados da tabela (Anexo C) disponibilizados pela secretaria da Escola Zandoná, os períodos de aula foram aglutinados em espaço-tempo diferenciados em função do trabalho por área do conhecimento. Apesar de constarem, nos documentos oficiais, os períodos divididos em 45 minutos e por disciplinas, na prática, essa fragmentação não existe. A distribuição do tempo, neste sentido, é mais equânime. No 1º ano, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias disponibilizam o mesmo número de períodos, sete períodos de 45 minutos cada área. A não fragmentação em períodos permite que um mesmo professor possa trabalhar um turno inteiro ou meio turno com o mesmo grupo de alunos (três períodos antes e dois períodos depois do recreio).

Os espaços educativos são as salas de aula, mas não se restringem a elas. As apresentações artísticas em momentos como a Celebração da Páscoa, a Formação Letiva e o Caldeirão da Juventude são espaços e tempos importantes de aprendizado. A Formação Letiva é um espaço de formação que viabiliza a socialização de práticas pedagógicas consideradas significativas para o grupo de alunos nas respectivas séries, trabalhadas nas aulas. Nesses momentos, prioriza-se a criatividade, por isso, são apresentadas preferencialmente por meio de dramatizações que envolvam músicas, danças, teatros e poesias. Sintetiza a construção do conhecimento e é considerada um momento de aplicação dele, em que os alunos são sujeitos ativos no processo. Esses momentos acontecem periodicamente, sendo previamente agendada uma data para socializar, que pode ser em forma de teatro ou oficina. Pode ser desenvolvido por mais de uma área do conhecimento, ou seja, o planejamento da aula é interdisciplinar, o

⁹⁵ Ver distribuição dos períodos por área na tabela fornecida pela secretaria da Escola Zandoná (Anexo C).

⁹⁶ O Ensino Médio Politécnico foi uma proposta da Secretaria da Educação do Governo Tarso Genro (2011 – 2014) que previa uma reorganização do Ensino Médio, tentando incorporar o princípio do trabalho como organizador dessa etapa de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014. De acordo com a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”, o currículo do Curso de Ensino Médio está estruturado em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária, no primeiro ano, é de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, pode abarcar possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que o seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados. A articulação dos dois blocos do currículo, parte diversificada e formação geral, por meio de projetos construídos nos seminários integrados dá-se pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho. Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

que oportuniza a socialização de forma interdisciplinar. Desde 2012, cada turma registra a atividade num caderno, com fotos e avaliação do processo.

Diferentemente das Formações Letivas, o Caldeirão da Juventude acontece desde 2012 e realiza-se uma vez ao ano; é um encontro organizado pela coordenação pedagógica e envolve alunos, professores, comunidade escolar, profissionais de diversas áreas e artistas são convidados. O objetivo é estabelecer um espaço de discussão e reflexão sobre temas que aguçam a curiosidade dos alunos, entre eles, sexualidade, religiosidade, trabalho, política, mídia, racismo e drogadição. Esse evento é uma forma de envolver os jovens alunos no protagonismo político, estudantil, que elaboraram problematizações durante o encontro, respondidas em forma de debates. Nos eventos, ocorre a exposição de obras construídas pelos alunos, músicas tocadas por bandas convidadas e peças de teatro.

Na noite de 21 de novembro de 2012, no Ginásio Municipal, aconteceu o I Caldeirão da Juventude. Em seu sexagésimo aniversário, a escola abriu as suas portas para uma noite de comemoração com o lançamento do livro sobre a sua história: *Construir-se: Um ato de ousadia e esperança* (PIAIA; ROSSETTO, 2013). A Oficina de Teatro, que fazia parte do Projeto *Mais Educação*, através da coordenação do monitor Juliano Moraes de Oliveira, fez a abertura do evento. Naquele ano, foram os seguintes debatedores: o líder estudantil Geanmarcos Garcia Torres, a professora Gelci Teresinha Quevedo Agne, da 39ª Coordenadoria Regional de Educação, a Psicóloga Loiri Celso Chini e o Pediatra Dr. Gilberto Luiz Aueler Feldns. Foi um momento de intensa participação de professores, estudantes e pais que deu o tom do debate, enriquecido pelas ponderações dos debatedores e pelo brilhantismo da banda, cujo repertório apresentado qualificou o evento. Ao final, cada família recebeu o livro comemorativo dos 60 anos da escola e uma caneca comemorativa.

Em 2014⁹⁷, ocorreu a 2ª edição do evento que contou com a presença de Juremir Machado (escritor e colunista do jornal Correio do Povo), Fabíola Giacomini (psicóloga), Maíra Rossetto (doutoranda em Enfermagem) e Ananda Carvalho (Educação e Movimento Estudantil). Nessa noite, os alunos formularam questões que ajudam a estabelecer o diálogo entre o público e os profissionais convidados de diferentes áreas; a abertura artística, a mostra fotográfica intitulada “Retratos de Barra Funda⁹⁸” e uma banda contribuíram para compor o

⁹⁷ O evento ocorreu no dia 28 de novembro no ginásio municipal de Barra Funda. Informações e fotografias disponíveis no site: <<http://www.diariors.com.br/site/noticias/9239-barra-funda-caldeir%C3%A3o-da-juventude-%C3%A9-realizado-com-%C3%AAxito.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

⁹⁸ Objetivando fomentar a arte fotográfica e mostrar a realidade local, a Mostra Fotográfica foi realizada pelas turmas da escola e teve como temas base: infância, idosos, saúde, meio ambiente, religiosidade, agricultura

clima de descontração e reflexão que o evento proporcionou. A imagem na sequência mostra um dos momentos em que o escritor Juremir Machado da Silva interagiu com o público.

Ilustração 5: Fotografias de Juremir Machado da Silva e participação do público no “Caldeirão da Juventude”



Fonte: BRITO, 2014.

Em 2015, o espetáculo *Quem Faz Gemer a Terra*⁹⁹ integrou as atividades do Caldeirão da Juventude. Na platéia, estavam presentes estudantes, professores e pessoas da comunidade. Após a apresentação, foi realizada uma roda de conversa entre o público, os integrantes da Turma do Dionísio¹⁰⁰ e convidados especiais. A atividade cultural teve a participação do músico Maicon Haeffliger. Na sequência, o público participou do debate, tendo como convidados o ator e diretor Jerson Fontana, a atriz e bonequeira Maristela Marasca, a psicóloga Lenara Zandoná, a enfermeira Silvia Rossetto de Quadros e Marcos Lazzaretti, membro atuante do Movimento estudantil. Como forma de incentivar as discussões, os alunos foram desafiados a elaborar questões sobre as temáticas que aguçam a curiosidade dos jovens e adolescentes. No

familiar, adolescentes, gênero, educação, localização espacial, relação de trabalho, e setor produtivo, lazer e belezas naturais.

⁹⁹ O espetáculo é uma adaptação do romance do escritor rio grandense Charles Kiefer. Na peça de teatro, Mateus conta a sua história: as brincadeiras de guri, as lidas na lavoura, a tentativa de dar certo na vida, os amores, a perda da terra amada, as incertezas do cárcere, fazendo rir, surpreende e emociona o espectador.

¹⁰⁰ A Turma do Dionísio é um grupo de Teatro fundado em 1986, na cidade de Santo Ângelo, situada na Região das Missões, Estado do Rio Grande do Sul - BRASIL. O Grupo encena espetáculos de atores e de bonecos para público infantil e adulto. O grupo já apresentou-se em diversas unidades federativas brasileiras e também em países como Argentina, Bolívia, Polônia, Suíça, França e Itália.

local, foram expostos trabalhos dos alunos que mostravam o estudo desenvolvido a partir da obra *Quem faz gemer a terra*.

Pesquisas em espaços de educação formal apontam para outras formas de pensar e viver os tempos e espaços escolares. O Colégio Iraci e o Instituto Josué de Castro desenvolvem os seus processos pedagógicos por meio de uma organização espaço/temporal que difere substancialmente da organização seriada existente na Escola Zandoná.

No Colégio Iraci, os tempos estão organizados por ciclos de formação, sistematizados na tabela construída por Hammel (2013) com dados do PPP da instituição.

Quadro 5 - Ciclos de formação humana na Escola Iraci Salette Strozak

Ciclo da vida Humana	Ciclo da formação humana	Ciclo da educação Básica	Idade
Infância	I Ciclo da Formação Humana Ciclo único	Ciclo único – Educação Infantil	4 a 5 anos
	II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do ensino Fundamental	6,7,8 anos
	Classe intermediária	Classe intermediária	Classe intermediária
Pré-adolescência	III Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fundamental	9, 10, 11 anos
	Classe intermediária	Classe intermediária	Classe intermediária
Adolescência	IV Ciclo de formação Humana	III Ciclo do Ensino Fundamental	12, 13, 14 anos
	Classe intermediária	Classe intermediária	Classe intermediária
Juventude	V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único Ensino Médio	15, 16, 17 anos

Fonte: PPP do Colégio Iraci (2009).

A oferta de educação escolar no formato de ciclos pretende romper com a serialização, permitindo um “alargamento” do tempo de aprendizagem e o desenvolvimento na medida em que cada ciclo compreende três anos. Ao final de cada ciclo, existe a classe intermediária, cujo objetivo não é a retomada de conteúdos, mas, de acordo com o PPP (2009), é a possibilidade de o aluno superar as suas limitações. As classes intermediárias têm lotação de professores, contratados especificamente para o trabalho nessas turmas. Os estudantes têm aula três vezes por semana no contra turno e essas aulas são por área do conhecimento e, na medida do possível, o educando vai sendo reintegrado ao seu ciclo. Ainda conforme o PPP (2009), as turmas constituem os Agrupamentos Referências, normalmente organizados por idades. Os

reagrupamentos são novas turmas constituídas sempre que há a necessidade de agrupar ou reagrupar os estudantes de acordo com as suas necessidades (dificuldades). Essa ação coloca a escola em movimento constante. Geralmente, são organizados grupos menores para garantir o atendimento sempre que o coletivo de educadores do ciclo julgar necessário. Segundo Marina (2010, p. 109), o trabalho pedagógico organizado por ciclos demanda uma ação pedagógica coletiva e ressalta que, uma vez juntos, “os professores podem antecipar e identificar problemas, construindo estratégias didáticas a fim de superar as dificuldades encontradas”.

A experiência pedagógica desenvolvida no Instituto Josué de Castro no município de Veranópolis, no Rio Grande do Sul, revela outra forma de organizar os tempos e os espaços de formação escolar. O Instituto possui um vínculo orgânico com o Projeto Político Pedagógico do MST e oferece Educação Básica de nível médio, educação profissional de educação profissional e de formação de professores, instituídos a partir de demandas expostas pelos setores do MST. Os estudantes são jovens e adultos trabalhadores, homens e mulheres do campo, majoritariamente vinculados aos acampamentos e aos assentamentos de Reforma Agrária de todo o país, indicados por seus coletivos ¹⁰¹. Essa instituição busca combinar a formação de educação geral, a escolarização e a formação de militantes e técnicos para atuarem no MST (CALDART, 2013, p. 131-132).

No Instituto Josué de Castro, os tempos e os espaços de formação são alternados entre Tempo de Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE), e a organização dessa alternância por cursos pautados por um projeto que se sustenta na autogestão escolar e no trabalho como princípio educativo. Os pilares que sustentam a proposta, autogestão escolar e no trabalho como princípio educativo, dão os contornos dos espaços e dos tempos em prol de uma formação diferenciada.

O Tempo Comunidade é o tempo de retorno ou presença direta dos educandos na sua comunidade de origem, combinando atividades de estudo com participação direta nas atividades na sua base social (acampamentos ou assentamentos). De acordo com pesquisa realizada por Neto (2003, p. 85), no Técnico em Administração Cooperativista (TAC)¹⁰², são realizados viagens e estágio nos assentamentos, para que o aluno não deixe de vivenciar a prática do trabalho. Em cada uma dessas etapas, existe um novo enfoque, um novo estágio. Na primeira viagem a campo, ou seja, no primeiro Tempo Comunidade, os alunos realizam um

¹⁰¹O Instituto também recebe de outros movimentos sociais, especialmente os que integram a Via Campesina-Brasil (CALDART, 2013, p.145).

¹⁰² O tempo de duração do TAC é de dois anos e meio, dividido em seis etapas de cinco meses, divididas entre o Tempo Comunidade e Tempo Escola. A duração do curso e a divisão entre TC e TE são distintas entre um curso e outro.

diagnóstico da realidade do assentamento, pesquisando as condições sociais e econômicas dos moradores. Essa etapa apresenta-se de fundamental importância para que os alunos aprendam a fazer a leitura da realidade local. Nas etapas subsequentes, os alunos cumprem estágios nas cooperativas, estudando a produção e a comercialização. Nesse período, também realizam estudos teóricos e tarefas escolares complementares ligadas à comercialização. Em cada TC, estão previstos trabalhos ligados às disciplinas da escola possíveis de serem acompanhadas por meio do plano de atividades, do diário de campo e do Informe com balanço crítico. Portanto, o TC é o tempo de formação em outros espaços fora da escola; é o tempo formação na comunidade.

Os estudantes do Instituto trabalham durante o tempo escola no qual ficam na instituição. Eles atuam em três setores básicos: a) a manutenção e a conservação da escola, o que significa o desempenho de vários tipos de trabalhos domésticos, como cuidar da limpeza, lavar e passar roupas, cozinhar e organizar o refeitório coletivo; b) as unidades de produção, que aportam produtos in natura para consumo próprio ou que são colocados no mercado, gerando renda monetária; c) a gestão coletiva da escola, que é responsável por sua organização e funcionamento. O setor produtivo, ou econômico, é composto dos subsectores de laticínio, padaria, agroindústria de doces e conservas, horta e roça. Os alunos são responsáveis, tendo que produzir parte para a própria alimentação e parte para o mercado. O excedente é comercializado, controlando as finanças, a produção e planejando. Mantêm uma loja na própria escola, onde comercializam produtos agroindustrializados por eles mesmos, como geleias, doces, conservas diversas e mel no espaço do comércio local e, às vezes, vendem os produtos de casa em casa. Expresso de outra forma, os alunos são responsáveis pela manutenção da escola, construindo um setor para essa finalidade. Realizam trabalhos múltiplos, como secretaria, faxina, trabalhos de pedreiros e jardineiros. Esses trabalhos também são realizados junto aos moradores de Veranópolis e parte dos recursos é disponibilizada para a sustentação da escola. No Setor Pedagógico, os alunos são responsáveis pela biblioteca, sala de estudos, sala de leituras e sala de atividades culturais (DALRI; VIEITEZ, 2004; NETO, 2003). Neste sentido, é possível perceber claramente que a categoria trabalho é um dos princípios pedagógicos da instituição. Um autor que elaborou uma proposta de vínculo entre a educação e o trabalho foi Pistrak, o teórico entendia que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas

normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2003, p. 38).

O vínculo, para Pistrak (2003), entre educação e trabalho deveria dar-se de forma concreta para não se reduzir a técnicas de trabalho. O trabalho estaria dividido em etapas. No Instituto Josué de Castro, durante o TE, o aluno fica envolvido com aulas, oficinas, atividades culturais e estudo, participando da empresa que gere e/ ou do trabalho que realiza. Essa etapa é dividida em diversos tempos educativos¹⁰³: Tempo Aula (5 horas-aula por dia), Formatura, Trabalho e Reflexão Escrita (tempos educativos diários). Os Tempos Núcleos de Base, Notícias, Educação Física, Leitura, Oficina e Cultura acontecem de forma alternada ao longo da semana (CALDART, 2013, p. 162). A organização do Tempo Aula possui

[...] uma base curricular formal de cada curso organizado por disciplinas [...] em períodos intensivos a cada etapa. Na escola trabalhamos com um número de horas e dias seguidos para cada componente curricular. As disciplinas se combinam com outros componentes curriculares não disciplinares, próprios da formação no IEJC, que incluem atividades definidas pela turma (seminários temáticos, por exemplo) ou que se referem a processos estabelecidos pelo curso, tais como pesquisa, que precisa resultar em um trabalho de conclusão, e os “estágios”, realizados em diferentes etapas (CALDART, 2013, p. 274).

A opção por disciplinas intensivas no Instituto deve-se ao fato delas permitirem uma maior flexibilidade dos tempos escolares, proporcionando a sequência dos conteúdos e o seu aprofundamento e considerada também mais adequada à agenda dos docentes que vêm de fora da instituição.

Uma escola nesse formato está em constante movimento, seja na entrada ou na saída de turmas, na alternância de seus tempos de Comunidade e Escola, na revisão do Projeto Político Pedagógico de cada turma que ingressa no instituto ou ainda na atuação e na participação sistemática dos educandos na vida da escola, o que exige esforço de organização e acompanhamento de uma escola que funciona, o ano inteiro, em turno integral. Neste sentido, o vínculo do Instituto e o seu entorno é sistemático. O tempo educativo Notícia, o tempo Comunidade, as oficinas, as pesquisas e os estágios são exemplos mais significativos desse vínculo entre a escola e as sociedades complexas.

¹⁰³ É uma forma de organização dos processos de formação dos educandos que é redimensionada e avaliada de forma permanente para que consiga se manter vinculada às demandas e aos objetivos de formação da escola (CALDART, 2013, p. 162-163).

A complexidade de uma organização nestes moldes é visível e dispense esforços que ultrapassam a vontade individual. Está calcada em um projeto social que busca a transformação das relações sociais de opressão. A proposta político pedagógica do Instituto Josué de Castro possui potencialidades latentes de uma pedagogia revolucionária, mas não está isenta de condicionantes. Alguns limites dessa organização e da sua metodologia foram apontados por Caldart (2013). A dificuldade em estabelecer vínculos entre o Tempo Aula e o trabalho, além das diferenças entre a materialidade do trabalho vivenciado na escola e nos acampamentos ou assentamentos são alguns dos obstáculos identificados.

As experiências analisadas, a Escola Zandoná, o Instituto Josué de Castro e o Colégio Iraci mostram, primeiramente, que é possível construir outros espaços e tempos escolares que não só os existentes nas escolas dominantes. As experiências sinalizam para a compreensão de que os tempos e os espaços devem estar a favor de uma proposta de educação e de sociedade; devem ser flexíveis, facilitando o trabalho pedagógico.

Em experiências pedagógicas que possuem propostas que se colocam como alternativas ao modelo de escola dominante, a avaliação precisa ser um tempo que acompanhe essa formação.

2.1.5 Avaliação pedagógica: diagnóstico e redimensionamento da prática

Na Escola Zandoná, todas as atividades da escola e de seus sujeitos são constantemente avaliadas e encontram-se disponíveis como documento na escola. As provas com datas marcadas, como os professores referem-se, não são mais utilizadas na instituição, uma vez que as avaliações acontecem em diferentes momentos e em um formato diferenciado. Privilegia-se a interpretação e o estabelecimento de relações ao invés da memorização e do treinamento mecânico e a qualidade de informações sobre a quantidade nas atividades solicitadas¹⁰⁴. A utilização de portfólio auxilia no processo de avaliação do aluno. Nele, estão as principais atividades realizadas e analisadas pelos professores, que sinalizam e servem de base para escreverem pareceres que deverão ser lidos pelo aluno e por sua família. Em outros termos, a avaliação é um diagnóstico para observar se está ocorrendo a construção do conhecimento, a aprendizagem. Neste sentido, é uma ferramenta metodológica que permite avaliar o aluno e o

¹⁰⁴ Ver avaliação transcrita na aula analisada da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Anexo D).

professor, uma vez que este elabora, ao final, um parecer descritivo, considerando os limites, os avanços e as proposições.

Para o coletivo de educadores, a avaliação é um processo e não um fim, ou seja, é possível que o aluno reelabore, pesquise e, de acordo com as orientações escritas, faça novamente a proposta avaliativa, podendo sugerir outro tipo de atividade que desenvolva os mesmos propósitos cognitivos.

A escola optou também pela implantação da progressão continuada¹⁰⁵, de forma gradativa. Com isso, a partir de 2015, todo o Ensino Fundamental tem pareceres e progressão continuada. No Ensino Médio, existe o parecer e o conceito expresso em nomenclaturas (em função do politécnico¹⁰⁶). Considera-se como parte do processo avaliativo, os pareceres sobre as atividades propostas, a atuação do grupo de professores, direção e funcionários, a auto-avaliação e a avaliação do processo de aprendizagem. Um exemplo disso é a avaliação realizada em 2015 do III Caldeirão da Juventude. Foi entregue aos alunos o enunciado a seguir e as seguintes questões:

Quadro 6 - Avaliação alunos evento Caldeirão da Juventude III

Em sua 3ª edição, o Caldeirão da Juventude traz uma proposta dinâmica, crítica e problematizadora, aliando lazer, arte, conhecimento e diálogo entre profissionais, comunidade e escola. A participação e o engajamento dos alunos no evento é de fundamental importância para valorizar a escola e construir o conhecimento crítico. Considerando que o investimento da Escola neste evento cultural é para os estudantes da escola terem a oportunidade de acesso a cultura mais elaborada escreva:
1- Sobre o espetáculo teatral “Quem faz gemer a terra” (o que chamou a atenção, o que foi possível aprofundar sobre a narrativa e de que forma contribuiu para a leitura da realidade).
3- Como foi a participação da sua família;
No debate quais os assuntos que mais lhe chamaram a atenção e explique o porque?
5- Quais os pontos positivos do evento; O que o evento precisa aprimorar; Qualidade dos debatedores.

Fonte: Escola Zandoná (2013)

A avaliação do evento realizado pela escola torna-se um instrumento de diálogo com o educando e a comunidade escolar na busca pela melhoria dos processos pedagógicos por meio da gestão democrática.

A avaliação torna-se indispensável para identificar os estrangulamentos na tentativa de superá-los. Isso porque o coletivo de professores considera que somente o conjunto de

¹⁰⁵ Com a Progressão continuada, os alunos não ficam retidos na série; como apoio a essa política, existe um Coletivo de Apoio Multidisciplinar (CAPM) que objetiva contribuir com a melhoria na aprendizagem escolar.

¹⁰⁶ Na nova avaliação, são considerados três conceitos diferentes: a Construção Satisfatória de Aprendizagem (CSA), a Construção Parcial de Aprendizagem (CPA) e a Construção Restrita de Aprendizagem (CRA). O aluno é reprovado se obtiver CRA em duas áreas de conhecimento. Se ele ficar com CRA em uma área, será aprovado de ano e acompanhado por um Plano Pedagógico de Apoio Didático (PPDA).

estatísticas quantitativas resultantes do exame, sem o cotejamento de subsídios do contexto que condiciona a realidade dos alunos e das escolas, tampouco sem as decisões políticas que auxiliem as necessidades nesse campo, é insuficiente para alavancar qualitativamente os níveis da educação escolar. Nessa ótica, efetiva-se uma ampliação do conceito de avaliação dentro de outra concepção de qualidade de educação, categoria que, historicamente, está baseada em um modelo tecnicista que consiste na realização de tarefas em forma de competência. No Instituto Josué de Castro, a avaliação é exercitada diariamente, especialmente, nos Núcleos de Base, nas Assembléias e em momentos mais específicos como na reformulação dos PPPs. Essa forma de pensar a avaliação parece auxiliar na transformação das práticas escolares autoritárias, especialmente quando utilizada como instrumento que amplia a democracia na medida em que cria condições concretas de participação e viabiliza a horizontalidade das relações de força.

Nessa mesma linha teórica caminha o Colégio Iraci. A avaliação não se restringe ao aluno, mas é percebida como processo mais amplo que envolve todas as práticas e sujeitos envolvidos na ação de ensino-aprendizagem. No processo de avaliação, estão imbricadas as ações necessárias à formação humana, portanto, as relações vividas no interior da escola precisam ser constantemente avaliadas. Para isso, são construídos espaços e tempos específicos para avaliar, desde os conselhos de classes participativos, as instâncias como o grêmio estudantil, o conselho escolar e a associação de pais e mestres (HAMMEL, 2013, p. 68). A avaliação é realizada por meio da elaboração de diagnósticos avaliativos sistemáticos, processuais, cumulativos, tendo como instrumentos os pareceres¹⁰⁷ e as Pastas de Acompanhamento¹⁰⁸, que são formas de registros e avaliações, assim como o Caderno de Registro das Avaliações¹⁰⁹. Quanto ao conselho de classe, esse instrumento tornou-se um momento importante nas referidas instituições educativas.

¹⁰⁷ Os Pareceres Descritivos são as sistematizações dos elementos escritos nos Cadernos de Avaliações, eles são organizados por área do conhecimento. A tarefa de elaborar o Parecer Descritivo é do professor coordenador da turma. Cada turma tem até dois coordenadores, para dividir as tarefas da coordenação e tornar a tarefa de sistematizar o parecer um processo conjunto. O que foi aprendido e o que precisa ser retomado futuramente precisam estar descritos no documento e servem como referência para a sua elaboração, bem como o Caderno de Avaliação, os planejamentos (que contêm os conteúdos, os objetivos e os êxitos). O parecer é feito, semestralmente e ao final do ciclo, com indicação da necessidade da Classe Intermediária ou não (HAMMEL, 2013, p. 126).

¹⁰⁸ A Pasta de Acompanhamento é um instrumento de registro da escrita sobre os estudantes. Mensalmente, um professor conduz a elaboração e a produção escrita de uma turma. Os textos não sofrem alteração, são corrigidos e arquivados nas Pastas, e servirão como base de análise de um processo que se deseja contínuo, baseado na observação dos textos escritos anteriormente (HAMMEL, 2013, p. 126).

¹⁰⁹ O Caderno de Avaliação é uma forma de registro construído pelo coletivo de professores. De acordo com o PPP, esse instrumento abrange o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em relação aos conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas, durante os semestres. A realização dos apontamentos é tarefa de cada professor e servirá como embasamento para o professor coordenador estruturar o parecer parcial e final

2.1.6 O conselho de classe participativo

O conselho de classe é um espaço que as escolas possuem para avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Na Escola Zandoná, esse espaço abarca educadores, educandos e pais acontece trimestralmente. O planejamento realizado pela coordenação organiza em etapas que incluem educandos, educadores e, em um momento específico, reúne-os com a comunidade escolar, representada principalmente pelos pais. Avaliam-se os aspectos relevantes que contribuam ou limitam a construção do conhecimento. Essa forma de organização do conselho de classe está alinhada com o que apregoa Lück et al (2001, p.16), quando se refere à gestão democrática nas escolas. A autora considera que “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão”. Por isso, para a gestão democrática, precisa envolver pais, professores, funcionários e os sujeitos que se sentirem interessados na melhoria do processo pedagógico.

O conselho de classe com a comunidade inicia-se com uma dinâmica, frase ou texto, com o intuito de construir um ambiente de reflexão sobre o educando, o educador, o método de ensino e a instituição. É considerado um momento do processo e, portanto, é realizado durante o período de aula. Em um artigo publicado por duas educadoras da escola, encontramos um relato de um conselho de classe realizado em 2013 e, nele, foram registrados alguns momentos e técnicas empregadas. Na sequência, apresentamos fragmentos que revelam algumas etapas do processo:

[...] o trabalho foi iniciado com os educandos, em suas respectivas turmas, com o estudo do vídeo “A águia e a galinha”, que contempla os fragmentos da obra de Leonardo Boff. Essa metáfora que nos faz pensar sobre a condição humana, introduziu a discussão sobre a condição de estudante enquanto ser pensante e sujeito aprendiz. Enfatizaram-se os aspectos que contribuem para a construção do conhecimento e aqueles que limitam o mesmo, impedindo que o aluno alce voo em busca do horizonte. O registro individual foi posteriormente socializado na turma, e ao ser sistematizado coletivamente foi possível responder aos questionamentos que partiram da metáfora: “Quando a turma alça vôo” e “quando a turma age ciscando”, também elaboraram-se apontamentos para possibilitar o desejo e a atitude de voar (SIGNOR; PIAIA, 2013).

de cada estudante. O registro é feito a partir das avaliações efetivadas nas turmas ou de casos relevantes em sala ou fora dela, expressando o resultado através da escrita (HAMMEL, 2013, p. 126).

A reflexão a partir desses fragmentos permite a compreensão sobre o processo de construção do conhecimento e centra-se nos processos de aprendizagem que envolvem todos os sujeitos. Após essa etapa do conselho desencadeada pela leitura “A Águia e a galinha”¹¹⁰, os professores, os pais, os alunos e a direção puderam discutir sobre a aprendizagem, objetivando o pensar sobre esses processos a partir da metáfora: quando os aprendizes conseguem alçar voo e quando a turma “age ciscando”. Os apontamentos para melhorar os aspectos limitantes são elaborados coletivamente e registrados em ata e são reforçados no decorrer das aulas (SIGNOR; PIAIA, 2013). Os encaminhamentos do conselho de classe participativo são retomados no próximo Conselho e, portanto, fazem parte do trabalho pedagógico de forma sistemática.

Percebemos uma preocupação em resistir à tendência de reduzir o Conselho de Classe, denominado pelo coletivo de professores como Participativo, a revelar aspectos comportamentais, evitando apontamentos individuais, ataques e acusações na tentativa de tornar o momento um espaço de diálogo, por isso, os compromissos são assumidos no coletivo. O medo e a insegurança que a crítica oriunda das avaliações dos alunos, dos professores e dos pais gerem ameaças, ofensas e intolerâncias entre os sujeitos que possuem dificuldades em entender o momento como parte dos processos pedagógicos e fundamental para o avanço deles. Para além dessas limitações e possibilidades, há que se questionar até que ponto uma formação que almeja a construção de processos democráticos consegue romper com relações autoritárias historicamente imbricadas nos tecidos sociais dentro e fora da escola. Essas e outras inquietações circulam nos espaços de formação das instituições analisadas, incentivando, muitas vezes, redirecionamentos que permitem a sua ressignificação.

Mas, apesar do momento instigar a participação de todos os sujeitos envolvidos e construir um ambiente propício ao diálogo, ele nem sempre acontece da forma desejada. Em alguns momentos, existem desconfianças, mágoas e acusações, produzindo obstáculos ao processo. Além desse aspecto, a organização do Conselho, assim como dos outros momentos

¹¹⁰ Essa mesma metáfora foi utilizada na formação de professores. Os educadores realizaram a sua reflexão a partir do fragmento do texto de Ruben Alves: “Há escolas que são gaiolas e escolas que são águias”. “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixam de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem de voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. O VOO PODE SER ENCORAJADO”. A partir das reflexões sobre a metáfora, os educadores escreveram sobre a sua prática no caderno de formação. A problematização que se lançou foi a seguinte: quando sou águia e quando sou galinha? (SIGNOR; PIAIA, 2013).

pedagógicos, é conduzida pelos professores, diferente do que acontece em algumas escolas Itinerantes.

O Conselho de Classe Participativo no Colégio Iraci também foi mencionado, em pesquisa realizada, como momento importante de sua formação. É o que aponta a pesquisa de Janata (2012), que tinha como objetivo compreender como ocorre a formação de jovens militantes do MST, com o foco nos egressos do ensino médio do Colégio Iraci, considerando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. Nessa instituição, o conselho de classe participativo apresenta três momentos básicos:

1º momento cada educando deverá elaborar uma auto-avaliação em forma de parecer descritivo do seu desempenho em classe, levando em consideração os elementos da aprendizagem e de participação coletiva na turma. O educador coordenador fará a avaliação da turma considerando os elementos arquivados na Pasta de Acompanhamento e a avaliação do coletivo dos educadores. Para isso a Equipe Pedagógica da escola apresentará anteriormente os critérios. 2º Momento: No segundo momento o educador e educando coordenadores da turma com o apoio da Equipe Pedagógica sistematizarão as auto avaliações elaborando um parecer descritivo da turma e do colégio segundo os critérios estabelecidos em cada período. 3º Momento: No terceiro momento será realizado um encontro onde o educando e educador coordenadores da turma que apresentarão a sistematização. Todos os envolvidos no processo de avaliação serão ouvidos e após complementarão com análises, sugestões, questionamentos, desafios e até mesmo alertas e quais os passos a serem seguidos (COLÉGIO IRACI, 2009, n.p.).

O planejamento desse espaço de formação dentro desse formato instiga a participação dos educandos e de suas famílias na escola e pode produzir desdobramentos importantes no que se refere ao exercício da democracia, favorecendo um clima de diálogo e respeito às diferenças.

Ilustração 6 - Conselho de Classe Participativo – Colégio Iraci



Fonte: Colégio Iraci. Disponível em: <<http://www.rbniracistrozak.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

A imagem mostra o momento em que os pais, alunos, professores e a direção reúnem-se para o conselho. Outro aspecto positivo ressaltado na pesquisa de Janata é a coordenação das turmas pelos educandos, considerando-a como mecanismo que permite aos alunos serem eleitos e exercer a liderança na escola por um período de seis meses. Esses educandos-coordenadores das turmas são responsáveis pela

[...] organização do Conselho de Classe Participativo, o tempo formatura e mística-ou momento cívico, a participação das reuniões sobre os encaminhamentos gerais de sua turma ou da escola, e outras tarefas elencadas a partir da prática pedagógica. Cada coordenador é membro do Grêmio Estudantil e a partir do coletivo de coordenadores é escolhida uma diretoria que deverá ser eleita pelos demais colegas (JANATA, 2012, n.p.).

Nessa perspectiva, o processo de eleição dos coordenadores de turmas demanda participação efetiva dessas lideranças na elaboração do Conselho de Classe Participativo, reuniões da turma, escola, planejamento e Grêmio Estudantil. Essa participação, ainda que direcionada aos alunos coordenadores, fomenta espaços de exercício democrático dos educandos, ainda que de forma restrita, à gestão administrativa e pedagógica da instituição. Esse processo de gestão não é espontâneo e fácil, pois as relações de poder poderão evitar a evolução do processo, sendo necessário que um esforço coletivo permanente efetive-se em função de decisões de grupos e não de indivíduos. Ainda, sob a ótica da democracia, os sujeitos que compõem a instituição precisam abrigar o individualismo, a desconfiança, a acomodação, cedendo espaço ao sentido coletivo da crítica e da autocrítica, e da responsabilidade social diante do ato educativo (HORA, 2007).

No que se refere aos espaços de gestão democrática, merece destaque o Instituto Josué de Castro. A escola possui dois níveis de gestão que funcionam desde 1998: a institucional, que diz respeito às decisões mais estruturais, como abrir e fechar um curso, e a gestão da vida escolar. A gestão institucional é de responsabilidade da mantenedora e as decisões de segundo nível da vida escolar são tomadas pelo conjunto dos educandos e educadores presentes em determinado período na instituição (CALDART, 2013, p. 174-175). Andreatta (2005, p.46-47), em pesquisa realizada no Instituto Josué de Castro, reforça a organização dos educandos como

elemento que permite o exercício da democracia. Para ele, uma das principais formas de participação dos alunos é os Núcleos de Base (NB), que são constituídos por sete a onze estudantes agrupados por alguns critérios como o equilíbrio entre homens e mulheres, a inserção no MST e a divisão por estados brasileiros, objetivando a heterogeneidade do mesmo. Esses grupos escolhem dois coordenadores do núcleo. Dos Núcleos que compõem a Turma, são eleitos dois Coordenadores dos Núcleos de Base das Turmas (CNBT), integrantes da Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI). Portanto, o Núcleo de Base é a primeira instância de deliberação, sendo elemento fundamental para a organização e a estruturação do instituto, definida coletivamente em reuniões e assembléias ou Encontro Geral (EG), que são instâncias de deliberação¹¹¹.

A gestão acontece em uma estrutura orgânica que parte das pessoas que compõem o Núcleo de Base até chegar às pessoas que participam em uma Unidade de Produção. O processo que vai da tomada de decisão nos Núcleos de Base até as assembléias (ou Encontro Geral) é denominado de democracia ascendente e a implementação dessas decisões nas Unidades de Produção é chamada de democracia descendente, que, em sua dinâmica cotidiana, gera a necessidade de novas decisões (CALDART, 2013, p. 182).

A pesquisa realizada por Neto (2003), no curso Técnico em Administração Cooperativista no Instituto Josué de Castro, revela elementos do processo de autogestão escolar nessa entidade. Nas turmas que estão iniciando o curso (TAC), a escola tem como prática a divisão das suas atividades, dos conteúdos teóricos, permitindo que os alunos debatam a organização do trabalho escolar. Como a proposta da escola é que seja autogerida pelos alunos, eles devem elaborar um plano de trabalho englobando a proposta metodológica, as oficinas, a produção e a comercialização. Essas propostas serão expostas, discutidas e aprovadas em assembleia. O sistema de autogestão estende-se também na administração e na manutenção o que coloca em epígrafe categorias educacionais como a gestão democrática compartilhada entre alunos, professores e funcionários.

Camini (2009), em seu livro *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*, destaca o que considera como traços significativos de construção de outra escola que se contraponha à “escola capitalista”. Um dos elementos destacados por ela, nas escolas itinerantes, é a auto-organização dos educandos, compreendida como um dos princípios educativos do movimento,

¹¹¹ Esse processo foi sistematizado por Caldart (2013, p. 183) da seguinte forma: Pessoa / Núcleo de Base (NB) / Turma / EG (Encontro Geral) e ainda: NB / CNBT / CNBI / EG.

por acreditar que a formação para a autonomia pressupõe o exercício da organização dos e pelos próprios educandos. Por sua vez, esse princípio está embasado na prática desenvolvida por Makarenko, educador soviético, que propunha uma escola articulada em torno da vida em grupo, da autogestão, do trabalho e da disciplina¹¹². Por auto-organização, o MST entende ser o direito que os educandos têm de organizarem-se em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática, do processo educativo e da escola como um todo (MST, 1999, p. 19-20).

A autogestão é, para o movimento, um direito e está presente desde o acampamento organizado na Fazenda Annoni (iniciado em 1985). Em 1987, as crianças fizeram uma assembleia com a participação de todos os alunos da escola e definiram como pauta quem iria conduzi-la e, como não tinham merenda, foram à sede do município de Sarandi, exigi-la do prefeito (CALDART; SCHWAAB, 1990, p.17). Assim como as demais orientações sobre a proposta de formação pedagógica do MST, a auto-organização não possui um formato único, mas é possível percebê-lo nas reuniões de turma, nos coletivos de educandos, nas cooperativas infantis na escola, em assembleias, “discutindo seus problemas cotidianos, quais seriam suas tarefas e como realizá-las coletivamente” (CAMINI, 2009, p. 225).

As assembleias nas escolas itinerantes, os Conselhos de Classe Participativos na Escola Zandoná e no Colégio Iraci, assim como a autogestão no Instituto Josué, entre outras ações nas instituições pesquisadas, possuem em comum a busca pela participação efetiva da comunidade escolar na vida da escola. Para Libâneo,

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2002, p. 102).

Ao permitir uma maior aproximação entre escola e comunidade escolar, especialmente as famílias dos educandos, promove-se um maior compartilhamento de responsabilidades entre todos. Essa aproximação demanda força de vontade política para efetivar-se, na medida em que precisa dialogar com os sujeitos e com as sociedades aos quais eles estão inseridos. Todo esse

¹¹²Anton Semyonovich Makarenko (1888- 1939) foi um pedagogo ucraniano que se especializou no trabalho com menores abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime.

processo exige uma formação de professores enquanto espaço imprescindível de formulação/reformulação de práticas, metodologias e organização pedagógica.

2.1.7 A formação de professores: os fundamentos de uma proposta coletiva

Na Escola Zandoná, dos vinte oito professores que trabalham na instituição, vinte e seis possui algum tipo de especialização; desses, oito têm duas ou mais especializações. Dentre as formações cursadas, destacam-se duas docentes com curso de Mestrado em Educação concluído e doutorado em Educação em andamento¹¹³. Dois eventos que a instituição participa habitualmente é o “Fórum Paulo Freire”, promovido em 2014, pela Universidade Regional Integrada (URI) campus Santo Ângelo, e o seminário promovido pelo sindicato dos professores do núcleo de Palmeira das Missões. Em ambos, a instituição participa ativamente, quer seja publicando artigos, na abertura dos eventos com apresentações dos educandos ou ainda quando alguns dos docentes são convidados a ministrar oficinas. A escola também possui uma representante no CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ocupando o cargo de Secretária executiva, representando os trabalhadores em educação do Rio Grande do Sul – Brasil. Esses são alguns elementos que mostram que a busca pela formação continuada é uma constante, no entanto, a formação que se destaca nessa instituição é a formação de educadores na escola.

Na formação de professores¹¹⁴ que acontece semanalmente na Escola Zandoná, cada professor tem um caderno em que registra as práticas desenvolvidas. São destinadas duas horas semanais para os encontros, que são considerados períodos letivos e realizam-se em turno inverso ao segmento escolar. São agrupados os professores por áreas do conhecimento das seguintes etapas da educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais (grupo I), o Ensino Fundamental Anos Finais, reúne-se com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) (grupo II) e o Ensino Médio¹¹⁵ (grupo III). De maneira geral, os escritos nos cadernos de formação buscam refletir sobre os avanços e os limites encontrados nas práticas pedagógicas.

¹¹³ Ver quadro especializações e pós-graduação professores Escola Zandoná (Anexo E).

¹¹⁴A formação de professores acontece de três formas distintas: a formação por meio de instituições formais nos cursos de especialização e pós-graduação, a formação contínua na escola por meio de reuniões semanais e a participação dos professores em eventos de cunho pedagógico como cursos, seminários e simpósios de abrangência regional, nacional e internacional, que estejam alinhadas à proposta da escola que é a busca da humanização e a opção pelos oprimidos.

¹¹⁵Os grupos de professores, assim separados, reúnem-se durante a semana, após a aula do turno da tarde (17 às 19 horas).

É uma forma de registro e de exercício sobre a prática, considerando a importância da sistematização.

Para além desse conjunto de atividades, existem registros de falas coletadas na Pesquisa Participante, leituras teóricas para fundamentação do planejamento das falas, reflexões de textos lidos para a preparação dos temas que brotam das falas e o planejamento coletivo das aulas nas respectivas séries e áreas do conhecimento. Também a leitura de fragmentos de obras e autoavaliação são utilizados com frequência¹¹⁶. Esses registros, de modo geral, são socializados na busca pelo compartilhamento de dúvidas e outiva de sugestões.

Para dar mais visibilidade a esse espaço de formação, selecionam-se dois momentos da formação que se realizaram em períodos de tempo distintos: um encontro no início do ano letivo de 2013 e uma avaliação do trabalho pedagógico na escola no final do ano letivo de 2014. Em um relato de prática publicado em artigo, encontram-se algumas atividades realizadas no início do ano letivo de 2013 e que fizeram parte de uma formação. Em 2013, as atividades iniciaram

[...] com a entrega de cartões de diferentes tipos e cores, aos educadores, contendo nele uma frase de Nelson Mandela - Ser pela liberdade não é apenas tirar as correntes de alguém, mas viver de forma que respeite e melhore a liberdade dos outros. Na sequência foram feitas algumas considerações, neste espaço os educadores pronunciaram suas palavras e dentre elas os questionamentos: Qual é o conceito de liberdade para o opressor e para o oprimido? O que é ser livre na sociedade de consumo? Quem segura as correntes que nos aprisionam? Além dessas incógnitas discutiu-se a necessidade de romper com a opressão que é uma corrente nem sempre visível, outras considerações foram permeando o processo dialógico - a liberdade é uma conquista, exige espaço e desprendimento, processo contínuo, é necessário dar suporte para que todos sejam livres, a omissão é um modo de deixar os acorrentados privados da liberdade política, social, cultural e econômica (PIAIA; PIAIA, 2014, p. 453-454).

Essas reflexões permitiram ao grupo de professores construir um conceito coletivo de liberdade. Na sequência, os professores foram convidados a escrever, em tarjas, palavras que significam a negação da liberdade, ou seja, quando, em que e por que somos acorrentados. Dessa dinâmica, foram feitos elos e, dos elos, correntes, objetivando trazer à tona a consciência da opressão. A socialização dessa atividade culminou com o vídeo - O mito da caverna, de Platão, na tentativa de “olhar para as formas de negação das consciências e a necessidade de construir o que Freire chama de - intencionalidade transcendental da consciência. Finalizou-se a mística com uma canção de Antônio Gringo, chamada Cativeiros” (PIAIA; PIAIA, 2014, p. 453-454). Essa atividade foi posta em prática na abertura do ano letivo com toda comunidade

¹¹⁶ Esse material fica armazenado na sala da coordenação pedagógica, assim como os portfólios dos alunos.

escolar, culminando com os elos humanos compostos por cada um dos segmentos da escola, embalados pela mesma música, dessa vez tocada e cantada por pais de alunos da escola.

Em um segundo momento, na formação realizada na instituição pesquisada em dezembro de 2014, foi desenvolvida uma reflexão utilizando uma dinâmica que envolvia dois termos básicos: buracos e pontes. Após a reflexão, os professores foram orientados a realizar uma avaliação da sua prática e uma avaliação do trabalho de todos os segmentos da escola (direção, coordenação, secretaria etc.). A questão colocada aos professores foi: “Onde estão os buracos e onde estão as pontes?”. Em um documento onde as educadoras puderam expor as suas reflexões, encontra-se a seguinte análise de uma professora¹¹⁷:

Em minha caminhada diária à escola e dentro dela, já caí em vários buracos, uns porque não vi, outros porque vi e fingi que não vi. Era mais fácil cair nele do que abrir os olhos, sair dele e procurar outro caminho a traçar. Fiz isso com alguns alunos, nas primeiras dificuldades quis desistir deles, ou seja, caí várias vezes nesse buraco sem perceber que poderia criar uma ponte entre mim, ele e suas dificuldades. Aprendi com o tempo. Porém ainda persisto em cair em um mesmo buraco, o dos conteúdos. Não consigo enxergar uma ponte entre a necessidade e a cobrança dos alunos lá fora, da sociedade competitiva, da família, do vestibular e em minha prática na escola. O faço, mas com angústia de estar no buraco sendo puxado pelos dois lados. Sinto a necessidade de trabalhar a Geografia, Física, a Filosofia e a Sociologia, sinto a vontade deles também, mas por outro lado às vezes me lembro do planejamento, do intuito maior em construir ou transformar a visão ingênua, ou o senso comum (P1, 2014).

A escrita é uma autoavaliação da prática. Para tanto, utilizaram-se os termos buracos para mostrar os limites, as dificuldades no seu cotidiano e as pontes que representam caminhos, possibilidades. Ao referir-se aos “buracos”, menciona as dificuldades dos alunos na aprendizagem, a tendência em trabalhar a listagem de conteúdos e as cobranças da sociedade, como o vestibular. Para a educadora que escreveu a autoavaliação, as pontes seriam as possibilidades de uma relação mais estreita e persistente entre ela e os alunos com dificuldades e a busca da transformação da visão ingênua. No corpo dos cadernos de formação, percebemos também essa preocupação com a relação entre a proposta da escola - os Temas Geradores- e a prática desencadeada. Os relatos são frequentes e a socialização dos escritos uma prática sistemática. No que se refere ao apoio pedagógico, ocorreu, na gestão do governo da Frente popular do então Governador do Estado Tarso Genro (2011-2014), uma preocupação com a formação de professores que repercutiu de forma positiva na Escola Zandoná. A instituição, assim como as demais escolas públicas estaduais, obteve recursos financeiros para contratar

¹¹⁷ Fragmento transcrito foi produzido por uma educadora da instituição da área das Ciências Humanas e Suas Tecnologias identificada por P1.

profissionais via instituição de ensino superior que pudessem contribuir com as discussões e reflexões nas formações semanais.

Em comum, as duas práticas realizadas nas formações possuem a reflexão sobre os processos e o desejo de caminhar na construção de um projeto de ser humano, sociedade, educação e escola. Um dos meios para fazer essa relação avançar são as performances artísticas chamadas, na escola, de místicas. A mística da Escola Zandoná possui clara relação à mística realizada no MST. Segundo Coelho, nesse movimento social, a mística é

[...] uma *prática cultural e política* no interior do Movimento, o seu celebrar se configura como um lugar privilegiado em que se processam *construções de representações*. Devendo ser praticada em distintos espaços e circunstâncias, através da mística, o Movimento constrói suas visões de mundo, estabelece quais são seus valores e crenças, expressa o que espera de seus integrantes, legitima a luta pela terra, ressalta quem são seus aliados e inimigos nas lutas, e constrói sua memória histórica. Enfim, representa o seu mundo e o mundo que está porvir com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras (COELHO, 2010, p. 177).

Essa prática coletiva é realizada no movimento em distintas situações e por meio dela estabelece as suas visões de mundo, as crenças, os valores e a luta histórica dos seus integrantes contra os seus inimigos, ajudando na construção da identidade do MST.

A gênese da mística está atrelada à Comissão da Pastoral da Terra¹¹⁸ (CPT), portanto, possui uma dimensão voltada para o sagrado, a fé e a religiosidade. Essa dimensão é perceptível na medida em que envolve elementos simbólicos atrelados especialmente a elementos religiosos e políticos como a cruz, a bíblia e os instrumentos de trabalho na tentativa de desenvolver a emoção, envolvendo as pessoas em seu contexto social, possibilitando que o sujeito pense sobre a sua realidade. Apesar de não existir uma homogeneidade são comuns alguns elementos que dão os contornos aos rituais. A menção a mártires que inspiram a luta pela terra e por direitos negados, a sua construção intimamente ligada ao contexto de cada grupo, aos símbolos, aos cantos e às palavras como luta, resistência e latifúndio. Por esse prisma, a mística cumpre um papel fundamental: sensibilizar auxiliando no processo de formação humana (ALMEIDA, 2005; COELHO, 2010). Na Escola Zandoná, também são frequentes as encenações que privilegiam símbolos, palavras e mártires identificados com as lutas sociais e com os grupos populares.

¹¹⁸A CPT é uma das pastorais da CNBB que inclui católicos, mas também de outras religiões.

A mística também é descrita como fundamental nas pesquisas realizadas no Instituto Josué de Castro e na Escola Iraci. As temáticas são as mais variadas e incluem relações de opressão nas estruturas econômica e social e as interações entre os grupos e os educandos da instituição. O objeto da mística é, sobretudo, a história ou os eventos significativos da história do MST e do movimento operário e popular, buscando mobilizar cotidianamente as energias psíquicas da evocação do imaginário, do simbolismo, da identidade e do que desencadeia mais espontaneamente os sentimentos e a afetividade.

No educandário, em Veranópolis, ela acontece habitualmente no início da manhã e é organizada cada dia por um Núcleo de Base. Uma das místicas relatada por Andreatta (2005, p. 75-76), em seu diário de campo, foi uma celebração que problematizou a quase inexistência de inter-relações entre as turmas dentro do instituto Josué de Castro e buscou apontar para a necessidade de maior integração. A partir desse primeiro momento, foi solicitado que todos fizessem uma espécie de “corrente do beijo”. Cada educando deveria dar um beijo no colega ao lado. O pesquisador também destacou, como componentes essenciais na mística do instituto, a expressão, a gestualidade e a teatralidade.

2.2 O planejamento e a execução de uma aula na área das ciências humanas e suas tecnologias

A frase que compõem a rede de falas: “Os do MST são uma tropa de vadios, que não pensam em estudar, nem trabalhar, que tiro. Em vez de protestar contra aqueles que têm bastante, pois aquele que tem bastante terra lutô, ganhou seu próprio dinheiro e comprou o que tem. Não é pessoas que não trabalham, que vão tomá isso deles” originou o planejamento de uma aula¹¹⁹, conforme tabela a seguir. A tabela está dividida em duas partes. A primeira mostra a problematização do grupo de professores e as discussões mais gerais relacionadas à fala e, na segunda parte, há o planejamento de uma aula do 1^a ano do Ensino Médio na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Quadro 7 - Organização da aula

<p>Visão Ingênua O que traduz a fala?</p>	<p>*A luta pelos direitos humanos é considerada baderna. *A terra/ bens/ capital são adquiridos com dinheiro honesto. Quem tem é merecedor. O MST não é merecedor. Vendem as terras para viver do governo sem trabalhar</p>
--	---

¹¹⁹Documento obtido na coordenação pedagógica com autorização da professora responsável e da direção escolar.

	*Quem tem bens trabalha, quem não tem é vadio. O acúmulo do capital é resultado do esforço.
Limite de explicação da realidade Explica o porquê se diz/se pensa dessa forma	*Não há conhecimento sobre os movimentos sociais e direitos humanos. *Há intolerância nas escolhas do outro. Preconceito e negação das diferenças *A violência ligada à criminalização dos movimentos sociais. *Não tem identidade de classe. *Não há conhecimento e compreensão da estrutura e processo histórico da questão fundiária no Brasil. *Contradição do conceito de violência, paz e liberdade.
Visão Crítica Contraponto da visão ingênua	*Alguns têm consciência de que os movimentos sociais podem interferir na propriedade privada *A fala revela preconceito, ganância e discriminação. *Há a necessidade da desconstrução da cultura do silêncio e da descriminalização dos movimentos sociais. * Compreensão do conceito de liberdade, considerando o projeto de sociedade pautada na justiça social. *A liberdade dá-se na luta pela libertação de si, do outro e do mundo. *A liberdade é uma construção que se dá através do tempo e do espaço. * Consciência de classe e luta pela libertação do oprimido.
Problematização	* O que é o MST? Porque o MST incomoda tanto? * A propriedade da terra foi e é resultado de trabalho? * Os sem terra não são trabalhadores? * Quais são as amarras que acorrentam o ser humano? Quem segura as correntes. Por quê? *Qual a diferença entre liberdade e libertinagem? Por que a sociedade criminaliza os movimentos sociais? * O que são os movimentos sociais?
Relação dos elementos da rede	Sistema capitalista- sistema político (3º) MCS – movimentos sociais e populares (3º) Movimentos sociais – entidades filantrópicas (3º) Movimentos sociais e populares- estrutura fundiária Movimentos sociais e populares MST Movimento social e popular – religião
Conhecimentos	*A relação e os limites do público x privado (3º) * Função social da terra (3º) * Reforma agrária no Brasil e o papel do MST (3º) *A ideologia das entidades na manutenção ou na transformação social (3º) *Terceiro setor *Programas sociais de “conservação” social e o papel dos movimentos sociais populares na ruptura (3º) *Trajetória histórica da terra no Brasil, RS e na região. * A identidade dos sem-terra * Negação dos direitos humanos e os sem-terra
Conceitos	* Liberdade *Demarcação *Paralisação *Mobilização *Índios *Agricultores *Colonos *Latifúndio *Minifúndio *Reservas Indígenas
Estratégias, recursos e fontes	*Textos *Vídeos *Livros *Revistas *Dinâmicas

	*Sites *Visita à escola indígena *Excursão à s Ruínas
--	---

ENSINO MÉDIO

Ano: 2014 **Turma(s):** 101,102,103 **Disciplina:** **Área:** Ciências Humanas **Educador(a):**XXX

Questão Geradora: Como podemos contribuir na tentativa de romper com a opressão e possibilitar a tomada de consciência e a libertação de si, do outro e do mundo?		Questão geradora de Área: Como as Ciências Humanas podem contribuir na compreensão do processo histórico e da estrutura fundiária atual, possibilitando alternativas para a mudança?
Estudo da Realidade	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
Análise de uma notícia: “Conflito entre índios e agricultores deixa quatro feridos em Sananduva”. (Jornal Zero Hora) Questionamento: 1. Quais os casos de conflitos entre índios e agricultores que você conhece? 2. Qual sua opinião sobre demarcação das terras indígenas? 3. Você concorda ou discorda da ideia de que “os índios são os legítimos donos dessa terra”? Por quê? 4. Copie o que está em destaque nessa notícia. Explique.	Colonização do Brasil: - Capitânicas hereditárias; - Tratados Madri – Tordesilhas - Missões jesuíticas/ visita às Ruínas de São Miguel - Estrutura fundiária: Estatuto Lei da terra - FUNAI: Como ocorrem as demarcações das áreas indígenas? - INCRA; - Constituição Federal, Art.231 (dos índios); - Visita de uma escola indígena; - Análise de notícias atuais de demarcações de terras indígenas.	Teatro: Demarcação das terras indígenas.

8º ano- série	6º ano	7º ano	1º ano ensino médio	2º ano	3º ano
Opressor x oprimido Discriminação / Exclusão	Indústria Cultural	Indústria Cultural	Modos de produção Como se organiza a sociedade (público/privado) Estrutura fundiária	Movimentos sociais e direitos humanos	Aparatos ideológicos que sustentam a sociedade capitalista – 3º Setor

Fonte: Escola Zandoná (2014b).

A primeira parte da Organização da aula¹²⁰ inicia com a fala coletada na comunidade e a ser trabalhada pelo coletivo de professores nas reuniões de formação que a problematizaram, tentando compreender o significado dela para perceber os seus limites explicativos, ou seja, o que está implícito na fala? Quais as suas contradições? Essa base permitiu, então, construir o contraponto a essa visão ingênua: os preconceitos, as relações de poder e a hierarquia explícita. A fala, ao referir-se ao Movimento Sem Terra, expõe o medo diante da ameaça do movimento à propriedade privada e à hierarquia social assim constituída. Isso remete a outro aspecto fundamental: a forma como a comunidade vê-se nessa estrutura social hierárquica.

A frase coletada na comunidade, a partir da pesquisa sócio-antropológica, apesar de ser a opinião de um indivíduo, é compreendida pelo coletivo como parte importante das representações sociais que a comunidade possui sobre o tema. Após discussões, a construção da questão que moverá o currículo, ou seja, a Questão Geradora, ao ser expressa sob a forma de problematização, ficou assim constituída: “Como podemos contribuir na tentativa de romper com a opressão e possibilitar a tomada de consciência e a libertação de si, do outro e do mundo?”. A Questão Geradora, para o coletivo, tem objetivo de “gerar a dor”, possui como fundamento romper com a visão ingênua da comunidade e gerar apontamentos para a construção do trabalho pedagógico.

Na medida em que os educadores acreditam que a visão ingênua não se limita ao que está explícito na fala, eles elencam os saberes que, na percepção deles, precisam ser abordados para superar parte da visão ingênua. Os tópicos de conhecimentos selecionados foram: os limites entre o público x privado, a função social da terra, a reforma agrária no Brasil e o papel do MST, a ideologia das entidades na manutenção ou transformação social, o terceiro setor, os programas sociais de “conservação”¹²¹ social e o papel dos movimentos sociais populares, a identidade dos sem-terra, a negação dos direitos humanos e os sem-terra, os conflitos agrários e o papel das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) na luta pela terra, mecanismos de criminalização dos movimentos sociais.

A partir da escolha de conhecimentos, o coletivo separa os tópicos temáticos que cada série deverá abordar, objetivando cercar o tema por diferentes ângulos, de acordo com o grau de compreensão e necessidade específicas da turma. Isso é possível perceber no quadro onde constam os tópicos que cada série abordará.

¹²⁰ A organização da aula é registrada em uma planilha entregue pela coordenação pedagógica aos professores para que possam planejar as suas aulas; após a construção dela, a planilha fica na sala da coordenação pedagógica.

¹²¹ Neles inserem-se o Lions club, o Rotary club e a JCI (Câmara Júnior de Sarandi).

Na segunda parte da tabela, está o planejamento do trabalho no 1º ano do Ensino Médio na área das Ciências Humanas, a qual se encontra dividida em três etapas do trabalho pedagógico: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento¹²².

A escola optou, desde o início de 2014, em fazer a Questão Geradora da Área. Essa escolha deve-se ao fato dela poder direcionar melhor os trabalhos por área do conhecimento. Os tópicos das séries não ficam restritos à área das Ciências Humanas, mas é o eixo estruturante também das demais áreas. Dessa forma, a Questão Geradora na área e nas diferentes séries, os tópicos abordados cumprem a missão de cercar o tema por diferentes focos, evitando a repetição e a sobrecarga do tema com atividades comuns às áreas do conhecimento. Como Questão Geradora da área está a seguinte interrogação: “Como as Ciências Humanas podem contribuir na compreensão do processo histórico e da estrutura fundiária atual, possibilitando alternativas para as mudanças?” Para o 1º ano do Ensino Médio, a aula (Estudo da Realidade) iniciou de modo indireto com um jogo, relacionando-o com o espaço geográfico, no caso, um território. A princípio formaram-se duas equipes de alunos que responderam a questões elaboradas, de tal modo que uma das equipes perderia o seu território. Nessa disputa dentro do jogo, uma equipe saiu claramente prejudicada, isso deixou alguns alunos desgostosos, percebendo que havia injustiça na formulação dos regulamentos (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015).

Em seguida, foi entregue uma notícia de um jornal sobre conflitos entre indígenas e agricultores em Sananduva¹²³. No caderno da área de sóciohistória de uma aluna, encontra-se uma reportagem do Jornal Zero Hora do dia 02/04/2014, cujo título é: “Conflito entre índios e agricultores deixa quatro feridos em Sananduva”¹²⁴. A partir dessa reportagem, foram elaboradas quatro questões.

- 1) Quais os casos de conflitos entre índios e agricultores que você conhece?
- 2) Qual a sua opinião sobre demarcação de terras indígenas?

¹²² O estudo da realidade é o primeiro passo da aula. Nele, o professor faz uma sondagem dos conhecimentos do aluno sobre o tema a ser trabalhado. O segundo passo é a Organização do Conhecimento. Nessa etapa, são selecionados conhecimentos considerados importantes para que ocorra o aprofundamento acerca da temática abordada. A Aplicação do conhecimento tem como finalidade sistematizar e desenvolver, preferencialmente na prática, saberes que emergiram desse processo.

¹²³ Sananduva é um município ao Norte da unidade federativa do Rio Grande do Sul que, nos anos de 2013 e 2014, foi um dos focos de atrito entre agricultores e indígenas motivados pela disputa de terras reivindicadas por grupos de kaingang.

¹²⁴ Fernanda da Costa é o nome da jornalista que assina essa matéria do jornal Zero Hora.

- 3) Você concorda ou discorda da ideia de que “os índios são os donos legítimos desta terra”?
- 4) Copie o que está em destaque¹²⁵ na notícia e explique.

Essa atividade teve como finalidade captar o senso comum dos educandos. Essa primeira etapa com os educandos é fundamental, pois permite situar a educadora a respeito dos conhecimentos existentes sobre o tema, perceber os seus gargalos e incluir as experiências dos alunos como parte do processo pedagógico. Parte da aula foi transcrita pela professora regente da série e duas colaboradoras que, a partir da aula, elaboraram um artigo para ser publicado no livro da escola. As falas dos alunos, transcritas nesse artigo, decorrem de seus registros em atividades propostas em sala de aula, tarefas e/ou avaliações e, por representarem a opinião dos alunos e terem sido escolhidas aleatoriamente entre as turmas citadas, as autoras optaram por reservar-lhes o anonimato. As autoras do artigo também deixam claro que as falas serão transcritas entre aspas, sem marca de identificação de aluno, sendo preservadas a grafia e a disposição dos termos originais, mantidos equívocos de grafia, pontuação e concordância, a fim de evitar distorções. No artigo escrito, encontram-se as primeiras impressões que o estudo da realidade pôde revelar, principalmente, acerca da questão “os índios são os legítimos donos dessa terra?” Para a maioria dos alunos:

[...] “é errado, eles vendem a terra para depois ganhar de novo”, “os índios eram donos, os brancos tomaram com posse e exploração”, “eles não tinham documentos e só é dono quem compra”, “já se passou muito tempo, eles saíram de lá e agora quem tem o documento é dono”, “os índios são preguiçosos querem a terra para depois não fazer nada, arrumam briga, encrenca”, “a terra não é deles, se adonaram”, são sustentados pelo governo e as terras eles tomavam posse”. Sobre a opinião do conflito da reportagem, um aluno ainda escreveu “tem que deixar morrer o índio, viu, os índios jogaram pedra, tem que morrer”. “se um índio aparecer lá em casa eu mato! A terra é nossa, vai ser minha herança!”, “invadiram uma propriedade, deviam atirar mesmo contra os índios, eles não são os donos!”, “a terra os agricultores sofreram para comprar, o índio é vagabundo, só quer a terra sem trabalhar” (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015).

Ao questionar se os índios eram os legítimos donos das terras, surgiram falas reveladoras de preconceitos, ódios e discriminações. Entre os argumentos utilizados pelos alunos para negar o direito a terra pelos povos indígenas, está a falta de documentação oficial obtida por transação comercial e a preguiça deles, o que corroboraria para o desmerecimento da terra, ou seja, as falas representam o sentimento que brotou ao ler a reportagem e fez aflorar a ameaça que os

¹²⁵ Em vermelho, estavam as palavras “invadiram uma propriedade”.

povos indígenas representam aos agricultores quando o assunto é posse da terra. Também no caderno da aluna, constam respostas que evidenciam o preconceito, as contradições e mesmo o desconhecimento da cultura indígena. Nessa mesma pergunta feita à aluna, ela escreve: “Discordo. Se fossem os donos estariam ocupando o local, e não depois de anos invadindo estas propriedades”.

Palavras como donos, propriedade e invasão remetem-nos a uma racionalidade capitalista. Essas afirmações teriam sido emitidas se a aula começasse pelas capitânicas hereditárias? O que provocou essa reação? Acredita-se que, por serem as capitânicas hereditárias, o tratado de Madri e mesmo as Missões Jesuíticas, temas espaço-temporal distantes dos alunos, eles não representam ameaça à forma como os alunos vivem que está assentada na propriedade privada, mais especificamente, a propriedade da terra. À medida que a disputa da terra aproxima-se, como é o caso da Sananduva, a ameaça faz-se presente e as reações mais fortes.

A Organização do Conhecimento planejada coletivamente na aula da referida área abarcou conhecimentos que permitem fazer uma leitura da posse da terra no Brasil a partir das capitânicas hereditárias, do Tratado de Madri, das Missões Jesuíticas, da estrutura fundiária, da FUNAI, como ocorrem as demarcações das áreas indígenas, a Constituição Federal Art. 231 (dos índios) e a análise de notícias atuais de demarcações de terras indígenas. A visita a uma área indígena, mais especificamente a uma escola, está incluída como parte dos conhecimentos a serem trabalhados, portanto, percebe-se que a escola enxerga o saber de forma diferenciada. Neste sentido, a relação com o espaço educacional altera-se, assim como o processo educacional como um todo. Os conhecimentos elencados vão desde conteúdos existentes em livros didáticos, como é o caso das capitânicas hereditárias e do tratado de Madri, até conhecimentos incomuns à listagem de conteúdos habitualmente trabalhados nas disciplinas que compõem as Ciências Humanas, como, por exemplo, conhecimentos acerca da legislação e do processo de demarcação de terras.

Como Aplicação do Conhecimento, consta um teatro que foi apresentado na Formação Letiva¹²⁶, no mês de novembro, na escola. Mas, no caderno da aluna, a educadora, na prática, ampliou os conhecimentos trabalhados e iniciou pela colonização do Brasil, passou pelo Império Inca, Asteca e Maia. Em um pequeno texto, cujo título é “O preconceito etnocêntrico”, a professora destacou, no texto, frases que mostravam a desvalorização da cultura das etnias

¹²⁶ Esse teatro está descrito no tópico que analisa a Formação Letiva.

indígenas tentando irromper com o etnocentrismo. Só então, foram pesquisadas as capitâneas hereditárias e, além delas, incluíram-se os governos gerais e as câmaras municipais. As atividades foram basicamente de pesquisa e questionários. No tópico seguinte, a abordagem ficou para a questão fundiária brasileira que incluiu o estudo sobre o significado do latifúndio, da reforma agrária, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A abordagem que se origina a partir desse ponto passa a ser a tentativa de enxergar as culturas de algumas tribos e a sua divisão linguística. A expansão das fronteiras das colônias, o tropeirismo, a exploração do ouro e as revoltas no período colonial foram outros tópicos que a educadora adentrou e que não constavam no planejamento da aula.

De forma geral, podemos afirmar que os saberes planejados no coletivo e registrados na folha, onde consta a organização da aula na área de Ciências Humanas, estão elencados dentro de uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar que permite a compreensão das realidades, tendo em vista a dimensão política dos aspectos sociais. Na medida em que a educadora foi ampliando os conteúdos didáticos, percebemos um descompasso com a proposta original e uma preocupação com os conteúdos tradicionalmente trabalhados no 1º ano do Ensino Médio, o que compromete a construção do conhecimento dentro da perspectiva dos Temas Geradores. Grande parte dos saberes trabalhado sem sala de aula não consta no documento onde está a organização da aula. Esses mesmos saberes que não constam na organização da aula estão colocados de forma mecânica entre os temas selecionados no planejamento coletivo. Da mesma forma, as atividades desenvolvidas primaram por uma metodologia que privilegiou o repassar de informações. A apreensão em relação aos conteúdos tradicionais foi uma das preocupações de alguns dos professores ao expor publicamente na avaliação¹²⁷, realizada no mês de dezembro de 2014, em uma formação de professores.

Nessa perspectiva, também é possível perceber que o planejamento coletivo, algumas vezes, difere na prática. Os motivos que levam a proposta a alinhar-se à prática ou distanciar-se dela são desconhecidos e podem ir da insegurança no método até a descrença em fazer acontecer o processo numa perspectiva libertadora. A proposta político pedagógica da Escola Zandoná inspira-se em uma educação libertadora. A escola para ser construtora do *éthos* libertador, o faz por meio de uma práxis também libertadora. O conceito de liberdade é para esse autor central, compreendendo-o como

¹²⁷ Os educadores fizeram uma avaliação geral da escola, dos seus sujeitos, das atividades e da sua postura diante da proposta da escola.

[...] uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p. 18).

A liberdade entendida como conquista existe porque somos seres inconclusos em busca. Busca é um ato responsável e constante que se dá mediante a conscientização, na politização e no projeto de transformação. Mas um projeto de transformação social nesses moldes faz-se na coletividade e o planejamento da aula dá-se no coletivo de educadores.

O coletivo de educadores programou, como parte da Organização do conhecimento, uma viagem à escola indígena¹²⁸ localizada em uma área indígena Kaingang em Alto Recreio – RS. Essa viagem foi realizada por professores de diferentes áreas. Nela, puderam participar professores e alunos e, de acordo com artigo produzido pelas professoras da Escola Zandoná, a escola indígena acolheu-os em um ambiente que permitia aos alunos visitantes assistir “a projetos que falavam sobre a organização cultural, distribuição territorial e demarcação de terras, sustentabilidade, alimentação, artesanato, subsistência, espiritualidade, danças e costumes” (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015, p. 83). Ainda segundo relato das educadoras, as exposições deixaram-nos perplexos. Também, as danças realizadas chamaram a atenção do grupo, assim como as vestes:

Os adereços utilizados foram construídos a partir do que a natureza oferece: cocares com penas, peneiras com cascas de taquaruçu, saias com cordas vegetais, cabos de madeira. O som era emitido a partir da sequência de batidas do cabo de madeira no chão e o chocalho, que apenas o índio mais velho daquela dança (no caso o professor) poderia estar segurando. Cada aluno emitia sons e balbucios de algum animal. O grande coro de transformou em uma belíssima dança com ritmo, alegria e compasso (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015, p. 84).

A dança, os cantos e as suas simbologias foram apresentados aos alunos e aos professores da escola que compreendiam que, naquele momento:

A sala de aula não era mais um espaço físico, era um estado de espírito no qual ninguém precisaria chamar a atenção ou disciplinar, a aprendizagem ocorria espontânea nos olhares abertos e receptivos daqueles mesmos alunos que não reconheciam o índio como um ser humano (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015, p. 85).

¹²⁸ Anexo F - Fotografia dos alunos e dos professores na escola indígena em Alto Recreio.

Ao vivenciar um ambiente como descrito pelas educadoras, elas concluem que a sala de aula não é necessariamente um espaço físico cercado por paredes, mas um estado situado em um espaço físico, que desencadeia processos de aprendizagem. A referência à disciplina dos alunos é outro elemento fundamental que permite afirmar que eles foram mobilizados, visto que a concentração e o interesse partem dos aspectos internos produzidos pela sensibilização, conduzida pelo contato com a realidade dos povos indígenas daquela área indígena e, principalmente, por se tratar de um tema que interessa aos estudantes, pois faz parte de seu mundo, das suas realidades.

Ao retornarem da viagem, os alunos da Escola Zandoná cunharam instrumentos para a sua dança circular e para os trabalhos artísticos que envolveram também a área de Linguagens e suas tecnologias (Anexo G). Parte da aula também foi apresentada durante a Formação Letiva¹²⁹ na escola; o grupo de alunos do 1º ano apresentou à escola uma encenação, onde as turmas 101 e 102 socializaram o jogo do território indígena, demonstrando o conflito da demarcação de terras indígenas na região. Também foram recolhidas falas dos alunos que se expressaram em relação à aula. Alguns deles afirmaram que:

Depois da visita vi que eles eram iguais a nós [...] “fiquei surpreendida com a educação deles, fomos bem tratados e foi muito bom a gente ter ido lá”. Muitos afirmaram que o momento de interação possibilitou uma mudança em sua opinião e questões difíceis de tratar, antes em sala de aula, como a demarcação de terras indígenas, ganhou outra dimensão pelo olhar do outro “O que eu mais mudei em minha opinião sobre os indígenas foi a questão da demarcação de terras. Constatei que os índios têm direito a ela tanto como nós e eu não respeitava isso, achava que era algo muito distante de nossa realidade, agora percebo que está bem mais perto do que eu imaginava, todos têm direito a terra (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015, p. 84).

Os preconceitos que as falas dos alunos revelavam antes da visita a uma escola indígena e as reflexões que surgem a partir desse contato com grupos sociais torna visível que a interação entre os dois grupos de educandos e educadores alterou as primeiras impressões que os alunos

¹²⁹ A Formação Letiva se realizou no dia 13 de novembro de 2014. Os alunos da turma 301 fizeram oficinas expondo os diferentes tipos e gêneros textuais: projetos, texto dissertativo argumentativo, artigo científico, artigo de opinião, e-mail e carta argumentativa partindo das temáticas estudadas e apresentaram um trabalho sobre alimentação diet e light; turmas 201 e 202 cantarolaram paródias sobre a o método científico e a pesquisa. No turno da tarde, o 7º ano fez a releitura da obra *Quem Faz Gemer a Terra* do autor Charles Kiefer; 6º ano abordou o processo de imigração no Rio Grande do Sul e na Barra Funda; 5º ano representou a história do Sapo e a Cobra refletindo a importância do respeito entre os gêneros; 4º ano reescrita da obra *A boneca de Pano* de Rubem Alves; 3º ano um teatro sobre a importância de pedir desculpas e preservar o respeito; 2º ano socializou os passos do jogo Cama de Gato por meio de uma demonstração e o 1º ano representou a história do livro “O fusquinha cor-de-rosa” também, fazendo abordagem ao respeito entre os Gêneros (BRITO, 2014).

da Escola Zandoná tinham sobre os povos indígenas. É possível perceber essa mudança na forma de olhar essas realidades na avaliação realizada pela professora na turma do 1º ano do Ensino Médio. A escola tornar-se-ia um lugar onde os educadores e as educadoras, juntamente com os educandos, sentir-se-iam participantes de um projeto capaz de transformar a realidade, com escolhas que autorizariam melhorias para as suas vidas, produzindo avaliações e novas reflexões.

Após a viagem a escola indígena a professora da área de ciências humanas e suas tecnologias do 1º ano do Ensino Médio propôs uma avaliação que englobava conhecimentos adquiridos sobre a temática. A avaliação foi construída do seguinte modo:

Quadro 8 - Avaliação portfólio - área de ciências humanas e suas tecnologias

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231 da Constituição Federal).

Após visita à Escola Indígena do Alto Recreio, no dia 22/8, responda: Houve mudanças em relação ao seu conhecimento, percepção sobre a cultura indígena? Faça um paralelo explicando:

- Antes da visita
- Depois da visita

Crítérios avaliativos:

- Aprendizado em relação à Cultura Indígena
- Clareza do registro e escrita de suas concepções.

Aluna: Aconteceram mudanças, sim, principalmente no meu modo de pensar e agir sobre a questão indígena. Antes de ir até a escola, já tinha conhecimento sobre a importância da cultura indígena para nosso país e sabia que devia ser preservada, já que conhecia um pouco dos seus hábitos e costumes e também sabia sobre as demarcações de terras, algo que eu era totalmente contra, até realizar a visita. Indo até lá pude comprovar o que tinha estudado em aula e conhecer de perto, como a cultura deles, as danças e pinturas, também conhecemos parte do artesanato deles e digo, fiquei muito impressionada com o talento que possuem para tal arte, além disso, vimos como é a convivência deles e que realmente eles têm um contato muito forte com a terra e a natureza (tudo que vem dela), e nos passaram tamanha sabedoria sobre esse assunto, mas, o que mais eu mudei em minha opinião sobre os indígenas foi a questão da demarcação. Com a visita constatei que os índios têm direito à terra tanto quanto nós e eu não respeitava isso, achava que era algo muito distante de nossa realidade, agora percebo que está bem mais perto o que eu imaginava, todos têm direito a terra, inclusive os indígenas.

Professora: Na tua escrita, pode-se perceber um bom aprendizado em relação ao povo indígena. Registrou com clareza suas concepções.

A avaliação possui dois tópicos. O primeiro faz uma referência ao artigo da Constituição Federal e o segundo solicita que a aluna realize uma análise referente ao seu conhecimento sobre a cultura indígena, destacando se houve alteração em seu posicionamento depois da visita a Alto Recreio. Percebemos que, ao solicitar essa atividade, a professora não inclui o 1º tópico, que fica deslocado do contexto da avaliação. A aluna, ao escrever, utiliza argumentos com base em conhecimentos adquiridos nas aulas, posiciona-se frente à temática, especialmente quando a aluna afirma: “constatei que os índios têm direito à terra tanto quanto nós e eu não respeitava isso, achava que era algo muito distante de nossa realidade, agora percebo que está bem mais perto o que eu imaginava, todos têm direito a terra, inclusive os indígenas” (A1, 2014). Dificilmente só a leitura e a realização de atividades na escola teriam proporcionado outra leitura, olhar sobre a demarcação de terras. Essas percepções fornecem embasamento para defender a ideia que a aula conseguiu produzir o questionamento da visão ingênua e a ruptura com o etnocentrismo, sobretudo ao vivenciar parte da vida de uma escola indígena e da sua cultura. O grupo de educandos viveu um conjunto de situações e emoções que possibilitaram a reflexão sobre os processos sociais e históricos, aos quais Dubet (1994) nomeia de experiência social.

Para Dubet (1994) experiência é, para ele, um processo que possibilita a construção e a desconstrução da realidade percebida. Segundo ele, as situações que fogem da cotidianidade proporcionam mais flexibilidade e constituem-se no que conceitua de experiência social (1994, p. 106). Esses processos acontecem não porque o indivíduo escape do social, mas porque a sua experiência inscreve-se em registros múltiplos e não congruentes e a ação não é redutível a um programa único (1994, p. 95-98). Partindo dessa concepção, a experiência social pode desconstruir parte de uma visão dogmatizada, estereotipada e ideologizada, provocando uma nova postura frente ao mundo. Essa desconstrução pode acontecer porque os sujeitos não se restringem ao que o sistema quer fazer deles. Essa abertura permite o sujeito passar da ação clássica, da experiência ordinária, espontânea, que não exige reflexão, à experiência social. Expresso em outros termos, ao transgredir as estruturas ideológicas existentes, o sujeito inscreve-se em outro paradigma a partir de um vivenciar próprio, produzindo o desvelamento de uma situação que traz uma nova significação não só para um objeto de conhecimento, mas para um conjunto de princípios do real que seriam estamentos reguladores do modo como olho e enxergo a realidade. De acordo com a definição de experiência social formulada por Dubet, a viagem dos alunos a escola indígena constituiu-se em experiência social, pois contribuem no desenvolvimento da consciência de mundo dos educandos.

Esse formato de aula não é realizado de forma regular, mas também não é incomum. Essa percepção está reforçada também no trabalho de pesquisa realizado por Piaia (2008) na mesma escola, quando o trabalho analisou uma visita/aula de um grupo de alunos da Escola Zandoná a um acampamento do Movimento Sem Terra. A viagem foi realizada novamente em 2014 pela professora da área de Ciências Humanas e tecnologias do 2^a ano do Ensino Médio¹³⁰. A abertura da escola aos sindicatos e aos movimentos sociais efetivada em diferentes momentos nos espaços internos da instituição e a visita de alunos e professores aos espaços educativos desses grupos organizados permite concluir que existem diferenças na escola visualiza os espaços e os saberes educativos. A escola tornar-se-ia um lugar onde os educadores e as educadoras, juntamente com os educandos, sentir-se-iam participantes de um projeto capaz de transformar a realidade, com escolhas que autorizariam melhorias para as suas vidas, produzindo avaliações e novas reflexões.

Do mesmo modo, percebemos um vínculo entre a metodologia da instituição pesquisada e aquela concretizada nas escolas do Movimento Sem Terra. Na concepção de educação ligada a esse movimento social, a dimensão cronológica segue outra lógica em relação à escola dominante, por entender que a formação dá-se de forma permanente. Os acontecimentos que se desenrolavam no decorrer das lutas dos acampamentos são propulsores da construção do conhecimento escolar. Portanto, emergem das experiências dos sujeitos acampados.

De acordo com Haddad e Pierro (1994, p. 47), as escolas do movimento propõem-se a fazer uma escola diferente, atrelada profundamente ao acampamento e/ ou ao assentamento e aos problemas existentes na localidade, ao incentivo de práticas coletivas de participação, à consciência dos objetivos dos conhecimentos trabalhados e uma forte vinculação deles com a prática.

Segundo Camini (2009, p. 185), também a Escola Itinerante possui práticas formativas que sinalizam para uma nova proposta de formação na medida em que nascem dos acampamentos e esses espaços constituíram-se em lugar de contestação da ordem instituída, da legalidade, pois questionam a apropriação de grandes áreas de terra por parte dos latifundiários. Essa contestação também é perceptível na Escola Zandoná.

Em função dessa forma de organização, os tempos e os espaços entrelaçam-se numa formação que pressiona a sua flexibilização numa perspectiva crítica de educação. Em outros

¹³⁰ Ver relato de aula na Revista da escola publicada em 2015 na obra intitulada: *O andarilhar da educação: uma história construída por muitas mãos*.

termos, a rigidez dos tempos formatados em períodos e a sala como espaço único de aprendizagem escolar dão lugar a espaço/tempo escolar que permite o alargamento e mesmo uma sequência didática que aprofunde os tópicos trabalhados.

Para além da organização dos trabalhos escolares via temas geradores, na Escola Zandoná, caminham, paralelamente aos Temas Geradores, com projetos de pesquisa, também realizados desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio.

2.3 Os projetos de iniciação científica na Escola Zandoná: novas relações com o saber e o contexto?

Objetivando adentrar no modo como os projetos constituem-se e, nesse movimento, enxergar o perfil do conjunto dos projetos, elaboramos uma tabela a partir de dados coletados na coordenação pedagógica da instituição pesquisada. A tabela contempla os projetos do 1º ano do Ensino Médio Diurno, construídos no ano de 2014.

Quadro 9 - Projetos 1º ano (101) Ensino Médio Escola Zandoná (Anexos H, I, J, K)

Título do projeto	Problema de pesquisa	Fontes de pesquisa
A ÉTICA NA EXPOSIÇÃO PÚBLICA	Quando o uso da mídia pode virar problema nas escolas?	Leitura em Revista Mundo Jovem, Caros Amigos, Artigos Acadêmicos, jornais e reportagem na internet e pesquisa no Marco Civil LEI 2.126/2011. Entrevista semi-estruturada com professoras da Escola, direção e alunos das turmas 202 e 203 e 301 e 302 da Escola Zandoná.
DO HAITI AO BRASIL, VAMOS TODOS COMER BANANA?	Quais as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes haitianos que vieram morar no município de Sarandi?	Notícias extraídas do site Norte RS, Jornal Agência Brasil, de livros e em mapas, quando foram investigados alguns conceitos como: imigração, migração e preconceito. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com imigrantes Haitianos do município de Sarandi.
A VOZ E A VEZ DAS MULHERES NOS ESPAÇOS POLÍTICOS	A mulher nos espaços políticos do município de Barra Funda.	Leituras em livros como “Mulheres resistência e luta em defesa da vida”; “Mulheres conquistando espaço gerando renda no campo e na cidade”, a Lei 9.504/97. Pesquisas com vereadoras mulheres do município de Barra Funda e com os pais dos alunos da turma 101.
Título do projeto	Problema de pesquisa	Fontes de pesquisa
ORÇAMENTO PARTICIPATIVO	O que dificulta a participação e fiscalização cidadã referente às decisões públicas?	Participação na Assembleia CPC (Consulta Popular Cidadã), leituras, análise de tabelas referentes ao tema,

		entrevista com representantes da CORED e pais de alunos da turma 102 da Escola referida e tabulação de dados em forma de gráficos.
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos projetos disponibilizados junto à coordenação pedagógica

Os projetos expostos anteriormente foram construídos por três alunos (cada projeto) sob a orientação da professora orientadora da turma. De modo geral, os projetos possuem em comum uma abordagem com temas contemporâneos numa perspectiva local, que está vinculada ao contexto global, privilegiando a percepção da dimensão política desses processos. Os tópicos imigração, participação da mulher na política e orçamento participativo são projetos que revelam essa proposta, enquanto que o projeto “Ética na exposição pública” tem um enfoque filosófico-político.

Os conhecimentos trabalhados nos projetos estão atrelados aos acontecimentos vividos na comunidade e na escola, portanto, são o que Arroyo (2005), denomina de conhecimentos vivos (p. 5). Além desses aspectos, as problemáticas expostas principalmente por meio de uma interrogação e as fontes pesquisadas deixam à mostra uma característica incomum à grande parte das escolas brasileiras: a criticidade. As fontes de pesquisa como as entrevistas em nível local e o tipo de leitura realizada também indicam essa tendência. Quanto à opção de análise dos projetos, ela está centrada em um enfoque que privilegia os grupos menos favorecidos social e economicamente: mulheres, imigrantes (haitianos); ou seja, aos novos sujeitos sociais (ARROYO, 2014b); a opção pela democracia participativa explícita nos projetos sobre “Orçamento Participativo” e “Participação da mulher na política” reforça essa ideia.

Quanto às novas tecnologias de comunicação, o tema foi abordado do seguinte modo no projeto “Ética na exposição pública”:

Somos jovens que constantemente fazemos uso dos recursos midiáticos, especialmente do celular. Este recurso pode ser favorável na aprendizagem, no entanto, quando utilizado para registrar e propagar situações indevidas e sem autorização pode provocar desconforto moral, abalos emocionais e inclusive processos de cunho jurídico. Por isso, o projeto é relevante, pois auxilia na compreensão da importância da ética do uso das ferramentas midiáticas nos espaços de educação e fora dele (ONGARATTO; ZAFFARI; ZORZI, 2014, n.p.).

A escrita toma, como recorte de recursos midiáticos, o celular. A preocupação do grupo de alunos é com a utilização dessa ferramenta. A compreensão desses processos está inserida dentro de uma perspectiva crítica, na medida em que a preocupação está voltada para a identificação sobre como essas ferramentas tecnológicas podem ajudar nos processos de socialização e aprendizagem e quando extrapolam os limites da ética, prejudicando o convívio

social e educacional¹³¹. Neste sentido, os fundamentos teóricos do projeto alinham-se a tese de Rüdiger (2013) que, ao referir-se às novas formas de comunicação, reforça a necessidade de cautela. Para ele, a quantidade de informações disponíveis, o apelo ao aparente e transitório, dificulta ir além do que se apresenta, ajudando a constituir uma sociabilidade fundada no indivíduo, o que reforça a necessidade de questionamento sobre esses fenômenos. O referido projeto tem como primeiro objetivo “mostrar como a mídia e os meios de comunicação podem se tornar uma ferramenta de exposição, tanto própria como do próximo, ocasionando o abalo no convívio e provocar problemas no relacionamento e na aprendizagem” e o segundo objetivo propunha “investigar como estes meios de comunicação nos dão liberdade e nos impulsionam em atos que nos fazem perder a ética e moralidade”. Ao analisar os objetivos do projeto, percebemos que a crítica não fica restrita aos recursos tecnológicos e as suas consequências, mas analisa também o poder da mídia sobre o indivíduo. Em que medida o trabalho pedagógico voltado à análise da atuação da mídia e os recursos midiáticos tem potencial crítico emancipatório para os sujeitos aprendentes?

Adorno (2003, p. 183), ao escrever sobre educação e emancipação, afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Neste sentido, o autor dá exemplos de processos educativos que têm potencialidades para promover a emancipação:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas [...] (ADORNO, 2003, p. 183)

A sugestão de Adorno (2003) refere-se ao trabalho em escolas e à necessidade de reflexão, questionamento sobre filmes, programas e revistas, objetivando mostrar o

¹³¹ Em relação à utilização dos novos meios de comunicação, especialmente o celular, a escola provocou um debate que envolveu todos os alunos e professores no início de 2014. As leituras, as discussões sobre o uso ou não do celular foram realizadas por todos os segmentos e, ao final do processo, eles puderam votar e escolher sobre o uso do celular nas dependências da instituição. O resultado da eleição foi favorável ao não uso do celular nas dependências da mesma.

mascamamento das realidades sociais e as relações de poder existentes. Neste sentido, o trabalho com projetos científicos vai ao encontro de uma educação emancipatória.

Alguns resultados dessa metodologia são mais visíveis que outros. A quantidade de premiações nas feiras de ciência das Universidades regionais e nacionais mostra o reconhecimento dessa metodologia como proposta de construção de saber possível de ser compreendida no quadro a seguir:

Quadro 10 - Premiações dos projetos Escola Zandoná

Ano	Título do projeto	Classificação	Feira	Autores	Orientadora
2004	Supercrítico: Uma alternativa de reciclagem do PET para a alimentação	2º lugar	4ª Feira de tecnologia, Ciências e Artes do PEIES Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Lucas Augusto Rossetto, Giovani Biazolli E Ricardo Zandoná	Sandra Gauer
2004	Supercrítico: Uma alternativa de reciclagem do PET para a alimentação	1º lugar	Feira de Ciências Universidade de Passo Fundo (UPF)	Lucas Augusto Rossetto, Giovani Biazolli E Ricardo Zandoná	Sandra Gauer
2005	A água pode acabar, mas também pode matar	1º lugar	Feira de Ciências UPF	Raquel Zamarchi, Claudia Regina Pazini e Sorraila Kadigke Borges	Sandra Gauer
2005	A relação entre a esfera e o planeta terra	3º lugar Área das ciências exatas	4ª Feira de tecnologia, Ciências e Artes do PEIES Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Camila Lavall e Jose Marcos Teixeira	Sandra Gauer
2005	Petrificação de componentes químicos da água mineral	1º lugar Ensino Fundamental	Feira ciências UPF	Carolina Jainara Lavall Zandoná e Maiara Trevisol	Sandra Gauer
2005	Diminuir a seca ou aumentar a umidade?	1º lugar Categoria Ensino Médio	Feira de Ciências UPF	Marcia Henika, Ritieri Zandoná e Giovana Paula Zandoná	Sandra Gauer
2006	A ideologia presente nos contos infantis	2º lugar	Feira de Ciências UPF	Tamara Dal'Mora Vanessa Ré Priscila de Marco	Karine Piaia
2006	Ajoelha e chora	4º lugar	Feira de Ciências UPF	Daniela Deise Werlang e Edna Janaína de Quadros	Cândida Beatriz Rossetto
Ano	Título do projeto	Classificação	Feira	Autores	Orientadora

2006	A ideologia presente nos contos infantis	3º lugar	Feira de Ciências UFSM	Tamara Dal'Mora Vanessa Ré Priscila de Marco	Karine Piaia
2006	A linguagem como forma de Exclusão Social		Feira de Ciências UPF		Karine Piaia
2007	Os super-heróis e a (des) construção da identidade cultural brasileira	1º lugar	7ª Edição Feira de Tecnologia, Ciências e Artes do PEIES UFSM	Tamara Dal'Mora Vanessa Ré Priscila de Marco	Maria Cristina Rossatto
2007	Ervas daninhas ou agentes indicativos	2º lugar	Feira de Ciências ULBRA – Canoas	Caroline Rupolo, Giovana Barater Fontana e Patricia Zini	Cândida Beatriz Rossetto
2007	Ervas daninhas ou agentes indicativos	3º lugar	7ª Edição Feira de Tecnologia, Ciências e Artes do PEIES UFSM	Caroline Rupolo, Giovana Barater Fontana e Patricia Zini	Cândida Beatriz Rossetto
2008	Ervas daninhas ou agentes indicativos	Participação	II feira FENAFEB, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura em Brasília.	Caroline Rupolo, Giovana Barater Fontana e Patricia Zini	Candida Beatriz Rossetto
2008	Diminuir a seca ou aumentar a umidade?	Prêmio Pesquisador Júnior	II feira FENAFEB, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura em Brasília.	Giovana Paula Zandoná, Márcia Henika e Ritieri Zandoná	Sandra Gauer
2008	Petrificação de componentes químicos da água mineral	2º lugar Categoria Pesq. Júnior	Feira de Ciências-UPF		Sandra Gauer
2008	O imaginário antimacônico em Barra Funda	2º Lugar Área de Ciências Sociais e Comerciais e suas Tecnologias	8ª Feira de Ciências, Tecnologia e Artes do PEIES, realizada na Universidade Federal de Santa Maria- 2008	Autoras: Claudia Pazini e Camila Nardini	Cândida Beatriz Rossetto
2009	Tafona: Uma Agroindústria no Centro-Norte do Rio Grande do Sul	1º lugar	Feira de Ciências UPF	Carolina Zandoná, Marcos Paulo Lausing e Mariana da Silva	Cândida Beatriz Rossetto

2011	Descentralizar as informações: censura ou democracia?	3º lugar- categoria: Ciências Sociais Aplicada	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE)	Carolina J. L. Zandoná Gabriela L. Nardini Jéssica Rigo	Karine Piaia
Ano	Título do projeto	Classificação	Feira	Autores	Orientadora
2011	7 de setembro, marcha para a Independência?	3º lugar	Feira de Ciências UPF	Larissa Blau, Fernanda Andrade de Souza e Valéria de Marco Nicola	Karine Piaia
2013	Doador de sangue: o perfil de um herói?	Participação	10ª Mostra das Escolas de Educação Profissional/MEPs Regionais/2013 promovida pela Secretaria de Educação do RS representando a 39ª coordenadoria da educação de Carazinho.	Luiza dos Santos Giroto, Natalia Bressan Signori e Liésnen Piloneto Dal Mora	Karine Piaia
2014	A vez e a voz das Mulheres nos espaços políticos	3ºLugar Categoria 1 (1º ano Ensino Médio).	II Mostra Regional de Ciências V Mostra de Ciências do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen- UFSM.	Eduarda Posser Pazzini, Mayara Selli e Jonatan Rebonatto Biasolli	Karine Piaia
2014	Analfabetismo Funcional: um problema invisível?	2ºLugar Categoria 2 (2º ano Ensino Médio)	II Mostra Reg. de Ciências V Mostra de Ciências do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen- UFSM.	Bruno Batisti, Ricardo de Marco e Tainara Rebonatto	Marivete Alievi
2014	Interferência da luz no metabolismo humano	2º Lugar Categoria 3 (3º ano Ensino Médio)	II Mostra Regional de Ciências V Mostra de Ciências do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen- UFSM	Luiza Paloma dos Santos e Isabelli Rigo Dal' Mora	Karine Piaia

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados da Escola Zandoná

Esse quadro com as premiações dos projetos apresentados em feiras de Ciências de Universidades a partir da implantação da proposta torna visível que a qualidade do trabalho pedagógico é relevante e que a escola está sendo reconhecida como produtora de conhecimento. A instituição pesquisada também destacou-se em inúmeros eventos regionais e nacionais (Anexo L), sendo constantemente solicitada a realizar a abertura de eventos como seminários e

jornadas pedagógicas. Outro dado importante é a quantidade de ex-alunos que ingressaram em cursos de pós-graduação a partir da implementação da proposta. São dezesseis alunos¹³² que estão cursando, em diversas áreas do conhecimento, cursos de mestrado e doutorado.

No que se refere aos conhecimentos que emergem dos trabalhos e das propostas construídas no coletivo de professores e na comunidade escolar dessas instituições defende-se a ideia de que partam de uma epistemologia que Santos e Meneses, designam de “epistemologia do sul”, compreendida como

[...] um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Esse conjunto de intervenções epistemológicas denuncia o predomínio de uma norma epistemológica que se pretende única, buscando valorizar os saberes que resistiram à globalização cultural. Santos (2002c, p. 45) faz questionamentos importantes sobre os processos de dominação cultural que podem ser sintetizados nas questões seguintes: a) os processos de globalização cultural não poderiam ser designados de ocidentalização ou americanização? b) até que ponto os processos mais globais homogeneízam? Essas questões estão perpassadas por relações de poder verticalizadas entre países dominantes centrais¹³³ e periféricos¹³⁴. Ao mesmo tempo, o autor também chama a atenção para os movimentos de resistência que estão nos localismos globalizados, expressão usada por Santos, quando se refere às interferências do processo de globalização no local. Educar, nessa perspectiva, é orientar-se para uma educação em que os sujeitos aprendentes percebam as contradições sociais e busquem formas de resistir à dominação por meio do diálogo horizontal entre os conhecimentos, ou seja, por meio da ecologia dos saberes. Essa ecologia permite o conhecimento e o reconhecimento de outros saberes que não só os existentes nos países centrais e, portanto, o reconhecimento de outros sujeitos, além de valorizar outras formas de conhecimento que não só o científico.

¹³² Foi possível localizar a maioria dos nomes dos alunos. Entre eles estão: Caudia Pazzini, Giovana Zandoná, Marcos Signori, Marta Moi, Taíse Dobner, Tarciana Potrich, Jorge Massing, Renan Zandoná, Marcelo Rossatto, Taíse Dobner, Juliane Mossman, Renata Milani, Marcia Henika, Tamara Dalmora, Vanessa Dalmora, Renan Zandoná.

¹³³ Países centrais, onde grande parte da população tem acesso aos conhecimentos científicos e não científicos, às informações, à saúde, à educação.

¹³⁴ Países periféricos, onde grande parte da população é excluída desses conhecimentos.

Apesar de a Escola Zandoná estar amparada teoricamente nesses pressupostos, ela também está condicionada ao contexto e às diferentes formas de dominação. A insegurança que emerge principalmente da flexibilidade do currículo, desencadeia reflexões e dúvidas sobre o processo e mesmo sobre a proposta. As afirmações a seguir, encontradas no plano político pedagógico da Escola Zandoná, reforçam essa ideia:

Nos últimos anos avançou-se na prática pedagógica, especialmente pelas tentativas de reflexão do fazer pedagógico, na elaboração e construção do conhecimento em prol da valorização da vida, do ser humano e das relações com o meio. Porém, ainda ocorrem práticas isoladas, preocupação com os conteúdos pré-estabelecidos, limitação na abordagem de conceitos básicos e específicos e a relação entre eles, carência de fundamentação que embasa as nossas concepções filosóficas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas e psicológicas. A organização do espaço através das áreas de conhecimento nem sempre contempla determinados conteúdos e disciplinas, desencadeando lacunas que comprometem a aprendizagem. Por ser uma proposta diferenciada, outro aspecto que reflete na aprendizagem e na formação continuada, limitando alguns avanços, é ausência de assessoria ou apoio pedagógico (ESCOLA ZANDONÁ, 2013b, p. 7).

No corpo da proposta política da instituição pesquisada, encontra-se uma autocrítica do coletivo de professores que, ao estudar o trabalho pedagógico da escola, levanta as principais apreensões e limitações da proposta, entre elas, algumas práticas isoladas (sem vinculação com o tema gerador), a deficiência na fundamentação teórica e a dificuldade em abordar alguns conteúdos que os temas geradores não contemplam. A sequência padronizada de parte importante das escolas brasileiras, no que concerne ao trabalho pedagógico, também reflete na Escola Zandoná, principalmente em dois momentos: os anseios de parte da comunidade barrafundense quanto ao retorno da formação para fins de vestibular e como preparação para o trabalho. Novos sujeitos, novas propostas educacionais, outros governos, são outras interfaces dessa construção que acometem e, por muitas vezes, desmotivam os pressupostos teóricos que dão vida ao projeto educacional construído na Escola Zandoná.

Muitas das dificuldades enfrentadas na Escola Zandoná também são vivenciadas no Colégio Iraci. Hammel (2013, p. 125) pontua, como limites ao desenvolvimento da proposta do Colégio Iraci, “o desconhecimento e a resistência, especialmente daqueles que chegam pela primeira vez à escola, que caracterizam o processo como uma imposição da gestão, “feita de cima para baixo” e preferem se calar e não provocar atritos, porém reproduzem as velhas práticas, no interior de suas salas de aulas”. Essa instituição e os seus sujeitos convivem diariamente com as fragilidades e as discontinuidades da política pública, a troca de professores, a falta de estrutura, etc. Esse embate revela a luta entre diferentes saberes,

concepções e projetos de sociedade. Projetos que revelem a multiplicidade de sociedades possíveis de serem construídas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES COMPLEXAS: ELEMENTOS PROPOSITIVOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Só assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 1999, p. 19).

Ao investigar a crise do modelo de escola dominante e buscar possíveis elementos de uma Pedagogia Social que permitam o enfrentamento da crise escolar por meio de sua ressignificação, pretendemos fazer um movimento não só de análise e crítica, mas de prospecção que permita a formulação de saídas viáveis que favoreçam a multiplicidade e a criatividade diante da homogeneização do modelo escolar vigente. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário evidenciar, neste capítulo, subsídios que emergiram da organização e das pedagogias escolares pesquisadas. Esses elementos seriam, a priori, geradores potenciais da qualidade da educação dentro de uma concepção crítica de educação, que surgiram como respostas ao problema de pesquisa. Nessa perspectiva, a presente pesquisa está apoiada numa teoria¹³⁵, conforme refere-se Minayo (2010, p. 16-17) e que Santos (1989) denomina sociologia das ausências, definida como

[...] uma investigação que visa demonstrar que, o que não existe é, na verdade activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002a, p. 246).

Nessa ótica, propõe a “Sociologia das Ausências” a ampliar e a expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis; a “Sociologia das Emergências” a expandir o domínio das experiências sociais possíveis. Desse modo, o exercício da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências torna visível uma multiplicidade e uma diversidade de experiências emancipatórias em distintas esferas: experiências de conhecimento; desenvolvimento, trabalho e produção, democracia, comunicação e informação.

¹³⁵ A palavra teoria tem origem no “verbo grego *theorein* cujo significado é ver. A associação entre ver e saber é uma das bases da ciência ocidental. A teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. [...] A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade. Nenhuma teoria por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos ou processos” (MINAYO, 2010, p. 16-17).

O capítulo está dividido em três partes. A primeira parte procura dar visibilidade aos tópicos que podem inovar a educação escolar dando sentido ao fazer escolar. Nesse tópico, o elemento que emerge da pesquisa é o conceito de experiência como meio basilar para o desenvolvimento de novas formas de pensar a escola e o saber. Num segundo momento, como suporte para a realização da escola por meio da experiência, faz-se necessário uma estrutura pedagógica que permita a construção de uma proposta nesse molde. Neste sentido, destaca-se a formação de professores, a interdisciplinaridade, o papel das humanidades no currículo e a flexibilização dos tempos e espaços pedagógicos. Por fim, acreditamos que o desenvolvimento de uma proposta alternativa só materializaria-se se a opção política dos docentes e da comunidade escolar estiver “molhada”, utilizando as palavras de Freire (1999), por um projeto de ser humano e sociedade voltada para a dimensão coletiva e humanizadora embasado na capacidade político-pedagógica dos educadores em realizar essa proposta de educação escolar a partir da gestão democrática.

3.1 A experiência e o saber

Charlot (2002, p. 26), no texto *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*, apresenta dados de suas pesquisas sobre a relação e o sentido que alunos estabelecem com a escola e o saber, principalmente em bairros populares, na França. A atividade intelectual, do sentido, do prazer é, conforme o autor, pontos-chaves do ensino. Ainda seguindo as reflexões dele, os alunos estão “reclamando porque não existe uma aventura intelectual. Quando se entra na escola de manhã se sabe tudo o que vai acontecer naquele dia”. Mas, o que dá sentido ao aprendizado escolar? Charlot (2009), na obra *Da relação com o saber*, busca sistematizar os motivos que levam alunos ao “fracasso escolar”. Segundo o educador, a expressão “fracasso escolar” revela uma maneira de recortar, explicar e categorizar o mundo social e, em especial, a realidade das escolas. A expressão tornou-se um atrativo ideológico dos professores, já que as más condições do ensino podem ser explicadas pelo uso do termo. Contra-pondo-se ao significado do fracasso escolar, afirma que não existe fracasso; existe aluno em situação de fracasso escolar. O termo fracasso dá a ideia de que existe um padrão ideal e, a partir dele, se estabelece o fracasso e o sucesso. Quem estabelece esse padrão? Por quê? Segundo o autor, não se pode culpabilizar os meios populares pelas disparidades e deficiências. É preciso realizar uma leitura positiva da realidade social, levando em conta a experiência dos alunos, a sua interpretação do mundo e os avanços que conquistam cotidianamente.

O sujeito é um ser humano “aberto a um mundo”, “um ser social” e “singular”. Tal sujeito possui papéis no mundo e em suas relações sociais, porque “age no e sobre o mundo”; nessa perspectiva, a relação com o saber é a relação “de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2009, p. 25-78). É isso que lhe autoriza apropriar-se dos significados sociais da realidade. Por isso, para este autor, o que existem são relações de saber e o desejo é o que mobiliza o ser humano a aprender. Portanto, uma pedagogia mobilizadora teria de partir dos contextos sociais na medida em que o desejo depende do sujeito e de seu contexto (o desejo não é só um elemento externo, mas também interior, subjetivo). Ainda de acordo com as reflexões desse autor, o fenômeno da violência pouco encontra-se numa escola em que as crianças têm o prazer de estudar e de aprender. Se o saber dá-se na relação com o mundo e é motivado pelo desejo, em que momentos esse processo faz-se mais significativo? Como a escola pode mobilizar o aluno?

Com a finalidade de responder algumas dessas questões, são importantes as reflexões de Canário (2005, p. 160). Para ele, o que permite construir sentido na elaboração do saber é a capacidade do sujeito de “integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida”. Neste sentido, a experiência é a palavra que se destaca como elemento que possui potencialidade de impulsionar o desejo de aprender, atribuindo sentido ao processo educativo. Mas o que é uma experiência?

Dubet (1994, p.106)¹³⁶, ao escrever sobre a experiência relaciona-a à construção e à desconstrução da realidade percebida pelo sujeito por meio da flexibilidade, produzindo o questionamento sobre os dogmas, os estereótipos e as ideologias, podendo provocar uma nova postura frente ao mundo. A esse processo, Dubet denomina experiência social. Segundo os seus apontamentos, a experiência é o que acontece ao ser humano a partir do diálogo entre o acontecimento, o pensamento e a reflexão. Na medida em que essa relação dialética acontece, o acontecimento deixa de ser um fato externo e torna-se interno. Não é apenas o que acontece exteriormente, mas o que nos acontece. Isso não significa que a experiência restrinja-se à reflexão sobre si, mas envolve o ser humano e a sua relação com o mundo.

Desse modo geral, Dubet (1994, p. 103-104) escreve que a experiência deve ser construída pelo sujeito em suas práticas e relações sociais no mundo, entendendo que ela “não

¹³⁶ François Dubet é um sociólogo francês da universidade de Bordeaux II e diretor de estudos da École des Hautes Études em Sciences Sociales.

é expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída” na medida em que “é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”. A experiência, para ele, é um termo intermediário entre a estrutura e a ação individualizada. O conceito busca superar esses polos. Mas se pode afirmar que tudo o que vivemos é uma experiência? Em que medida a experiência pode mobilizar o aluno e o professor? O que facilita e o que dificulta uma experiência de efetivar-se?

Bondía (2002) assim como Dubet (1994) ressaltam que a experiência não é o que acontece, mas o que acontece conosco, o que *nos* toca. Contudo, ele alerta que viver uma experiência é um fenômeno cada vez mais raro. Ao teorizar sobre esse tema, a primeira preocupação de Bondía é separar experiência de informação, frisando que a obtenção de informações não significa experiência. De acordo com esse autor, a enorme quantidade de acontecimentos, informações e inovações tecnológicas não vem acompanhada da mesma quantidade de experiências¹³⁷, nem da qualidade delas, uma vez que o excesso de informação não deixa espaço para a experiência. Esses questionamentos desafiam a pensar a partir de que condições materiais são efetivados os processos pedagógicos na escola.

A grande quantidade de informações existentes nos livros e apostilas didáticas geralmente traz elementos do contexto mais amplo, portanto, é genérica. Porém, no contexto local, a experiência realizar-se. Mas o que acontece no local possui relação com o contexto mais amplo. Problematizar esse local demanda estabelecer vínculos e reflexões entre o local e a totalidade, o global. Para essa concepção de educação, é um equívoco a escola fundamentar as suas ações em fins amplos e vagos, em livros didáticos e na memorização de grandes quantidades de informação. Nessa acepção, para a experiência efetivar-se, os objetivos precisam ser claros e delimitados, sendo que a organização da aula e o planejamento são imprescindíveis.

Outro motivador da raridade da experiência nas sociedades complexas é o excesso de opinião.

¹³⁷ Bondía (2002, p. 28) distingue experiência de experimento. Segundo ele, “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. A experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial e pensa que tem de ter uma opinião (BONDÍA, 2002, p. 21- 22).

Essa união entre informação e opinião, segundo Bondía (2002), está impregnada na ideia que temos de aprendizagem. Existe uma crença de que, para o aluno aprender, é preciso que ele seja um receptáculo de informação e esboce opiniões sobre tudo. Expressos em outros termos, ter opinião é significado de uma boa aprendizagem. Para este autor esse é um equívoco. E, em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Isso por que

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (BONDÍA, 2002, p. 23).

O estímulo ao imediato dificulta a possibilidade de que algo aconteça-nos ou toque-nos na medida em que a experiência demanda um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, olhar mais devagar, parar para sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, a afabilidade e a arte do encontro, despertar os sentidos, aprender a lentidão, escutar aos outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24). Expresso de outra forma, a experiência não é algo automático, sequencial, mecânico. O culto ao imediato, a desvalorização do passado com tempo de aprendizado e a projeção do tempo futuro como tempo automático dificultam o cultivo da atenção, da afabilidade e o despertar dos sentidos. Em sua nona tese, no ensaio “Teses Sobre o Conceito de História”, Benjamin, ao escrever sobre a importância da análise e da reflexão sobre o passado, utiliza um quadro intitulado “Angelus Novus” para expressar essas questões:

Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus

pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade (BENJAMIN, 1996, p. 226).

A tese apresenta-se como comentário de um quadro de Paul Klee, que Benjamin adquirira quando jovem. Nela, percebemos a projeção de seus próprios sentimentos e ideias sobre o quadro/ do artista alemão. Nas palavras de Benjamin, percebe-se uma crítica à desvalorização do passado como uma narrativa linear de catástrofes. O desejo em “demorar-se, despertar os mortos e juntar os destroços” remete à ideia da necessidade de interrupção. O que impede o anjo de fechar as asas para demorar-se e tentar modificar a catástrofe que se avoluma sobre os seus pés é a tempestade denominada progresso, que o arrasta para o futuro. Essa tempestade dificulta o gesto de interrupção citado por Bondía (2002) como necessário para a edificação da experiência.

Essa preocupação de Bondía (2002) e de Benjamin (1996) com o tempo também está presente nos escritos de muitos autores, entre eles, Santos (2007) no qual percebemos um interesse com o conceito de experiência social por acreditar que é elemento constitutivo da reinvenção da emancipação. Para o autor, a diversidade e a multiplicidade da experiência social em todo o mundo está sendo desperdiçada pelos limites impostos pela racionalidade moderna ocidental, caracterizada como “razão indolente”, que efetiva um duplo processo: contrai o presente, transformando-o em instante fugidio, restringindo-o na sua riqueza; expande o futuro de forma indefinida. Assim, Santos propõe como exigência da construção emancipatória, outra racionalidade, a qual denomina cosmopolita, que efetive uma trajetória inversa na apreensão do tempo: expandir o presente e contrair o futuro, criando, assim, o espaço-tempo imprescindível para valorizar a inesgotável experiência social em curso no mundo de hoje, evitando o imenso desperdício da experiência no tempo presente.

Mas que saberes emergem da experiência? Essa questão é fundamental, pois se acredita que não é o conhecimento em si mesmo e nem a experiência como tal que são suficientes, mas os saberes que emergem nos sujeitos que viveram a experiência. Sobre o saber que se processa na experiência, Bondía escreve:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido

de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDÍA, 2002, p. 27).

Sendo um saber finito, que brota do sujeito (s) concreto (s) não só do indivíduo em si, mas em seu formato coletivo, ela está longe de ser um ato mecânico e contribui exponencialmente na construção do caráter na “forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”, além de fundar uma ordem “epistemológica e uma ordem ética” (BONDÍA, 2002, p. 26-27).

Algumas frases coletadas na Escola Zandoná, após a visita à escola indígena, são reveladoras dos apontamentos realizados por Bondía (2002), Dubet (2002) e Santos e Meneses (2010). Ao afirmar que “Depois da visita vi que eles eram iguais a nós”, mostra a mudança de postura em relação a outros grupos sociais e culturais. De uma opinião fundada em preconceitos e opinião, a postura expressa uma compreensão. O depoimento dos alunos, registrado em artigo pelos professores da turma, reforça a tese sobre a experiência como elemento importante para a construção do saber. No artigo, os educadores escrevem ainda “Muitos afirmaram que o momento de interação possibilitou uma mudança em sua opinião e questões difíceis de tratar, antes em sala de aula, como a demarcação de terras indígenas, ganhou outra dimensão pelo olhar do outro” (GENTILINI; SIGNOR; SIGNORI, 2015, p. 84). Essa afirmação corrobora com a ideia de que a experiência fomenta uma nova compreensão do mundo na medida em que a prática político-pedagógica exige uma teorização capaz de produzir um novo conhecimento do processo histórico-social, ou seja, auxilia a ressignificar o saber e o olhar dos educandos (BENINCÁ, 1999).

Posto que a experiência tenha como base o local, ao colocarem-se em movimento, os sujeitos da escola acessaram a conhecimentos, aos saberes populares, mas não se limitam a eles. Esses conhecimentos dialogam com o conhecimento científico. São ecologias do saber. Uma ecologia que possibilite a emergência de saberes subalternos e desqualificados diante de uma racionalidade hegemônica e indolente, que tem a pretensão de ser a única forma de pensar e ver. Também os conhecimentos científicos existentes nos projetos de iniciação científica e mesmo nas aulas organizadas apontam para a existência de uma articulação entre saber popular e científico. Os projetos partem de uma inquietação, um conhecimento ingênuo da realidade e

vão se definindo e reelaborando na medida em que essas duas dimensões do saber vão dialogando.

3.2 A educação não formal e a ressignificação da escola

Canário (2005, p. 88), ao referir-se à necessária transformação da escola, assevera que, para além da necessidade de desalienar essa instituição, é indispensável também pensar a transformação da escola a partir do não escolar. Para esse autor, a escola é “difícilmente modificável a partir da sua própria lógica”.

A ressignificação da escola deve enfrentar a passividade e a apatia, por meio de conteúdos e pedagogias que contribuam para uma formação humana crítica. As opções pedagógicas devem desafiar professores e alunos a constituírem-se como sujeitos. São desafios históricos, mas que se avivam quando pensados nos contextos das sociedades complexas.

No âmbito da sociedade civil brasileira, os movimentos e as organizações sociais populares são importantes agentes para a ressignificação da escola. Costumeiramente, são considerados parte da educação não formal. Essa forma de educação, segundo Gohn,

São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. [...] E as práticas não-formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas cololegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil (GOHN, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, a educação não formal, mesmo ocorrendo fora do âmbito escolar, envolve processos relativamente sistemáticos com intencionalidades definidas e que apresentam certa estruturação, ou seja, não são espontâneas. Experiências de educação não formal são desenvolvidas em movimentos e organizações sociais que possuem a coletividade e a participação como elementos estruturantes. No que se refere à aprendizagem, a educação não formal

[...] designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos

a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GHON, 2014, p. 41).

Conforme citado por Ghon (2014), são vários os princípios que podem ser destacados nas experiências construídas por organizações que desencadeiam a educação não formal, que vão desde a aprendizagem dos direitos políticos à capacitação para o trabalho e a organização tendo em vista objetivos comunitários. Um dos movimentos sociais que protagoniza alguns desses princípios é o Movimento Sem Terra. A mobilização e a valorização das experiências dos sujeitos envolvidos; a concepção que educar é um ato político, a participação dos alunos na gestão da escola, a reorganização dos tempos e espaços, a ênfase no coletivo, a mística, entre outros. Esses elementos evidenciam rupturas com o modelo dominante da escola e gestam processos metodológicos vinculados aos problemas sociais.

Tais rupturas ficaram evidentes na organização do Instituto Josué de Castro. A formação dos grupos de base, as assembleias, a participação na organização dos cursos e do instituto, o Tempo Comunidade e o Tempo Escola rompem com uma gestão centralizadora dando ênfase à dimensão pública da escola.

A escola Iraci Salet Strozak, por ser escola base do MST, também possui princípios organizacionais e pedagógicos que são reveladores dessa relação: a construção de temas geradores e dos complexos temáticos, os conselhos de classe participativos, os ciclos de formação e a mística são alguns exemplos.

Na Escola Zandoná, a mística também está presente, assim como os temas geradores, o conselho de classe participativo e as consultas aos alunos sobre os eventos e as atividades realizadas. Esses são elementos que, diferentemente das outras experiências pedagógicas analisadas, foram concebidos a partir de uma proposta pedagógica que emergiu de políticas públicas que emanaram do poder do Estado. De modo especial, a Constituinte Escolar promoveu um processo de mudança, de ressignificação. Mas a formulação e o desenvolvimento dessa política pública mantiveram estreita relação com os movimentos sociais populares, na medida em que foi criada e desenvolvida por um governo estadual de cunho popular. Para além dessa vinculação, a atuação de professoras que faziam parte da gestão da escola em movimentos sociais populares e no movimento sindical foi determinante na elaboração e na continuidade da proposta (PIAIA, 2008). Nessa perspectiva, percebemos que a educação não formal oxigenou

os espaços de educação formal pesquisados, promovendo o desenvolvimento de propostas pedagógicas que vinculam a escola ao contexto.

Conhecer um acampamento sem terra, um assentamento, uma aldeia indígena ou uma associação de catadores de papel, assim como “assistir às sessões em câmara de vereadores, tribunais, reuniões sindicais, entre outros, abrem possibilidades importantes para a construção de núcleos temáticos que podem constituir-se em eixos dos processos pedagógicos” (CHARLOT, 1979, p. 300-301). O processo de ensino e aprendizagem que surge quando esses espaços de aprendizagem fazem parte de uma aula planejada pode instituir-se em experiência social e histórica, vindo a constituir-se em pedagogias sociais. Educar, nesses moldes, é orientar-se para uma educação em que os sujeitos aprendentes percebam as contradições sociais e busquem formas de resistir à dominação.

3.3 O currículo e a organização pedagógica: interdisciplinaridade e flexibilização

A uniformidade e a estabilidade são marcas dos modos da escola organizar-se, mas, juntamente com elas, sobressai outro aspecto: a crença na impossibilidade de mudança desse modo de gerir e organizar a instituição escolar, portanto, a crença na impossibilidade de construção de outra escola. Sobre essa crença, Canário afirma que os

[...] dois últimos séculos permitem pôr em evidência, por um lado, o modo uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar e, por outro, verificar como o núcleo central dessa organização (a tecnologia da classe) tende a instituir-se como algo que não é concebível mudar (CANÁRIO, 2005, p. 76-77).

Partir da realidade como referência para organizar o currículo demanda a transformação da escola a partir de um processo de teorização, questionamento e desnaturalização não só currículo, mas na sua organização. Sendo que a experiência é o elemento organizador do trabalho pedagógico faz-se necessária uma nova forma de olhar as complexidades que fazem parte do entorno escolar.

Santos, ao escrever sobre a sociologia das ausências e das emergências, defende que, para emergir novas racionalidades e modos de vida, é preciso um processo de tradução. A ideia da tradução permitiria criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, sem pôr em risco as suas identidade e autonomia, ou seja, sem reduzi-las a identidades homogêneas.

O objetivo do trabalho de tradução é estimular a vontade de criarem em conjunto saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis à globalização neoliberal, a qual não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de subordinar totalmente a riqueza inesgotável do mundo à lógica mercantil. [...] A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, [...] tornado coerente pelo trabalho de tradução (SANTOS, 2001, p. 133).

Cabe, então, promover articulações de práticas e saberes com foco no que nos conectam no que nos afasta. Faz-se indispensável um esforço de tradução, que favoreça inteligibilidade recíproca entre os diferentes grupos, experiências e saberes envolvidos. Como estabelecer um diálogo que permita a tradução de saberes e de práticas? Como promover o debate e o diálogo entre distintas visões de mundo e de direitos humanos? Como ampliar o diálogo intercultural? Esses são desafios da escola diante de cenários dinâmicos, controversos e conflituosos.

A diversidade de formas de vida, etnias, culturas e identidades existente nas experiências e nos processos sociais precisa de novas formas de olhá-los e uma estrutura flexível dos tempos e dos espaços como suporte técnico-pedagógico que permita a dialética entre a escola e as sociedades complexas. É preciso questionar qual a concepção de conhecimento e de método de produzir, organizar e socializar o conhecimento é mais apropriada para a comunidade escolar. O diálogo e a coletividade são pontos nodais para uma proposta de educação popular efetivar-se. Uma abertura para o diálogo que envolve, entre outros elementos, reconhecer a relativização das posturas em relação ao conhecimento, às opções pedagógicas e à própria estrutura curricular. Se o diálogo é premissa para o trabalho de tradução, a interdisciplinaridade passa a ser elemento fundamental para a articulação de um currículo que almeje estabelecer-se como lugar de tradução.

As práticas inter ou transdisciplinares são imprescindíveis para que o trabalho pedagógico consiga trabalhar com as questões da realidade, da vida, que não têm como ser compreendidas pelo enfoque fragmentado de cada disciplina. Trata-se, nessa visão, de erigir uma forma de organização do currículo que desloca a centralidade das disciplinas e conteúdos, não para que a escola deixe de ensinar conteúdos, mas para trabalhá-los para que os estudantes apropriem-se de conhecimentos e de métodos de produção de conhecimento ou de análise da realidade imprescindíveis aos desafios de compreensão e ação sobre as questões da vida (CALDART, 2011, p. 146-148).

A organização do conhecimento por área é uma opção de organização pedagógica que exige a flexibilização dos tempos e dos espaços educativos e facilita os processos inter e transdisciplinares ajudando a enfrentar a complexidade dos fenômenos, pois oferece novas formas de cercar os objetos de estudo na busca pela superação da fragmentação do saber. Neste sentido,

É importante ressaltar que o currículo por área, ou qualquer outra forma de implantar processos interdisciplinares na escola, está organicamente vinculado a uma mudança no fazer/ pensar dos educadores, que devem passar de uma subjetividade, do trabalho isolado e individual para o trabalho coletivo. Essa passagem é difícil e conflituosa, pois pressupõe a exposição dos não saberes dos educadores e mexe com espaços de poder estabelecidos, o que ocasiona, muitas vezes, um processo de negação, de desqualificação, de recusa ao novo que se apresenta (CALDART, 2011, p. 53).

A organização curricular por área do conhecimento sugere a composição de uma forma integrada de projetar o processo educativo, pois exige espaços e tempos para um pensar coletivo dentro da instituição educativa. Da mesma forma, a organização do conhecimento por projetos de iniciação científica e os Tempos Educativos¹³⁸ exige a eleição de conhecimentos, a preparação e a efetivação de atividades interdisciplinares e, portanto, a avaliação do trabalho desenvolvido deve basear-se no diálogo.

Neste sentido, os saberes escolares das instituições analisadas estão coerentes com a proposta e o projeto social das escolas que são a opção pelos oprimidos e a busca de relações sociais humanizadoras. Essa relação dá-se em diferentes graus e de modos diversos, mas se materializa na articulação entre saberes populares e científicos, na postura de problematização do conhecimento, na opção de enfrentamento de situações de exploração, na alienação e na discriminação e na carga horária disponível para as áreas humanas, na importância dada às apresentações artísticas, às leituras e às discussões.

A organização pedagógica e administrativa dessas instituições está em permanente construção, portanto, configura-se de forma diferente ao longo dos anos. Essa opção pela construção permanente é perceptível na reformulação constante do Plano Político Pedagógico, nas mudanças nos aspectos teórico-metodológicos das propostas pedagógicas e nos tempos /espaços de aprendizagem. Em relação a esse aspecto, a flexibilidade da organização permite que o processo adapte-se às necessidades do currículo e não o contrário. A flexibilidade dos

¹³⁸ Tempo Comunidade, Tempo escola, Tempo Formatura, Tempo Notícia, entre outros Tempos educativos existentes no Instituto Josué de Castro.

tempos, dos espaços e até mesmo a liberdade de organização/seleção de conhecimentos¹³⁹ contempla parte da complexidade do mundo contemporâneo, as suas transformações, mas também as permanências do mundo contemporâneo: relações sociais de competição, opressão e dominação. Compreender esses processos e atuar como sujeito exige uma postura crítica e aberta ao questionamento e à dúvida. Nessa perspectiva, a estrutura educacional precisa ser suporte para a proposta da instituição educacional, não o contrário.

As políticas públicas educacionais para serem suporte de pedagogias alternativas precisam ser formuladas a partir de uma concepção aberta e flexível de educação, incentivando a autonomia pedagógica diante dos diferentes contextos sociais e culturais em que as escolas estão inseridas. Apesar de termos uma legislação que é flexível, de modo especial, a LDB 9394/96, nem sempre as mantenedoras em nível estadual e municipal estão dispostas a incentivar grandes mudanças pedagógicas. Uma política pública pelo viés da flexibilidade privilegiaria os processos dialógicos, pedagógicos e históricos que a escola e a sua comunidade percorreram dando condições para que esse espaço possa ser ressignificado e a autonomia escolar posta em prática.

Uma proposta pedagógica dessa natureza implica um conjunto de desafios: a formação qualificada do corpo docente; a apropriação do conhecimento pelos alunos; uma atividade sistemática de reflexão crítica; uma predisposição mobilizadora, no sentido dado por Charlot (1979) e a capacidade de autoavaliação permanente. Em síntese, as possibilidades para enfrentar os desafios postos pelas sociedades complexas passam, em parte, por uma proposta pedagógica crítico-dialética.

3.4 O protagonismo das humanidades

O teatro, a mística, a poesia, a música, a dança, a literatura, assim como a filosofia, a história, a sociologia e a antropologia, desempenham um papel indiscutível na edificação de uma proposta humanizadora, principalmente por fomentar a capacidade de colocar-se no lugar do outro e despertar a sensibilidade. Conforme as teorias formuladas por Dubet (1994) e Bondía (2002), as experiências são estimuladas nos contextos sociais, mas só se efetivam no interior dos sujeitos. Esses aspectos ficam perceptíveis na análise realizada nas instituições pesquisadas.

¹³⁹ A flexibilidade dos tempos, espaços e a forma como selecionam-se e trabalham os conhecimentos é uma das condições para a melhoria do processo educativo. Concorrem para a melhora desses processos outros aspectos que não vamos discutir neste momento.

Nussbaum acredita que a escola precisa desenvolver uma educação das emoções, que, a partir do sentimento de compaixão em sua acepção etimológica de “sentir com” o outro, leve-nos a aprimorar nossas relações interpessoais para a construção de uma sociedade solidária, compreensiva e pluralista, ou seja, que promova a imaginação narrativa, apreendida como

[...] a capacidade de pensar o que seria no lugar de outra pessoa, para interpretar de forma inteligente com essa pessoa. O cultivo da compreensão constitui um elemento em melhores concepções modernas de educação para a democracia, tanto em nações ocidentais e outros. Grande parte deste processo deve ocorrer dentro da família, mas também importante é o papel das escolas e até mesmo instituições de ensino superior e universitário. Para desempenhar o seu papel, a este respeito, as instituições devem atribuir um papel de liderança para as artes e humanidades no currículo, cultivando um tipo de treinamento participativo para ativar e melhorar a capacidade de ver o mundo através dos olhos de outro ser humano (NUSSBAUM, 2010, p. 131-132, tradução nossa).

As humanidades sensibilizam, permitem refletir, questionar, ouvir e respeitar. Esses são pressupostos básicos para a construção da democracia. Para que uma escola tenha o seu trabalho pedagógico alicerçado em uma pedagogia social, que tem como suporte pedagógico a experiência, é preciso que ela esteja centrada, voltada para o desenvolvimento das dimensões éticas, estéticas e políticas no ser humano. Se a escola propõe-se a educar para a cidadania, Nussbaum questiona: o que deve ela fazer para gerar cidadãos e uma sociedade democrática? Segundo a autora,

A escola pode desenvolver a capacidade do aluno para ver o mundo a partir da perspectiva do Outro, especialmente aqueles que a sociedade muitas vezes representado como "objetos" ou seres inferiores. A escola pode inculcar atitudes em relação à fraqueza e impotência percebendo que ser fraco não é vergonhoso e que precisar dos outros não é indigno de um homem; Você também pode ensinar as crianças que ter necessidades ou considerar-se incompleto não são motivos para sentir vergonha, mas são ocasiões de cooperação e reciprocidade. A escola pode desenvolver a capacidade de sentir uma genuína preocupação com os outros, seja perto ou longe. A escola pode minar a tendência a distanciar-se das minorias em um ato de repugnância por os considerar "inferior" ou "contaminados". A escola pode ensinar o conteúdo real e concreta sobre outras pessoas raciais, religiosas e sexuais ou com deficiência, a fim de combater os estereótipos e desgosto que normalmente acompanha grupos. A escola pode promover o senso de responsabilidade individual por tratar cada criança como um agente responsável por suas ações. A escola pode promover ativamente o pensamento crítico e a capacidade e a coragem de expressá-lo, mas divergências com os outros (NUSSBAUM, 2010, p. 73-74, tradução nossa).

Ainda, segundo Nussbaum,

As humanidades são fundamentais para conservar “a saúde da nossa sociedade”. Contudo, distraídos na busca pela riqueza, os países, as sociedades e os pais inclinam-

se cada vez “mais esperar que nossas escolas formem pessoas aptas para gerenciar renda no lugar de cidadãos reflexivos” (NUSSBAUM, 2010, p. 187, tradução nossa).

Em um mundo cada vez mais voltado ao capital e ao individualismo, a tendência dominante é a desvalorização das artes e das humanidades comenta Nussbaum,

[...] Porque eles servem para ganhar dinheiro. Só servem para algo muito mais valioso: para formar um mundo vale a pena viver, com pessoas capazes de ver os outros seres humanos como entidades em si mesmos, dignos de respeito e empatia, que têm seus próprios pensamentos e sentimentos, e também com as nações capazes de superar o medo e desconfiança para um debate marcado pela razão e compaixão (NUSSBAUM, 2010, p. 189, tradução nossa).

Por esse ponto de vista, uma escola que se propõe a educar para a construção de um mundo que valha? a pena viver precisa ampliar o protagonismo das áreas de humanidades, quer seja na explicitação da dimensão artística (teatro, música, literatura), quer seja na explicitação dos saberes das áreas humanas no currículo formal. Ao estudar a história dos povos e a sua cultura, pode-se compreender as suas identidades. Essa atividade é um exercício de olhar a partir do lugar do outro e permite ao educando o germinar da solidariedade e a constituição de sua própria identidade com um olhar mais sensível e humano diante da diferença concebida como fator de inferioridade. Ao escrever sobre a escola do campo, Caldart (2011, p. 37) acredita que uma forma de “trazer” a comunidade para o interior da escola e valorizar a identidade camponesa seria a instituição promover, nesses espaços, grupos culturais permanentes de dança, teatro, música, entre outros, assim como a realização de eventos culturais como feiras científicas, mostras culturais e festas regionais, além da abertura dos espaços da escola para reuniões e atividades da comunidade e dos movimentos sociais. Essa iniciativa precisa ser pensada por outras escolas, não só as escolas do campo.

3.5 A formação docente: espaço de coletividade e autoria

Para que se possa construir outra escola e outras pedagogias é preciso pensar no professor e em suas posturas diante desses cenários que se delineiam. O desenvolvimento de uma formação educacional nos moldes das escolas analisadas nessa tese demanda, dentre outros elementos, uma nova postura do educador frente aos novos contextos. A abertura ao novo, ao estímulo, à curiosidade deve ser princípio incorporado à postura desse professor ensinante. Freire, ao escrever sobre o professor e o seu aprendizado, afirma:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2001, n.p.).

A disposição em repensar o pensado, rever as suas posições, opiniões e envolver-se com a curiosidade do aluno são, para Freire (2001), oportunidades de aprendizado para o educador e revelam a humildade que ele posiciona-se diante do conhecimento. Mas o mesmo teórico denuncia: o fato de o ensinante ensinar um conhecimento, não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante coloca-lhe o dever de preparar-se, de capacitar-se, de formar-se antes mesmo de iniciar a sua atividade docente.

Expressos em outros termos, a responsabilidade do professor ensinar obriga-o a preparar-se permanentemente. Fávero e Toniato, argumentam que a formação de professores é critério fundamental para a preparação do professor, pois

[...] os saberes racionais que foram aprendidos nos processos formativos não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas que o trabalho docente exige. É necessário e urgente, em qualquer área de atuação, refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional (FÁVERO ; TONIATO, 2010, p. 2-3).

A reflexão sobre as formas de exercer os saberes da prática profissional são, para esses autores, essencial para que o professor possa enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas enfrentados pelos docentes. Um dos espaços de reflexão sobre os saberes necessários à prática profissional é a formação semanal dos professores. Mas não se trata de qualquer formação de docentes, trata-se de uma formação que permita romper com as práticas alienadas e alienadoras e comporte o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a práxis, eixos estruturantes de uma proposta ousada de educação. Ainda segundo Fávero e Toniato (2010, p. 2-3) “No que se refere ao trabalho docente, a reflexão na e sobre a prática possibilita que o educador reveja sua própria atuação” e é um momento imprescindível do coletivo de professores para parar, analisar, discutir e refletir. Essas ações são fundamentais para que ocorra

a práxis pedagógica, componente que permite as transformações desses espaços de educação, privilegiando a leitura, o planejamento e a avaliação contínua do processo pedagógico.

A práxis é, em Freire (2003, p. 22), uma das categorias centrais. Segundo afirma “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. [...]”.

A formação continuada de professores é também espaço para viver experiências que possam romper com o processo de simplificação do olhar diante do mundo e enxergar a multiplicidade de opções e formas de viver, pensar e olhar o mundo. A formação de professores pode constituir-se em uma experiência, quando:

[...] proporcionar a vivência de práticas coletivas, a experimentação de dinâmicas de trabalho nas quais as barreiras entre as disciplinas e, por conseguinte, entre as ciências que as estruturam, sejam permanentemente erodidas. Dessa forma será possível a emergência de uma intersubjetividade, uma nova maneira de compreender a realidade e seus movimentos que, entre outros elementos, contribua para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa nas escolas (CALDART, 2011, p. 124).

Caldart (2011) destaca, na formação de professores, o coletivo como elemento indispensável para o desenvolvimento de uma formação que dê conta da interdisciplinaridade, permitindo emergir uma intersubjetividade que rompa com a dicotomia entre ensino e pesquisa. Contudo, o excesso de informação, opinião e falta de tempo, características próprias da contemporaneidade, dificultam viver experiências que possam romper com o processo de simplificação do olhar diante do mundo e enxergar a multiplicidade de opções e formas de viver, pensar e olhar o mundo. Para além desse contexto, a formação continuada de professores, historicamente, assumiu a compreensão de uma formação pontual, “orientadas para a capacitação individual e agrupadas, de modo avulso, em catálogos que exprimem a ausência de uma lógica de projeto” (CANÁRIO, 2005, p. 139). Essas limitações adentram não só na formação dos alunos, mas na formação do professor, enfraquecendo ou dizimando possibilidades de viver experiências. Nesse cenário, quais os espaços para o professor viver a experiência escolar?

A construção de modalidades formativas inovadoras implica uma ruptura com a lógica instrumental e, portanto, exige uma preparação e formação que acompanhe o desenvolvimento dessas experiências educativas. Isso porque, segundo Canário,

A produção instituinte de inovações faz apelo a novos tipos de competências que permitam aos professores agir em situações marcadas pelo incerto e aleatório, o que

não é compatível com modalidades de formação reduzidas a funções persuasivas e/ou de treino. Está em causa a construção de dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos contextos de trabalho encarando os professores como profissionais reflexivos que se formam e mudam as suas práticas, a partir de uma atividade de inteligência dos modos de organização e funcionamento dos contextos de trabalho. (CANÁRIO, 2005, p. 100).

As considerações de Canário (2005) frisam que a inovação está marcada pelo incerto e aleatório. Na Escola Zandoná (2013b, p. 7), a insegurança está traduzida nas questões que insistem em serem feitas: essa forma de fazermos a pesquisa da realidade é correta? Estou conseguindo planejar a aula de forma adequada? Ser autor diante de um cenário em que poucas são as práticas teóricas e metodológicas criativas produz inseguranças naturais e remete ao imperativo de “criar práticas que depois se revelarão boas ou más e que irão ser corrigidas. Esse processo é um processo incessante, uma vez que não há nenhuma garantia à partida de que uma experiência seja uma “boa prática” e, muito menos, que o será para todo o sempre (CANÁRIO, 2005, p.119). Essa postura de autocrítica e de insegurança descrita pode ser entendida como parte de um processo que demanda da autoria e indica o maior potencial que a escola possui: a práxis que estimula a mudança pedagógica. Tal mudança está amparada também na busca pela inovação por meio dos cursos de especialização e pós-graduação.

Uma postura de inovação não é apenas essencial para a renovação e a subsistência do sistema educativo, mas é basilar para a própria subsistência do ofício de professor. Em outros termos, para chamar-se de profissão, é preciso ter alguma autonomia, habilidade de produzir saberes sobre o seu exercício profissional e, neste sentido, é de recear que, ao fim de várias décadas de retórica sobre a inovação e a importância do professor reflexivo, “os professores, enquanto práticos reflexivos possam ser, de alguma maneira, uma espécie ameaçada e em vias de extinção” (CANÁRIO, 2005, p. 119).

A formação continuada de professores pode e deve ser espaço para uma formação ampla e qualificada que contribua no processo, principalmente, na problematização do conhecimento existente e na sua sistematização crítica e orgânica. Camini, ao referir-se à escola ocupada pelos Movimentos Sociais reforça que ela exige outro/a professor/a que não

[...] aquele que em sua prática e teorias que defendem, mostram-se resistentes às mudanças, sem compromisso com o povo organizado e com seus projetos. Neste caso, a formação do/a professor/a precisa ir além da competência técnica, ou seja, sua competência deverá estar fundamentada no compromisso político da classe a que serve. Uma formação que contemple romper com o isolamento e incomodar, sobretudo, aqueles/as que ainda acreditam que é possível achar saídas individuais para os problemas coletivos (CAMINI, 1998, p. 138).

A autora, ao escrever sobre o papel do professor, faz uma crítica àqueles professores que são resistentes à mudança e não possuem compromisso com o povo e os seus projetos. Camini (1998), escreve que somente competência-técnica é insuficiente para uma educação libertadora e emancipatória e defende que a formação de professores deve incorporar a dimensão política dos processos educativos. Nessa mesma linha, escreve Henz, quando trata da necessidade de organizar e desenvolver, com os(as) educandos(as), práxis educativas que entrelacem, no mínimo cinco dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. No que se refere ao domínio técnico-científico, Henz argumenta que

[...] é uma das especificidades da educação escolar, sendo condição necessária (mas não suficiente) para quem assume o ofício de educador (a). Ele precisa ser assumido com rigorosidade, buscando sua razão de ser dentro da totalidade sócio-histórica em que foi produzido, mas não como “mera transmissão” e também jamais desligado do mundo da vida das pessoas envolvidas na práxis educativa em processo, sob pena de cair-se num cientificismo estéril, e os “novos conhecimentos” (conteúdos conceituais) não terem sentido e importância para que todos (as) possam ser mais homens e ser mais mulheres (HENZ, 2016, p. 4).

A articulação entre o saber técnico e teórico não está descolada da totalidade sócio-histórica que foi produzido e de que faz parte. Nessa perspectiva, vai muito além do domínio de técnicas de aula e está à capacidade intelectual dos educadores. Giroux, ao escrever sobre os professores, acredita que eles devam ser intelectuais transformadores e desenvolver

[...] um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar, a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p. 163).

A dimensão política do educador, para Giroux (1997), também é componente indissociável da prática pedagógica transformadora, visto que a docência pressupõe, além de um preparo no manejo didático instrumental, um engajamento do educador com um projeto de educação, que possibilite o sonho, a utopia. Mas a existência de um espaço-tempo de formação não garante uma formação qualificada do professor. É urgente e necessário que esses momentos sejam planejados, direcionando esforços para que aconteçam melhoramentos nas práticas

pedagógicas e que os profissionais da área de educação sintam-se responsáveis e comprometidos com um projeto de escola, sociedade e ser humano.

3.6 Gestão democrática e projeto de escola pública

Enquanto área de produção do conhecimento, as políticas públicas educacionais têm como objeto de estudo processos que envolvam a administração, a gestão, a legislação e as concepções pedagógicas. Neste sentido, quando ao propor como objeto de pesquisa a ressignificação da escola tendo como inspiração propostas que possam ser potencialmente expoentes da Pedagogia Social, estamos trabalhando principalmente com dois pilares centrais dessa área. Primeiro, com uma concepção de educação, na medida em que ressignificar comporta diferentes formas de ver e pensar a escola, as suas funções, a organização e a epistemologia. Isso remete ao segundo pilar de caracterização da área: a administração na medida em que se relaciona com todo um conjunto de organização que vai desde a organização metodológica, curricular ao espaço-tempo que estrutura os processos pedagógicos. A escola como organiza-se, ao pretender a homogeneização em sociedades tão heterogêneas, social e culturalmente, consegue formar para a democracia?

Chauí (2008), ao escrever sobre democracia, evidencia que o poder de governança emana da sociedade; essas relações não são tranquilas, mas fruto de uma dinâmica conflitiva onde a capacidade de transformação da democracia reside, mormente, quando avança na conquista de direitos sociais. Esses processos, portanto, não são concessão ou dádiva divina. Cenci e Marcon (2016, p. 14), embasados em vários autores que tratam sobre esse tema, afirmam que “A democracia pressupõe a constituição de um poder que resulta da soberania popular, ou seja, não é dado por nenhum poder natural, metafísico, religioso ou militar. Sendo assim, precisa ser erigida e a educação tem, nesse processo, um papel fundamental”.

As experiências analisadas revelam exercícios de participação dos alunos na gestão e no trabalho pedagógico que foram institucionalizados em diferentes espaços e formas, mas que incluem o diálogo como componente imprescindível na construção de uma proposta que coloca, em seu horizonte, uma formação crítica pautada na busca pela transformação social. A vida em sociedade demanda consenso mediatizados pelo diálogo, entendido como “encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Especificamente preocupados com o diálogo nas escolas, Carlson e Apple, sugerem que concebamos a escola como:

[...] “espaços públicos”, onde diferentes grupos da comunidade podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado de equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas. (CARLSON; APPLE, 2000, p. 34).

A constituição desse poder que é resultado da soberania popular no Instituto Josué de Castro está alicerçada principalmente nos Núcleos de Base, por meio dos princípios de autogestão da experiência histórica vivida pelos sujeitos que compõem a instituição. Eles são pensados e organizados, ou seja, são processos vividos e dinâmicos que implicam a ruptura com as tradições estabelecidas na tentativa de instituir novas formas de manifestação e promoção de espaços democráticos. Neste sentido, essa forma de democracia ali constituída “é mais que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93).

Santos e Avritzer (2009, p. 39-82), ao analisarem algumas concepções de democracia e os seus papéis na contemporaneidade, pontuam que, para eles, nas sociedades ocidentais contemporâneas, tem preponderado uma concepção de democracia limitada a processos eleitorais, de modo que perdeu o seu potencial revolucionário e a sua função crítico-participativa, constituindo-se em uma democracia de baixa intensidade. Segundo os autores, apesar da democracia representativa ser uma das formas dominantes, existe atualmente “a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas”. É o que chamam de demodiversidade (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 71). Nessa concepção, a democracia participativa é considerada como um dos grandes campos sociais e políticos, onde está sendo reinventada a emancipação social, permitindo aperfeiçoar a democracia representativa. Santos (2002b) afirma ainda que o desenvolvimento de novas formas de democracia depende muito da capacidade de incluir as inovações e a criatividade dos movimentos sociais.

Sendo a democracia um conceito teórico idealizado, na prática, é um processo inconcluso e imperfeito. Precisa ser arquitetada, desejada porque ela não existe pronta. Isso significa dizer, também, que nem sempre esses processos desaguam em resultados satisfatórios, eles são processos difíceis de serem pensados e realizados, uma vez que é preciso exercitar a partilha de poderes e de responsabilidade. Essa abertura no processo e nos espaços de

participação fomentou inúmeras indagações, discussões e críticas, evidenciando que a construção da democracia é uma tarefa difícil na medida em que exige que o sujeito ouça e dialogue com o outro. Difícil, mas indispensável para quem se desafia a pensar em outra educação escolar.

Benevides (1996, p. 230-231), ao escrever sobre a educação republicana, argumenta que são três os valores básicos para desenvolvê-la, a saber: a) o respeito às leis b) o respeito ao bem público c) a responsabilidade no exercício do poder. A autora destaca três valores democráticos: a) a virtude do amor à igualdade; b) o respeito integral aos direitos humanos; c) a vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias. O respeito, o diálogo e a participação, portanto, são destacados como indispensáveis na construção da educação escolar republicana. As considerações de Benevides (1996), Freire (1992), Carlson e Apple (2000) e Santos e Avritzer (2009), entre outros, apontam para a gestão escolar democrática como estamento para articular e fomentar o respeito ao outro, às leis, aos direitos humanos. Essas são condições basilares para o desenvolvimento de uma proposta que permita o germinar de processos emancipatórios. Por conseguinte, tal gestão precisa ter, em seu eixo estruturante, uma proposta de educação construída pela coletividade por meio da participação orgânica de todos os envolvidos nos processos educacionais. Essa participação tem como pressuposto básico o diálogo. É por meio do diálogo que todos os sujeitos da escola optam e constroem a escola, mas essa escola precisa estar embasada em um projeto maior.

A escola, ao longo da história, fez parte de projetos sociais. Ao fazer essa afirmação, partimos da premissa que é preciso olhá-la a partir dos contextos e das opções teóricas que fazem parte dela e, assim, compreender as suas opções políticas e os seus projetos sociais. Henz (2016, p. 3) explicita a dimensão ética-política da práxis educativa ao afirmar que “as escolas e o que nelas ensinamos-aprendemos não têm fim em si mesmo, mas estão a serviço de um tipo de homem e mulher que vai-se constituindo socioculturalmente dentro de uma sociedade política e economicamente organizada”. Essa dimensão ressalta que a escola está sempre comprometida com valores, grupos sociais, projetos. Não assumir essa condição é assumir uma posição de escamoteamento, ou seja, ideológica no sentido atribuído por Charlot (1979).

A ação cultural, a ação pedagógica da escola dominante ao não dialogar com o mundo, com o educando, mistifica o mundo “para, assim, evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a radical transformação da realidade” (FREIRE, 1987, p. 104). Ao realizar o desvio, contribui para reproduzir os principais estamentos da sociedade. As opções políticas e os fins da educação ali desenvolvidos não ficam claros a todos, mas ela possui uma opção política. Essa opção não

contempla a sua dimensão pública, mas os interesses de grupos privilegiados historicamente. Por isso, os fins da educação escolar são camuflados sob a bandeira da neutralidade pedagógica. Quais as implicações políticas de uma escola que opta por uma pedagogia social?

De modo distinto da escola dominante, uma escola alicerçada numa pedagogia social não esconde os fins sociais da educação escolar. Esses fins estariam articulados a um projeto de sociedade que é também um projeto de humanidade (CHARLOT, 1979, p. 281). Essa Pedagogia, ao constituir-se a partir da análise e do questionamento da realidade, estimula o diálogo, o encontro de diversos grupos sociais, a coletividade, promovendo esse espaço educativo, de fato, público.

No projeto político pedagógico da Escola Zandoná, é possível perceber alguns estamentos que sustentam um projeto coletivo: a opção pela valorização da vida, do ser humano e das suas relações com o meio. Esses princípios éticos são a mola propulsora da proposta escolar. Também é perceptível que a escola, nos mais diferentes documentos e artigos escritos pelos professores, refere-se a uma opção político-pedagógica definida como uma “educação libertadora”, uma explícita alusão à pedagogia freireana, a qual embasa teoricamente o caminhar da instituição. Nos Cadernos Pedagógicos distribuídos na gestão do governador do estado Olívio Dutra (1999-2002), encontra-se uma referência clara a essa pedagogia sustentada no ideal de uma educação libertadora. Com base nas leituras realizadas nesse material e nas obras de Paulo Freire, a escola define educação libertadora como uma:

[...] a educação voltada para a formação humana do educando. Aquela que fornece meios para que o aluno cresça e se transforme num ser consciente, sujeito do processo educativo e social; que estimula a criatividade com responsabilidade, despertando o interesse pelas questões que envolvem o educando, não vinculados apenas ao conteúdo e que oferece condições ao educando para que ele possa se libertar das diferentes formas de opressão para se transformar, não em opressor, mas em libertado. [...] essa educação precisa ser aberta para entender as individualidades, estar preparada para atender aos anseios da comunidade e também precisa ser idealizadora para despertar a vontade de um mundo melhor (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 3).

Esse parece ser o elemento articulador colocado no horizonte de todos os que fazem parte da escola. Essa opção, como não poderia deixar de ser, é uma tentativa de superar possíveis divergências que surgem em função de interesses particulares e de grupos políticos com finalidade de orientar o caminhar pedagógico. Também pressiona para uma mobilização política coletiva, visto que existe a consciência de que sem ela a proposta não se mantém. A mobilização coletiva e política, por sua vez, só se efetiva numa perspectiva libertadora se for estruturada sob as bases da democracia participativa. Nesse processo, o papel da direção merece

destaque. O trabalho de campo trouxe à tona a cobrança por parte da direção da escola da participação assídua dos professores nas reuniões de formação, assim como de participação deles nos eventos da instituição e nos eventos de formação de professores fora da instituição. Esses momentos são cobrados com rigor como compromisso indispensável.

Mas assim como o processo pedagógico nos moldes da escola dominante, as propostas não são isentas de contradições, tensionamentos, avanços e retrocessos. Na Escola Zandoná, a aproximação com sindicatos, pastoral e principalmente movimentos sociais populares não foi e não é uma unanimidade. Assim sendo, muitas as afirmações colocadas nos documentos oficiais da escola não representam todo o coletivo de educadores e da comunidade escolar. Disputas, contradições, concepções e interesses diferentes e mesmo antagônicos produzem embates que afloram em alguns momentos e espaços escolares como na construção/reconstrução da proposta, na escolha das falas, na organização das aulas e nas avaliações dos segmentos quanto aos eventos promovidos.

Mesmo com todos os entraves enfrentados, as escolas pesquisadas conseguem problematizar um conjunto de questões em que o modelo de escola dominante encontra inúmeras dificuldades, entre elas, a explicitação da dimensão política da ação pedagógica, a superação de conteúdos alienantes e a definição objetiva dos fins da educação que é o empoderamento dos sujeitos nas lutas pela sobrevivência e na participação política.

Em uma proposta de ser humano, sociedade e mundo que valorize a democracia e favoreça a ampliação da dimensão pública da escola é necessário objetivar a partilha de poder por meio do encontro entre os diferentes. Encontro amoroso que mediatizado pelo mundo profere-o, isto é, transforma-o e, transformando-o, humaniza-o e humaniza-se. Trata-se de encontro que estabelece dialeticamente os fins estabelecidos pelos grupos que compõem a escola e estão em um determinado contexto. Explicitando os fins, torna claro a não neutralidade da docência e a sua dimensão pública, tarefa primeira para a sua ressignificação na, medida em que a “toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alunos desinteressados, professores desmotivados, dificuldades de aprendizado, agressões físicas e verbais entre alunos e professores são alguns dos muitos sintomas da crise da escola em seu modelo dominante e dos problemas que ela está enfrentando. O objeto de investigação da presente tese foi a crise da escola provocada tanto por razões internas quanto por influências externas. Há um conjunto de transformações em curso que torna as sociedades complexas, criando dificuldades para a escola colocar-se na condição protagonista e de responder positivamente a esses desafios.

O modelo dominante de escola prima pela organização disciplinar e pelo trabalho pedagógico estruturado em períodos, conteúdos em disciplinas isoladas, séries, na utilização sistemática do livro didático. A tese propôs-se a pensar na escola que temos visando repensar a sua organização, a produção do conhecimento escolar, as bases epistêmicas que orientam as práticas hegemônicas, confrontando com experiências que apontam para novas formas de organização político-pedagógicas que respondem de modo positivo aos desafios emergentes na sociedade.

Buscando dar conta dos desafios e dos limites existentes na escola, assim como das possibilidades, a tese está apresentada em três capítulos, além da introdução. O capítulo primeiro trata da “Crise da escola no contexto das sociedades complexas”. Buscamos, nesse capítulo, refletir sobre as principais razões que produzem o acirramento da crise da escola em face das transformações que se desenrolam nas sociedades na contemporaneidade, de modo particular no início do século XXI. Entendemos a crise como expressão de limites e da incapacidade de responder positivamente aos desafios enfrentados. Os autores discutidos contribuem para uma compreensão mais ampla da magnitude das transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho e das invenções tecnológicas, especialmente, a internet. Essas transformações produziram e produzem inúmeros desdobramentos nas relações sociais e culturais que impactam diretamente na vida das escolas. Para alcançar o objetivo proposto, foi necessário desnaturalizar o espaço de educação escolar no sentido de compreender a escola como instituição social e histórica. A problematização da escola favorece, assim, a análise da sua dinâmica interna em suas interações com o seu entorno em dois aspectos fundamentais: como ela sofre as interferências da forma como a sociedade capitalista organiza-se, especialmente, o mundo da produção industrial tempos regulados séries, salas de aula,

medição dos resultados, bem como a forma de como ela relaciona-se com o seu entorno, tanto nas influências que sofre quanto na organização curricular, na função política e social, na construção de sentidos e nos comportamentos dos alunos. Essa opção procura enfrentar duas perspectivas que não dão conta do fenômeno: uma que prima pela determinação estrutural e externa à escola, especialmente, os fatores econômicos e políticos e a outra que concentra a sua crítica exclusivamente na escola, como se os seus sujeitos diretamente envolvidos fossem os únicos responsáveis pelos problemas existentes. Entendemos que a crise da escola vai além dos fatores estruturais e organizacionais internos. Há fatores que são próprios das sociedades complexas e que interferem profundamente na estrutura escolar, bem como na vida dos sujeitos que nela intervêm (alunos, pais, professores, gestores). O desafio é entender a dialética entre escola e sociedade, ou seja, quais os entraves que engessam a construção de processos pedagógicos emancipatórios e, de outro lado, as possibilidades da escola constituir-se num espaço de reflexão crítica e de formação cidadã.

A pesquisa foi mostrando que a inflexibilidade organizacional e a fragmentação curricular frente a um contexto extremamente dinâmico constituem um dos fundamentos da crise, embora não se constitua na sua totalidade. A escola, ao tentar impor uma organização rígida, confronta-se com as dinâmicas socioculturais de seus sujeitos, o que resulta num descompasso. Os resultados a que chegamos revelam o descompasso entre escola e sociedade e mostra que a escola dominante está fechada e distante das dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas. O poder das tecnologias tem disponibilizado muitas informações, nem sempre significativas do ponto de vista de experiências pedagógicas profundas, mas recheadas de informação e com poucas interrogações. Ao não problematizar o conjunto de informações que é disponibilizado, pretensamente neutro, promove uma semiformação, ou seja, uma formação precária e fragmentada. Tudo isso contribui significativamente para colocar em questão a escola, a sua dinâmica curricular e pedagógica, assim como a autoridade do professor.

Um dos sintomas mais característicos da crise da escola pode ser sintetizado numa interrogação repetida pelos alunos: estudar para quê? Apesar de essa questão estar diretamente relacionada ao âmbito escolar, ela revela uma dupla dimensão: diz respeito ao trabalho pedagógico que não provoca uma “aventura intelectual”, como diria Charlot, ao mesmo tempo em que é expressão de fatores externos à escola. A democratização do acesso à escola carrega consigo um paradoxo: a realização da cidadania e o acesso a um direito constitucional fundamental, mas, ao mesmo tempo, o desafio de responder positivamente as demandas de contingentes sociais que permaneceram historicamente à margem da escola. A presença desses

novos sujeitos exige da escola novas práticas escolares, ou como escreveria Arroyo, “novos sujeitos, novas pedagogias”. Ao responder de modo anacrônico aos novos desafios, a escola está contribuindo decisivamente para a exclusão social e cultural.

Diante dos limites da escola, ações e políticas públicas educacionais vêm sendo formuladas na tentativa de fazer frente aos desafios emergentes. Essas políticas, no entanto, precisam dar conta dos problemas específicos das novas demandas e, ao mesmo tempo, questionar práticas que estabelecem rankings baseados em critérios meritocráticos concebidos como resultantes de esforços individuais. As avaliações de larga escala tanto nacionais quanto internacionais podem contribuir para reforçar políticas discriminatórias e classificatórias. Os desafios postos pelas sociedades complexas exigem respostas que vão além de ranqueamentos, da incorporação de novas tecnologias aos processos pedagógicos, do uso sistemático de câmaras de vigilância e o treinamento dos alunos para conseguirem boas notas nas avaliações externas.

Mas não é possível enfrentar os grandes desafios contemporâneos, próprios de sociedades complexas, com alternativas simplistas. Não basta impor temas e atitudes por meio de decretos ou de leis. Medidas isoladas e fragmentadas não conseguem dar conta desses processos e, por isso, não contribuem para uma política educacional que fomente processos educacionais que incluam as relações com o saber, os sentidos produzidos na relação com o conhecimento, bem como o prazer em estudar. As simplificações pouco contribuem e algumas medidas podem, inclusive, agravar a crise da escola. O reconhecimento que vivemos num contexto em que emergem novas realidades e que elas impactam intensamente no conjunto das práticas individuais e institucionais mostra que não existem escolhas imediatistas, individualizadas ou simplesmente motivacionais. Muitas respostas precipitadas, sobretudo na esfera da escola, não conseguem dar conta dos múltiplos elementos presentes nas transformações sociais que se entrelaçam, penetram e interferem densamente no espaço escolar. Para trilhar caminhos alternativos, é preciso compreender a crise não apenas em sua dimensão negativa, mas como gênese da possibilidade de sua superação, ou seja, pensar a escola como impulsionadora para uma formação humana emancipadora.

Em contraposição à crítica feita à escola dominante, o terceiro capítulo intitulado: “Outros caminhos, escolas e pedagogias: a construção de experiências” busca, em experiências alternativas, elementos para pensar alternativas possíveis para a escola. Para tanto, foram delimitadas três experiências: a Escola Zandoná, o Colégio Iraci, Paraná, e o Instituto Josué de Castro, em Veranópolis. O foco principal da pesquisa está na Escola Zandoná e as outras duas

experiências contribuem para fundamentar a tese de que a escola é importante e significativa quando consegue responder de modo positivo e desafiador os problemas existentes, bem como mobilizar os sujeitos sociais. Essas experiências, mesmo apresentando características específicas, primam pela pesquisa participante, pelos temas geradores, os complexos temáticos, a organização diferenciada dos tempos escolares, os projetos de Iniciação científica, entre outros. Essas práticas criativas foram consolidando metodologias que levaram as referidas instituições a estabelecerem relações dialógicas com o entorno e, conseqüentemente, com as transformações dos cenários. As metodologias construídas exigiram uma maior aproximação entre áreas do conhecimento, forjando práticas interdisciplinares.

É na configuração desses novos jeitos de atuar que as referidas instituições foram construindo importantes experiências de gestão democrática. Um dos aspectos centrais diz respeito ao envolvimento dos alunos na elaboração dos projetos político-pedagógicos, nas assembleias, nos momentos de avaliação institucional e no conselho de classe participativo. Essas são formas de incentivar a participação, o debate e a educação para a democracia. No processo de ressignificação da escola, a avaliação institucional e a auto-avaliação tornaram-se ferramentas fundamentais para fazer a escola movimentar-se. É dentro desse movimento que a formação de professores na própria escola ganha uma dimensão indispensável de práxis pedagógica. A formação de professores ganha uma dimensão de discussão, planejamento, engajamento, compromisso e estudo que auxiliou a erigir uma pedagogia que privilegia o conhecimento sistematizado, mas também a poesia, o teatro, a arte e a literatura. Entre essas atividades, destaca-se, na Escola Zandoná, o Caldeirão da Juventude e as práticas de mística que cumprem um papel de sensibilização, reflexão e empatia. A experiência de sair da sala de aula e entrar em contato com as realizadas regionais mostrou a importância de romper com a clausura da escola e buscar outros lugares que deem sentido e vida aos conhecimentos trabalhados.

Com base nas leituras, análises, informações e reflexões dos dois primeiros capítulos, foi possível fazer alguns apontamentos na tentativa de responder ao problema de pesquisa. Esses apontamentos estão no quarto capítulo intitulado: “Políticas públicas de educação em sociedades complexas: elementos propositivos para a ressignificação pedagógica da escola”. Nesse capítulo, a preocupação central é ressaltar alguns princípios emergentes das três experiências analisadas nesta tese e que podem contribuir para a ressignificação da escola em seu formato dominante.

Uma primeira observação diz respeito ao esforço de extrair elementos propositivos das experiências em questão sem qualquer pretensão de transformá-las em modelos. Tampouco, não basta propor uma escola alternativa que não consiga enxergar as complexas problemáticas que fazem parte do cotidiano social e escolar. As escolas pesquisadas fazem uma análise crítica em relação ao contexto em que estão inseridas. A escola torna-se imprescindível, não como espaço de transmissão de informações, mas de valorização da vida e, nela, o tempo passado (tradição), a experiência a partir da significação do tempo presente. No presente, ocorrem inúmeras experiências, envolvendo múltiplos sujeitos e saberes, muitas vezes, desvalorizados e desqualificados por uma racionalidade incapaz de pensar o diferente. O que está em crise é um modelo de escola que primou por uma racionalidade que sufoca e desqualifica outras experiências pedagógicas emergentes. Por sua vez, são essas experiências pedagógicas alternativas que carregam potencialidades de questionar e propor alternativas para a escola em seu formato dominante, oxigenando-a e ressignificando-a.

Neste sentido, a pesquisa traz elementos que evidenciam ser possível e necessária a ressignificação da escola que está em crise, porque não consegue responder de modo crítico e criativo aos desafios emergentes. É possível enfrentar a passividade e a apatia nos espaços escolares por meio de uma pedagogia baseada na experiência social. Para tanto, é preciso oxigenar os espaços formais com as experiências e a vitalidade existente em outros espaços de educação. A escola é lugar para a reflexão, ver e sentir. Conhecer um sindicato, os dramas dos hospitais, a vida dos sem teto, as lutas dos sujeitos engajados nas causas populares, uma aldeia indígena, uma favela, são algumas das muitas situações que favorecem a reflexão e o sentimento de novas dimensões da existência. Essas experiências, quando acompanhadas por reflexões críticas e articuladas com conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, entre outros, favorecem a construção de uma experiência social que, ao estabelecer novas relações com o saber, dá significado a ele. Esses lugares e situações são oportunidades de rompimento com a clausura escolar, bem como de ressignificação com o saber diante de uma conjuntura que exacerba o individualismo, o consumismo e o egoísmo.

Este estudo também aponta para a necessidade da valorização das humanidades e a promoção de experiências sociais como pilares para a construção de uma escola pública que promova o encontro entre os diferentes grupos sociais. Essa instituição precisa estar articulada a um projeto pautado pela ética, que deve ser pensado e construído coletivamente, baseado no diálogo, no entendimento e na emancipação. Os documentos que tratam das experiências aqui investigadas permitiram olhar para a escola como espaço fundamental para promover, por meio

da arte, do ensino e da cultura, um novo projeto de sociedade. Mas as possibilidades de transformação da escola, no entanto, dependem das forças sociais que incidem sobre ela. Forças que se revelam nas políticas educacionais e refletem interesses de governos e grupos sociais. As diferentes forças que incidem sobre a instituição escolar evidenciam que qualquer proposta educativa pautada numa pedagogia social é difícil de ser concretizada e, por isso, precisa ser construída coletivamente pelos sujeitos que fazem a escola na sua caminhada cotidiana. Expresso em outros termos, uma escola que se propõe ser semente de relações humanas solidárias e contribuir para a “descolonização do saber” precisa viver e promover a participação efetiva da comunidade escolar nos processos pedagógicos. Nesse processo, é possível avaliar o que a escola pode fazer e os seus limites como instituição educativa.

Para que seja viável e possível uma proposta educacional mediada por uma pedagogia social, a formação de professores ganha uma dimensão fundamental. É esse trabalho que dá condições para a instituição caminhar e ver-se como um todo em suas limitações e possibilidades. A formação continuada envolve o estudo sistemático de textos que contém informações e discussões de fundo de temas a serem trabalhadas em sala de aula. A práxis e as leituras teóricas incentivam o diálogo entre os pares sobre as diferentes concepções de mundo e minimiza a disseminação de estereótipos. O espaço da formação continuada é, também, um momento de construção de práticas interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é um desafio recorrente no cotidiano escolar. Há décadas, vem sendo debatido nas instituições de ensino. Existem pesquisas sobre o tema, mas, infelizmente, existem poucas práticas pedagógicas que conseguem articular de forma orgânica um currículo interdisciplinar. Mais difícil ainda é o currículo escolar dialogar com os saberes populares. O trabalho educativo desenvolvido em espaços não formais, como são as escolas do MST, objetiva romper com as práticas pedagógicas viciadas pela fragmentação disciplinar, pois possui uma lógica estrutural voltada para a transformação social, dando sentido ao conhecimento. A ruptura com a disciplinarização força a colocar em pauta um problema epistêmico, na medida em que essa compreensão de conhecimento e de currículo fundamenta-se numa concepção de ciência. Não há como pensar numa perspectiva interdisciplinar no âmbito de uma compreensão de ciência que absolutiza os diferentes campos do conhecimento. É dentro desse contexto mais amplo que as instituições de Ensino Superior são desafiadas a não só dar visibilidade às suas pesquisas, mas promover práticas efetivas que contemplem a interdisciplinaridade. O desafio está também em articular os saberes científicos aos saberes

populares, rompendo com a clausura pedagógica e estabelecendo vínculos com o mundo e promovendo o desenvolvimento da escola como espaço público.

À medida que foram sendo analisadas as pedagogias emergentes em diferentes experiências, objeto de pesquisa desta tese, ficou evidente que repensar a escola e ressignificá-la não significa implodi-la e começar tudo de novo. As instituições de ensino não são só adaptação, nem só ruptura. Elas fazem-se nas relações dialéticas com a sociedade, buscando, no diálogo entre ambas, a superação das contradições que a materialidade das condições impõe constituir-se em uma pedagogia para a transformação das relações sociais. O meu trabalho vai nessa direção. Almeja fazer parte de um projeto maior, portanto, deseja ser parte das forças que cotidianamente lutam, de forma humilde, mas persistente, nessa tarefa árdua de erigir um mundo melhor para todos. A tese propõe-se a ajudar na transformação das relações de opressão especialmente infligidas aos *esfarrapados do mundo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Indústria Cultural e Sociedade*. Trad. Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Antônio Alves de. *A mística na luta pela terra*. Revista Nera. Ano 8, n. 7, jul/dez. 2005. p. 22-34. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1449-4215-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

ANDREATTA, Marcelo de Faria Corrêa. *Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a escola diferente*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. BRAGA, Ruy. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paola. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, jan/jun. 2003, p. 28-49 Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. *Que educação Básica para os Povos do campo?* Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”: Luziânia/GO, de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores. Seus direitos e o Currículo.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007.

_____. *Currículo: território em disputa.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto da (orgs).

_____. *Corpo infância.* Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Cortez, 2012.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias.* 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014a.

_____. *Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias?* Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014b.

ATLAS do Desenvolvimento Humano. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.* 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/barra-funda_rs>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico.* México: Siglo Veintiuno, 2000.

BARRA FUNDA. *Liminar afasta tesoureiro e secretário de finanças do município.* Disponível em: <<http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=8850>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED - Universidade do Minho. 2008, p. 33-58. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

BARROS, Marcelo. *Festa para quem crê no amor*. Adital: notícias da América Latina e Caribe, 2011. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=S&cod=57145>. Acesso em: 24 mai. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BELLINATTO, Roberta. *Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada a luz da pedagogia social*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2012.

BENEVIDES, M. V. *Educação para a democracia*. São Paulo: Lua Nova, 1996.

BENINCÁ, Elli. A ressignificação da ação política no acampamento Natalino. In: BENINCÁ, Elli. MÜHL, Eldon. (Orgs.). *Educação, Práxis e Ressignificação Pedagógica*. Passo Fundo Editora UPF, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha Trad. João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *A dominação masculina*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL, Supremo Tribunal do Rio Grande do Sul. *Ação penal*. Disponível em: <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/112729037/acao-penal-procedimento-ordinario-ap-70051558476-rs/inteiro-teor-112729047>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Exame Nacional de Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>. Acesso em: 20 jan. 2015a.

BRASIL, Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2015b.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Joel. *Formação letiva na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*. 2006. Disponível em: <<http://www.diariors.com.br/site/noticias/9239-barra-fundacaldeir%C3%A3o-da-juventude-%C3%A9-realizado-com-%C3%AAxito.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CALDART, Roseli; SCHWAAB, Bernardete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GORGEN, Frei Sérgio; STEDILE, João Pedro. (Org.) *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (Org.) Caldart. *Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexão desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

_____. *Escola em Movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALLIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006. Anais eletrônicos do evento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: Limites e Desafios*. Dissertação apresentada como requisito para

obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora, 2005. 208 p.

CAPES. *Portal de periódicos*. Disponível em:

<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWw0aW9uL3NiYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARINI, Joel João. *Estado, índios e colonos: o conflito na reserva indígena de Serrinha Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Ruy de Quadros. *O fordismo está vivo no Brasil*. Novos estudos CEBRAP. n. 27, jul. 1990, p. 148-156.

CARVALHO, Josué. A educação social no Brasil. *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo: USP, Anais eletrônicos do Evento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>> Acesso em: 04 abr. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CATTANI, Antônio David. HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (Orgs.). *Questões atuais de educação: sociedade*

complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: EdUnijui, 2016, p. 111-130.

CHARLOT, Bernard. *Mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, jul./dez. 2002, p. 17-34. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura política e política cultural*. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995.

_____. *Cultura e democracia*. En: Crítica y emancipación Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, n. , jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a>> Acesso em: 25 abr. 2016.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002. p. 221-243.

CORAZZA, Sandra. *Tema gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Unijui, 1992.

COELHO, Fabiano. *A Prática da Mística e a Luta pela Terra no MST*. 2010. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-historia/dissertacoes/dissertacao-de-fabiano-coelho>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. *Projeto Político Pedagógico*. Rio Bonito do Iguaçu: 2009. Disponível em: <<http://cedocampoiracisalete.blogspot.com.br/2013/06/projeto-politico-pedagogico-de-nosso.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa TIC Educação 2012*. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2012>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Estudos RBEP. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, set./dez. 2009, p. 571-91.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexion, 2010.

DALRI, Neusa Maria Candido; VIEITEZ, Giraldez. *A Educação do Movimento dos Sem-terra*: Instituto de Educação Josué de Castro. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1379-1402. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22625.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DEWEY. John. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Educação e Transformação Social*. Mangual de: Edições Pedagogo, 2007.

_____. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petropolis: Vozes, 2007.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ:
Projeto Político Pedagógico. 2013.

_____. *Rede de falas*. 2014a.

_____. *Organização da aula área Ciências Humanas*. 2014b.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular: desafios à democratização da escola pública*. Cedes, Campinas: v. 27, n. 71, jan./abr. 2007.

FARENZENA, Nalu. *Apresentação Revista Saberes e Fazeres Educativos*. Getúlio Vargas: 2008.

FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Altair. TONIETO, Carina. *Formação Continuada e a constituição de Professores Reflexivos*. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, 2010.

FLEURI, Reinaldo. *Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares*. 2011.
Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_entre_o_oficial_e_o_alternativo.asp?f_id_artigo=43>.
Acesso em: 20 set. 2007.

FLICKINGER, Hanz Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo (Campinas): Autores Associados, 2010.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. Campinas: UNICAMP, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estud. av. v.15. n.42 São Paulo maio/ago., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. *Extensão ou comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo Perspec. v.14. n.2. São Paulo: Apr./June, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GAUER, Sandra (Org.). *Fazendo História na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*. Passo Fundo: Allgraf, 2003.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GENTILINI, Emanuele; SIGNOR, Patrícia; SIGNORI, Regina. A prática pedagógica como lugar de encontros e (des) encontros. In: ROSSETTO, Cândida Beatriz. PIAIA, Karine. *O andarilhar da educação: história feita por muitas mãos*. Palmeira das Missões: Ingrapal, 2015.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais*. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDEMBERG, José. *Repensar a educação no Brasil*. Estud. av. v.7, n. 18. may/aug. São Paulo: 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos*. Investigar em Educação - II^a Série, n. 1, 2014. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. Niterói: Eduff; São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. et al. *Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. *A educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra em Bagé e Sarandi (RS)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educac, 1994.

HAMMEL, Ana Cristina. Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2013.

HAN, Byun-Chul. *En el Enjambre*. Para una crítica de la opinión pública pos moderna (2014).

HENZ, Celso Ilgo. Na Escola Também se Aprende a Ser Gente. IN: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo. *Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada*. Biblos Editora, Santa Maria: 2007. p. 149-166.

_____. *Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação*. Disponível em: <<http://gepfacat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensc3b5es-para-rehumanizar-a-educac3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 232. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 219-232, 2014.

IBGE. *Estatística de acesso a internet*. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2011/default.shtm>>.
Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. *Conceitos*. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/conceitos.shtm>>.
Acesso em: 22 de jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

JANATA, Natacha. *Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUNIOR, Flávio Boleiz. *Pistrak e Makarenko: Pedagogia social e Educação do trabalho*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias*. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, jan./abr. 2016, p. 45-54.

KAINGANG, Portal. *Posto Indígena Serrinha*. Disponível em:
<http://www.portalkaingang.org/index_serrinha.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

KLEBA, Maria Elizabeth; WENDAUSEN, Agueda. *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, 2009, p.733-743

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEMONS, André; CUNHA, Paulo. (Org). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCENA, Ricardo; MARCHESI, Álvaro. A representação social do fracasso escolar. In: GIL, Carlos Hernández; MARCHESI, Álvaro. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. *Escola itinerante: uma análise das práticas educativas do MST no contexto*. Santa Cruz: EdUnisc, 2008.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Katia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 166 p.

MARCON, Telmo. *Acampamento natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

_____. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

MACHADO, E. M. Pedagogia e a Pedagogia Social: educação não formal. In: *Pedagogia em Debate*. Curitiba. Anais. v. 1, 2002, p.733-743 Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/mestradoemeducao/pubonlinevelcy17>> Acesso em 04 abr. 2007.

MARINA, Leda. A formação de leitores e escritores em um sistema de ciclos: a escola de cidadania, possibilidades e desafios. In: Arosa, Armando; MARINA, Leda. *A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói*. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *Análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdecir. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdecir. (Org). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação, MST, s. 1, n. 9, 1999.

_____. *Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST*. São Paulo: Peres, 1999.

NEFFA, Júlio César. *El proceso de trabajo y la economia de tempo*. Buenos Aires: Humanitas, 1989.

NETO, Antônio Júnior de Menezes. *Os princípios unitários na escola técnica do MST*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, jan/jun, 2003, p.82-95.

NUSSBAUM, Martha. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Trad. Mária Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2010. 199 p.

ONGARATTO, Júlia. *Caderno da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. 2014

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. 1996.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARANÁ, Secretaria da educação. *Fotografia conselho de classe participativo no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak*. Disponível em:
<<http://www.rbniracistrozak.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PETRUS, Antonio (org.). *Pedagogia Social*. Espanha: Editora Ariel, 1997

PIAIA, Cristine Consuelo. *Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais: estudo de caso em uma escola pública*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em:
<<https://secure.upf.br/pdf/2008ConsueloCristinePiaia.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. *Quadro 1 – Capítulos, temáticas dos conteúdos e conhecimentos num livro didático de história*. 2016.

PIAIA, Karine; ROSSETTO, Cândida. (Org.) *Construir-se, um ato de ousadia e esperança*. *Revista Pedagógica Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*, 2013.

PIAIA, Karine; ROSSETTO, Cândida; SIGNOR, Patrícia. *O andarilhar da educação: história feita por muitas mãos*. Passo Fundo: Saluz, 2015.

PIAIA, Karine; PIAIA, Consuelo. *O papel da mística na formação do sujeito aprendente na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*. Disponível em: <http://www.santoangelo.uri.br/forum_paulo_freire_2014/anais_paulo_freire_2014.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL BARRA FUNDA. *História do município*. Disponível em: <<http://www.barrafunda.rs.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a Formação do Professor*. Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba: ano 07, n. 02, dez. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da educação. *A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento*. Caderno Pedagógico. Porto Alegre: 2002.

_____. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTO, Cândida. Educadores e educandos: autoria na feira de Iniciação à pesquisa. In: PIAIA, Karine; ROSSETTO, Cândida. (Org.) *Construir-se, um ato de ousadia e esperança*. *Revista pedagógica Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*, n.1, 2013, p. 106-109.

RÜDIGER, Francisco. *A reflexão teórica em cibercultura e a atualidade da polêmica sobre a cultura de massas*. v. 1, n.5, jul/dez. 2011.

_____. *As Teorias da Cibercultura: perspectivas, questões e autores*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAERS. *O programa*. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/o-programa>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 39-82.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 54, 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. out. 2002a. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 09 jan.2015.

_____. *Reinventar a democracia*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002c.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES. n. 135. Coimbra, 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez, 2010.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *De Paulo Freire a Pistrak*. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SETZER, Valdemar. *Os riscos dos jogos eletrônicos na idade infantil e juvenil*. Depto. de Ciência da Computação, Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/joguinhos.html>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIGNOR, Patrícia; PIAIA, Karine. Conselho de classe: momento de reflexão sobre o fazer pedagógico na Escola Estadual Zandoná. *Jornal A Região*. Sarandi: 12 jun. 2013.

SILVA, Roberto. Os filhos do governo: A formação da identidade de crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA; Armelinda Borges da. *História e Cultura Indígena: Evidências dos Conteúdos Exigidos pela Lei 11.645/2008 no Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2016/06/10/historia-e-cultura-indigena-evidencias-dos-conteudos-exigidos-pela-lei-11-6452008-no-livro-didatico/#.V4kUBaLCs8I>>. Acesso em 17 mai. 2016.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. Organizador (da coletânea) Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Psicologia do Dinheiro e outros ensaios*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

_____. *Ensaio sobre teoria da história*. São Paulo: Contraponto Editora, 2011.

SOARES, Rosalina Maria Rathlew. *Ensino Fundamental: 6º ano*. Curitiba: Positivo, 2012.
SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: Quem É e Como Vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

STAKE, Robert. *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STELZER, Joana; GONSALVES, Everton das Neves. *Estado, globalização e soberania: fundamentos político jurídicos do fenômeno da transnacionalidade*. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo (SP), novembro de 2009.

TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. *Conflitos agrários no norte gaúcho, 1960-1980: o MASTER, indígenas e camponeses*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge (Coord.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo (SP): Atlas, 1987.

TELLO, César. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 9, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura e currículo*. Contrapontos, v. 2, n. 4, jan-abr., 2002a, p. 43-51.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIRGILIO, Alexandre Silva. *Escola e emancipação: Possibilidades emancipatórias do currículo escolar*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

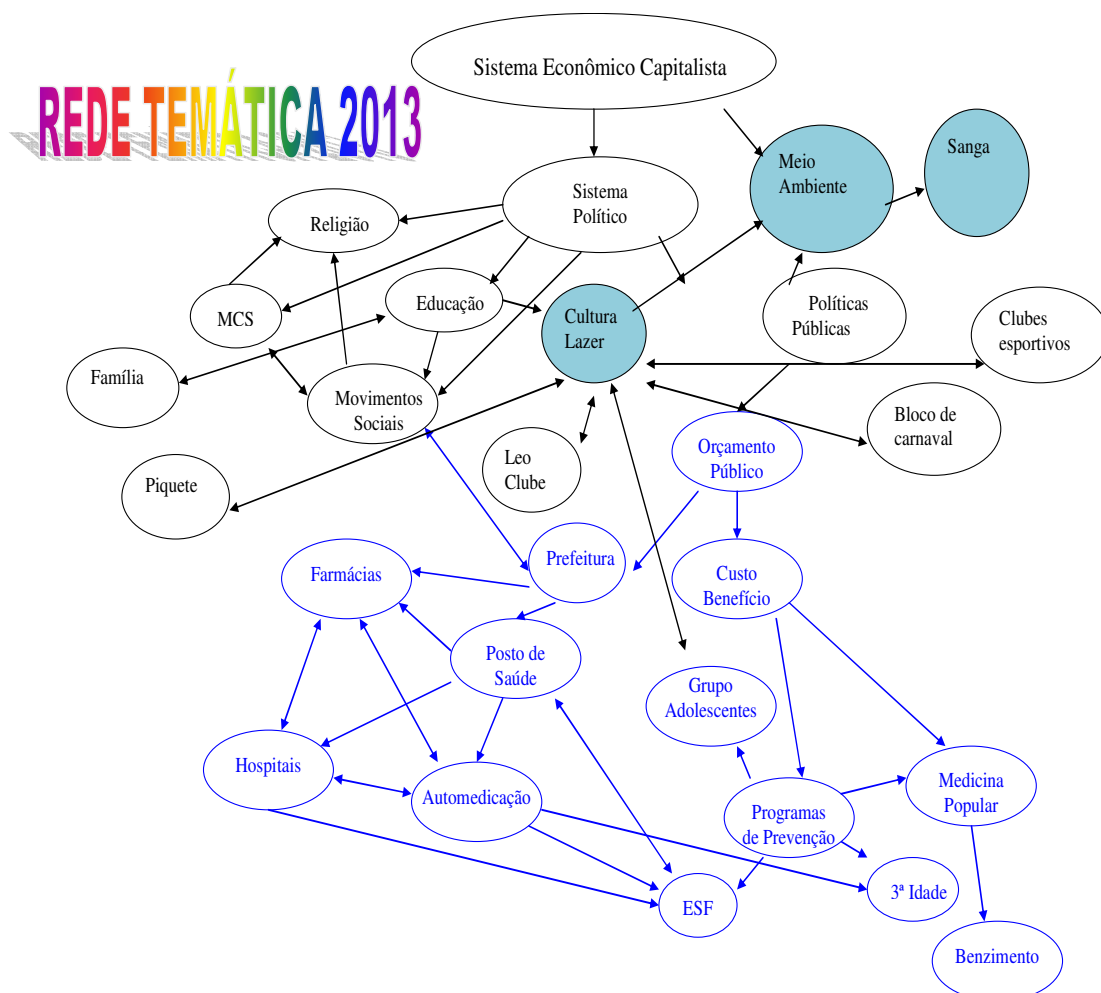
WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZANDONÁ, Ivete Terezinha. A arte dialogando com a ciência na abertura das Feiras de Iniciação à Pesquisa. In: PIAIA, Karine; ROSSETTO, Cândida. (Org.) Construir-se, um ato de ousadia e esperança. *Revista pedagógica Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*, n. 1, 2013, p. 110-115.

ZAFFARI, Felipe. GEREVINI, João Pedro. ONGARATTO, Júlia. ZORZI, Tiago. *A ética na exposição pública*. Projeto de iniciação científica, Escola Zandoná. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – REDE TEMÁTICA



**ANEXO B – PLANO DE ESTUDOS DO SEMESTRE COLÉGIO ESTADUAL IRACI
SALETE STROZAK**

**COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO
PLANO DE ESTUDO DO SEMESTRAL
II CICLO PRÉ ADOLESCENCIA ANO: 6º SEMESTRE: 1º**

TEMA	DISCIPLINAS	OBJETIVOS DO SEMESTRE
<p align="center">HISTÓRIA DOS ASSENTAMENTOS</p>	<p align="center">PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS, ESPANHOL E ARTES</p>	<p>Demonstrar propriedades da história de sua comunidade, em relatos orais e na escrita – Português</p> <p>Conhecer as formas de povoamento desde os povos primitivos e a relação com os acampamentos e assentamentos de hoje;</p> <p>Estabelecer relações entre assentamento e reforma agrária;</p> <p>Reconhecer que a história de sua vida esta ligada a história da humanidade;</p> <p>Desenvolver ritmos, coordenação motoras, noção de tempo, espaço – Matemática</p> <p>Aperfeiçoar a escrita de textos a partir da historia e colocar os textos em itinerância; - Português</p> <p>Escrever, ler e enviar cartas; - Português.</p> <p>Organizarem-se seus materiais, cumprir com as tarefas das diferentes disciplinas e horários; - Português, Matemática, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Artes, Espanhol.</p> <p>Ler e realizar o seminário de obras: O fantasma ronda o acampamento: A escola em movimento – Português</p> <p>Utilizar com propriedade unidade de medidas, inclusive as tradicionalmente utilizadas no campo - Matemática</p>

CONTEÚDOS	ELEMENTOS DA REALIDADE			
	Formas Participativas de Gestão e Organização	Fontes Educativas do Meio	Formas de Trabalho	Lutas Sociais e Contradições
<p>Espanhol Apresentações, Saudações, Nacionalidade, Vocabulários, Verbo (ser ,estar), Leitura, pequenos diálogos, Dias da semana, Meses do ano, Estações do ano (Artigo, gênero, numero)</p> <p>Geografia Conceitos Geográficos Orientação e Localização Litosfera, Atmosfera, Hidrosfera</p> <p>Ciências A Terra: Estrutura da Terra, A água na terra Fatores vivos: Produtores \consumidores Decompositores Solo</p> <p>Português Gênero discursivo Fábulas Verbetes e Correspondências Poemas</p> <p>Matemática Números: História, Classe numérica, Relações numéricas Operações com números Problemas com operações Medidas, Comprimento Área</p> <p>História As origens do ser humano organização em grupos da coleta de alimentos , plantio e domesticação dos animais Revolução Agrícola Surgimento das ferramentas Objetos utilizados</p>	<p>Assentamentos Ireno Alves dos Santos 934 famílias; MAT Assentamento Marcos Freire com 578 famílias;MAT Lotes com tamanho variado em média 15 hectares ou de 5 a 7 alqueires; MAT Setores do MST – produção, educação GEO Transporte Escolar público GEO Posto de saúde GEO Sindicado dos Trabalhadores Rurais GEO</p>	<p>Reserva legal do Assentamento Ireno Alves dos Santos na PR 158 de 6.000 hectares CIE / MAT / ART/ ED Reserva legal do Assentamento Ireno Alves dos Santos na PR 158 de 6.000 hectares CIE / MAT / ART/ ED Viveiro de plantas medicinais e nativas e frutíferas no Ceagro; ED / LEM, Território da Cidadania Cantuquiriguaçu GEO Rio Iguaçu, Soberbo e Xagu GEO / ART Falta de água GEO / ED Fonte de água GEO / ED Reserva legal do Assentamento Marcos Freire na beira do Rio Iguaçu de 2.000 hectares com experiência de implantação de agrofloresta; CIE / MAT / ART / ED</p>	<p>Produção de frutas na beira do rio Iguaçu e no lago em função do clima adequado; LEM / GEO / CIE Trabalho Agrícola familiar no lote; ART Trabalho doméstico, autosserviço ART Produção de frutas na beira do Rio Iguaçu e no lago em função do clima adequado LEM / GEO / CIE Trabalho temporário de pedreiro, motorista, colheita da maçã garçom principalmente em SP e SC; GEO Trabalho no comércio regional: Cressol, Coasul...; GEO Prática de monocultura; GEO Lotes com produção diversificada e auto sustentável; GEO Uso intensivo de agrotóxico GEO</p>	<p>Forte movimento migratório LEM Dificuldade na organicidade HIST Êxodo Rural, HIST juventude saindo do campo; HIST Luta pela água e suas formas de distribuição; GEO Falta de água e uma cisterna abandonada; GEO Falta de identidade com o MST; GEO Conquista da terra e a venda de lote; GEO – PORT Luta por crédito e endividamento; Dificuldades na organização da produção e atravessadores; GEO Presença da Hidrelétrica e falta de água; GEO Rejeição ao trabalho cooperativo; GEO Gênero e sexualidade; GEO Pouca participação da comunidade na escola; GEO Problemas ambientais e o desafio de implementar as reservas nos lotes; GEO Arrendamento dos lotes; GEO Forte movimento migratório; GEO Poucas práticas de agroecologia no assentamento GEO</p>

<p>Povoamento da América</p> <p>Produção Artesanal</p> <p>Surgimento das civilizações das grandes sociedades</p> <p>Religião e escrita</p> <p>Antigas Civilizações</p> <p>Métodos de plantio</p> <p>Artesanato e escrita</p> <p>Artes</p> <p>Artes visuais:</p> <p>Elementos formais: linha, forma, textura, cor, luz, superfície</p> <p>Técnicas; desenho, grafite, fotografia</p> <p>Gêneros: cenas do cotidiano, retrato, paisagem</p> <p>Movimento e períodos: Arte popular Brasileira e paranaense</p> <p>Dança</p> <p>Movimento corporal, tempo, espaço</p> <p>Salto e queda, rolamento, coreografia, formação, direção</p> <p>Folclórico, performance</p> <p>Dança popular, brasileira, Paranaense, Indígena (fazer relação com a música)</p> <p>Educação Física</p> <p>Higiene Corporal, Alimentação e postura</p> <p>Esportes (Fundamentação teórica e prática) coletivos</p> <p>Individuais</p> <p>Danças, rua, folclórica, criativas</p> <p>Histórica e Fundamentação.</p>		<p>Desmatamento e projetos de reflorestamento; CIE / HIS / ART</p> <p>Relevo suave ondulado a forte ondulado (condiciona as atividades produtivas); CIE</p> <p>Poços artesanais</p> <p>GEO</p> <p>Presença das Usinas Hidrelétricas no Rio Iguaçu - Salto Santiago e Salto Osório; GEO</p> <p>Agroindústria de cana de açúcar; GEO</p> <p>PR 158 ligando Laranjeiras do Sul e Saudades do Iguaçu passando por RBI; GEO</p> <p>Horta agroecológica no Ceagro</p> <p>GEO</p> <p>Benzedeiras; PORT</p>	<p>Produção integrada do fumo – Souza Cruz e Universal</p> <p>Leaf Tabacos; GEO</p> <p>Produção e comercialização do leite; GEO – PORT</p> <p>Venda do leite para Terra Viva (MST) e outras de fora da organização (Colerbi, Zurra, Frimesa,...); GEO</p> <p>Pesca no Rio Iguaçu para consumo familiar ou para venda; GEO</p> <p>Produção de frutas na beira do Rio Iguaçu e no lago em função do clima adequado; GEO</p>	
--	--	---	---	--

Recursos e Fontes	Êxitos a serem atingidos	Metodologia – didáticas – atividades – estratégias	Referência
<p>Bússola, GPS, data show, dicionários</p>	<p>Fazer uso do vocabulário aprendido nas disciplinas Fazer uso das expressões em espanhol no cotidiano; Fazer leitura (interpretar e compreender) numérica, cartográfica e de diferentes textos. Construir o conceito de número; Domínio das Operações básicas: soma, multiplicação, divisão Domínio da tabuada Saber usar as unidades e medidas fundamentais: Tempo – horas – minutos e segundos, dias, semanas, comprimento, peso e massa. Desenvolver ritmo, movimento corporal, direção, noções de tempo e espaço. Escrita legível e com aproximação a norma padrão (início, meio e fim; coerência e coesão) Reconhecer a relação entre a história da humanidade e a sua vida Compreender que a escrita tem a função social comunicação a partir dos textos Apresentação fluente dos conhecimentos aprendidos.</p>	<p>Desenvolver seminários dirigidos em língua portuguesa e outras: O fantasma ronda o acampamento (abril); Escola em movimento ver partes mais significativas para esse grupo (junho). Isso entre as turmas de 6 ano Leitura de outras obras sob a escolha do educando e do educador; Saída nas proximidades da escola, para reconhecer o ambiente; (Ciências – solo, vegetação, clima, água, fonte que abastece a escola; Confecção de maquetes do assentamento e das comunidades destacando rios, matas, reflorestamento, produção, as estradas, problemas ambientais, as moradias; barragens, o lago, os pescadores; (ciências, geo) Fazer a linha do tempo da história da humanidade e da ocupação dos assentamentos em cartazes ou painéis para socializar com a coletividade da escola ou turma. Isso pode ser uma parceria entre a história a arte e matemática Trabalhar os slides sobre a história da matemática, potencializar a construção da linha do tempo Conhecer pelo vídeo a história de São Raimundo Nonato (Piauí) e o marcos do início da civilização no Brasil e a escrita rupestre Construir obras de arte retratando a história da civilização com materiais alternativos Produção de textos em todas as disciplinas e de forma indisciplinar: charges, história em quadrinhos do acampamento, do assentamento, as cartas para enviar para amigos, parentes distantes e outras escolas. Artes,Port,Cie Ler a história da humanidade em quadrinhos Realização de palestras com lideranças do MST, moradores antigos,</p>	<p>O Fantasma ronda o acampamento Escola em movimento A luta pela terra Tudo o que for usar.</p>

		<p>professores que atuam a tempo, setor de educação do MST;</p> <p>Ensinar o educando a criar e explicar entrevistas entre si. Escrevendo perguntas e respostas, anotar falas sem solicitar que o entrevistado repita a resposta;</p> <p>Entrevista com o prefeito e assentados sobre a ocupação dos Sem Terras. Preparar questões junto ao professor, solicitar entrevistas por escrito (ofício), convidar para vir, ou iremos, fazer a ata da conversa, dividir o questionário para que mais crianças perguntem. Depois da entrevista sistematizar as respostas na aula com o professor. Comparar as duas visões de diálogo e confronto de idéias;</p> <p>Roda de conversa com lideranças e pessoas que estão a tempo no Assentamento;</p> <p>Coleta de materiais, fotos, documentos que tratam a história do Assentamento, desde agora;</p> <p>Realização de exposição em forma de museu da história, aberto para toda escola em julho;</p> <p>Fazer gráficos e tabelas com os dados do Assentamento; - Mat / Geo</p> <p>Usar permanentemente o dicionário de língua portuguesa para ampliar o vocabulário</p> <p>Ensinar os educandos a pesquisa, em livros, enciclopédias, revistas e outros documentos na biblioteca;</p> <p>Ensinar a fazer resumo, extrair a idéia principal do texto;</p> <p>Montar o quadro valor lugar para cada educando – Mat</p> <p>Montar a tabuada na prática no quadro de bolso, ensinar a memorizar e tomar a tabuada permanentemente. Pode ser uma parceria com o curso normal ou com educandos mais experientes o que em nosso PPP chamamos de reagrupamento; MAT</p>	
--	--	---	--

ANEXO C – TABELA DE PERÍODOS E ÁREAS DE ESTUDO

**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ
MUNICÍPIO: BARRA FUNDA**

**TIPO DE ENSINO: R2 ENSINO MÉDIO
CURSO: 3294 – ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DIURNO
VIGÊNCIA: A PARTIR DE 2014
200 DIAS LETIVOS – 1.040 HORAS – 40 SEMANAS**

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – ÁREAS DE ESTUDO E PERÍODOS

ÁREAS DE ESTUDOS	PERÍODOS DE 45 MINUTOS POR ANO	PERÍODOS DE 45 MINUTOS POR ANO	PERÍODOS DE 45 MINUTOS POR ANO
	1º	2º	3º
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS			
Língua Portuguesa	3	2	2
Educação Física	1	1	1
Língua Inglesa Língua Espanhola	1	1	1
Literatura	1	1	1
Artes	1	1	1
Matemática e suas Tecnologias	4	4	3
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias			
Química			
Física	2	2	2
Biologia	2	2	2
	2	2	2
Ciências Humanas e Suas Tecnologias			
História	2	2	3
Sociologia	3	3	2
Filosofia	1	1	1
Geografia	1	1	1
TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL	24	23	22
Parte			
Ensino Religioso	1	1	1
Parte diversificada			
Seminário Integrado	4	5	6
Educação Física	2	2	2
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA	07	08	09
TOTAL GERAL	31	31	31

Observações: Carga horária e dias letivos conforme legislação vigente e orientações da mantenedora. O resultado da avaliação é expresso por Conceitos nas Áreas do Conhecimento e acompanhado do Parecer Descritivo, construído pelos professores a cada Conselho de Classe e tem por objetivo registrar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, que será a base para a construção do PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio), quando necessário. Conceitos

para aprovação CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) e CPA (Construção Parcial da Aprendizagem). O Ensino Religioso é optante ao aluno e será acrescido às 1000 horas.

ANEXO D - AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS



1- Quando Cristóvão Colombo chegou à América, em 1492, ele acreditava ter desembarcado em terras das Índias. Por isso chamou de índios àquelas pessoas de línguas e costumes tão diferentes dos europeus. Por causa das diferenças, muitos europeus não acreditavam que os índios fossem seres humanos como eles. Muitos nativos tiveram a mesma reação: não podiam crer que aqueles homens de barbas e armaduras fossem semelhantes a eles. Assim, o encontro entre os habitantes da América e os europeus representou o confronto entre modos de vida totalmente diferentes, como mostra o texto a seguir, de Jean de Léry, cronista francês que esteve na América no século XVI. Ele relata uma conversa entre ele e um índio tupinambá, que estranhava o fato de os europeus virem de tão longe buscar madeira: Uma vez um velho perguntou-me:

- Por que vindes vós, outros maíres e pêros (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?

Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente:

- E porventura precisais de muito?

- Sim – respondi-lhe – pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar. E um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

- Ah! – retrucou o selvagem – tu me contas maravilhas, mas esse homem tão rico de que me falas não morre?

- Sim – disse eu – morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo:

- E quando morrem, para quem fica o que deixam?

- Para os seus filhos, se os têm – respondi -, na falta destes, para os irmãos ou parentes mais próximos.

- Na verdade – continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo -, agora vejo que vós outros mãres sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães, filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

(Jean de Léry. Viagem à terra do Brasil. Citado em: Julio Cesar Melatti. Índios do Brasil. São Paulo., Hucitec, 1980, p. 199-200)

1- A partir do diálogo reproduzido pelo viajante Jean de Lery, explique as diferentes maneiras de ver o valor da terra entre indígenas e os europeus.

2. Explique através da análise da charge, por que dizemos que o problema da distribuição de terras no Brasil e a formação de latifúndios têm origem no período colonial?

Critérios avaliativos:

- Conhecimento sobre o Brasil Colônia

- Argumentação fundamentada nas leituras

1-Aluno: Cada um via a terra com olhos diferentes. Para os Europeus a terra não passava de um modo de produção de dinheiro, era de lá que eles tiravam o Pau-Brasil e futuramente surgiriam os engenhos de açúcar, então, podemos dizer que, no fundo, o único bem que eles viam na terra era lucrar, e como o índio citou, amontoavam riquezas para os que sobreviviam, só se preocupavam em guardar dinheiro para deixar de herança para seus filhos, quando morriam não levavam nada e deixavam uma vida inteira de riquezas para os outros gastarem e usarem. Já os índios viam a terra como “fonte de vida”; para eles o alimento que vinha da terra e nutria toda a sua família era muito mais importante do que o dinheiro que podia vir através dela; a única herança que os índios deixavam para seus filhos era a terra que os alimentava, eles

produziam para seu próprio consumo, não se importavam em juntar riquezas, só em cuidar e consumir o que era deles.

2-Aluno: Quando o rei dividiu as terras entre os donatários, não foram divididas igualmente e apenas alguns tiveram o direito a ter uma capitania das que eram doadas, ou seja, os de mais posses, mais riquezas e dinheiro. E esses donatários doaram sesmarias para outras pessoas de posse; então, os “menos afortunados” ficaram de fora dessa distribuição, só vieram a ter terras muito tempo depois, e pedaços muito pequenos que nem podiam se comparar às terras dos grandes donatários. E esse fato continuou até hoje, os grandes latifúndios, por exploração, tomam espaços gigantes, enquanto pequenos agricultores e até mesmo pessoas sem terra ficam igual ao homem da charge, se perdendo no olhar desses grandes latifúndios e sabendo que todo aquele espaço é de apenas uma pessoa. Por isso a grande disputa por terras hoje e história de má divisão, os sem terá hoje, ficam em qualquer canto que tenha espaço para abrigá-los, os agricultores que conseguem um pequeno pedaço de terra (criam um minifúndio, ou até mesmo menor que é considerado como tal) com o seu trabalho ainda correm o risco de perder esse lugar. Em minha opinião a injustiça nas divisões não pode mais ser desfeita, ela nos acompanha e parece ter se tornado uma ditadura, nunca vai ser justo, os mais afortunados sempre vão ter grandes extensões de terra, e mesmo não produzindo nela (latifúndios de exploração são os mais encontrados hoje) não lhes importa ter apenas para juntar posses.

Professor: Na escrita podem-se saber as diferentes maneiras de ver o valor da terra, pelo indígena e pelo europeu. Analisou muito bem a charge, fez a relação com a distribuição de terras, a partir do Brasil Colônia com argumentação fundamentada.

ANEXO E – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ BARRA FUNDA – RS

Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Decreto de Criação: N.º 1.190 de 27/03/53
Decreto de Denominação: N.º 20.182 de 28/02/70 D. O. 04/03/70
Decreto de Reorganização: N.º 25.937 de 05/09/77 D. O. 06/09/77
Decreto de Transformação: N.º 36.513 D. O. 11/03/96
Portaria de Designação: N.º 00113/2000 D.O. 20/04/2000

Rua Sarandi, 923 – Fone (54) 3369-1010
E-mail: escolazandona@gmail.com/ antoniojoaozandona39cre@educacao.rs.gov.br
CEP 99.585-000 – BARRA FUNDA – RIO GRANDE DO SUL

LISTA DE PROFESSORES – GRADUAÇÃO / PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO/MESTRADO
1. Alice Nicola Gerevini	Letras - Português	
2. Aline Gentelini	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
3. Ana Lúcia Zanetti Barivieira	Letras – Português	Metodologia do Ensino de Línguas: Português, Inglês e Espanhol
4. Ângela Bárbara Rossetto	Pedagogia Letras - Espanhol	Psicopedagogia Clínica e Institucional Gestão Educacional
5. Bárbara Nicola Zandoná	Historia	Metodologia do Ensino de História e Geografia
6. Candida Beatriz Rossetto	Historia	Historia Regional
7. Cleci Ana Ré Thomé	Letras - Português	Metodologia do Ensino de Línguas: Português, Inglês e Espanhol
8. Daiane Zanchin	Matemática	
9. Daniela De Rocco	Letras - Português e Literatura	Supervisão Escolar
10. Dirce Inês Zimmer Zandoná	Educação Física	Metodologia do Ensino de Educação Física
11. Emanuele Gentilini	Educação Física	Metodologia do Ensino de Educação Física Orientação Educacional (Cursando)
12. Francine Gentelini	Química	Física Experimental: Ênfase no Laboratório Didático Direcionado à Realidade das Escolas
13. Ivete Terezinha Zandoná	Educação Artística- Desenho	Metodologia do Ensino Religioso
14. Jordana Marta Dos Santos	Historia	Ação Interdi/ProcEns Aprendizagem
15. Juliana Favretto Carobim	Pedagogia - Séries Iniciais	Coordenação Pedagógica
16. Karine Piaia	Letras-Língua Portuguesa e Literat. Língua Portuguesa	Gestão Educacional Mestrado em Educação
17. Lucila De Marco Nicola	Letras-Língua Portuguesa e Literat. Língua Portuguesa	Informática na Educação

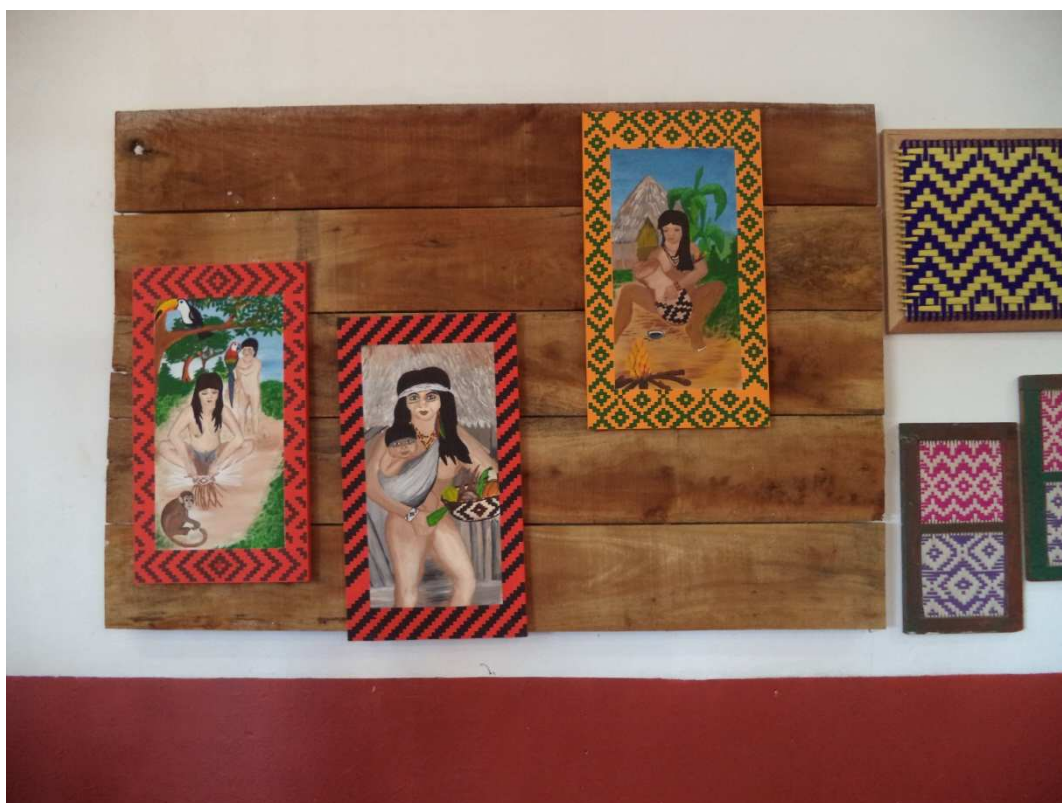
18. Maiara Mozer	Pedagogia	Neuropedagogia c/ Especialização Em AEE (Cursando)
19. Márcia Rossatto	Normal Superior	Gestão Educacional Orientação Educacional (Cursando)
20. Maria De Lourdes Mossmann	Pedagogia Mag e Ser Inic 1G	Psicopedagogia Institucional - Educação
21. Marivete Alievi	Matemática	Matemática
22. Monica Nicola Tonini	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Especial: Deficiência Mental Neuropedagogia c/ Especialização em AEE (Cursando)
23. Paola Potrich De Marco	Química	Neuropedagogia c/ Especialização Em AEE (Cursando) Orientação Educacional (Cursando)
24. Patrícia Signor	Letras - Português e Literatura	Ensino Aprendizagem de Línguas Gestão Educacional Mestre em Educação Doutorado em Educação (Cursando)
25. Roseclei Neuhaus	Historia	Supervisão Escolar
26. Sara Castoldi Zandoná	Geografia	Historia Regional
27. Vanessa Signori Zandoná	Matemática	Física Neuropedagogia/Especialização em AEE (Cursando)
28. Zaila Salete Zandoná Blau	Geografia	Historia Regional

**ANEXO F - IMAGEM DE ALUNOS E PROFESSORES EM VISITA À ESCOLA
INDÍGENA**



Fonte: Escola Zandoná. Foto viagem à escola indígena, 2014.

ANEXO G – TRABALHOS ALUNOS NA ÁREA DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS



Fonte: documentos coordenação pedagógica Escola Zandoná.

ANEXO H – PROJETO

**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ
BARRA FUNDA – RS**

IX FEIRA DE INICIAÇÃO À PESQUISA – 2014

Título: A ÉTICA NA EXPOSIÇÃO PÚBLICA

Alunos: Felipe Zaffari, João Pedro N. Gerevini, Julia L. Ongaratto e Tiago W. Zorzi

Série: 1º Ano do Ensino Médio Politécnico

Orientador (a): Karine Piaia

Resumo

Quando o uso da mídia pode virar problema nas escolas? Somos jovens que constantemente fazemos uso dos recursos midiáticos, especialmente do celular. Este recurso pode ser favorável na aprendizagem, no entanto quando utilizado para registrar e propagar situações indevidas e sem autorização pode provocar desconforto moral, abalos emocionais e inclusive processos de cunho jurídico. Por isso, o projeto é relevante, pois auxilia na compreensão da importância da ética do uso das ferramentas midiáticas nos espaços de educação e fora dele. Nossos objetivos são, mostrar como a mídia e os meios de comunicação podem se tornar uma ferramenta de exposição tanto própria como do próximo, ocasionando o abalo no convívio e provocar problemas no relacionamento e na aprendizagem. Objetivamos investigar como estes meios de comunicação nos dão liberdade e nos impulsionam em atos que nos fazem perder a ética e moralidade. Pesquisar com os alunos se existe ou existiu atos que se distanciam da ética quanto ao uso das ferramentas midiáticas no contexto escolar da Escola Zandoná e buscamos na lei a compreensão dos atos que infringem a mesma. Para a realização do projeto primeiramente escolhemos o assunto acerca das ferramentas midiáticas e as leituras na Revista Mundo Jovem, Caros Amigos, Artigo Acadêmicos, jornais e reportagem na internet e pesquisa no Marco Civil Lei 2.126/2011, que auxiliaram no aprofundamento do assunto. Também realizamos uma entrevista com professoras da Escola, direção e alunos das turmas 202 e 203 e 301 e 302 da

Escola Zandoná. Foram analisadas as entrevistas semiestruturadas possibilitando identificar a nível local quando o acesso à tecnologia pode provocar desconforto e revelar a falta de ética. Concluimos que, mesmo com o trabalho realizado com os alunos em 2013 pelas educadoras da escola para a conscientização do uso do celular, ainda ocorrem casos onde estudantes não fazem uso ético desta ferramenta, expondo conteúdo impróprio no espaço escolar. Também percebemos que casos assim vem se tornando cada vez mais comum hoje em dia, tanto nas escolas como fora delas. O Art. 3º do Projeto de Lei dia que o uso de imagens deve ser feito com restrições e sem violar a moral do indivíduo. Através dos estudos nas leis do Marco Civil tivemos conhecimento de que estes casos podem levar até mesmo a processos de cunho jurídico, além de depreciar a imagem da pessoa atingida, podendo causar abalos emocionais e humilhação pública. Por isso, ressaltamos a importância de leis como o Marco Civil, que nos proporcionam segurança na rede, sem perder a liberdade de expressão. Finalizamos com a ideia de que estes recursos midiáticos são fundamentais e úteis na sociedade que se torna cada vez mais tecnológica, mas estes devem ser usados mantendo a ética e moral, e com conhecimento dos usuários nos seus direitos e deveres ao fazer uso destes recursos.

Fonte: Escola Zandoná

ANEXO I – PROJETO**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ
BARRA FUNDA – RS****IX FEIRA DE INICIAÇÃO À PESQUISA – 2014****Título: DO HAITI AO BRASIL, VAMOS TODOS COMER BANANA?****Alunos:** Larissa Ribeiro Birk Guedes, Estéfano Colpani Giroto e Sidiclei Santos de Oliveira**Série:** 1º Ano do Ensino Médio Politécnico**Orientador (a):**Karine Piaia**Resumo**

Quais as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes haitianos que vieram morar no município de Sarandi? Esse questionamento motivou-nos a investigar os motivos que levam os haitianos a virem para o Rio Grande do Sul e como esses imigrantes estão vivendo, sendo acolhidos pela população sarandiense. O projeto é importante, pois, possibilita o reconhecimento desses imigrantes enquanto pessoas, desmistificando mitos e valorizando-os como indivíduos de direitos. Para isso foi necessário a escolha do tema, motivados pela situação divulgada nos meios de comunicação em que um jogador foi tratado com ironia e preconceito: os torcedores atiraram uma banana para um jogador negro. As pesquisas estenderam-se em notícias extraídas do site Norte Rs, Jornal Agência Brasil, de livros e em mapas, quando foram investigados alguns conceitos como: imigração, migração e preconceito. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com imigrantes Haitianos do município de Sarandi. Recentemente têm chegado ao Brasil imigrantes latino-americano, coreanos, chineses, haitianos e outras nacionalidades motivadas pelo sofrimento que passaram com o terremoto em 2010. Observou-se na publicação do Jornal Agência a fala de um empresário que revela preconceito “estamos ensinando os haitianos a trabalhar”, como se só os brasileiros soubessem. Observou-se que utilizam-se do termo “ação humanitária” para usufruir da mão de obra barata. A dificuldade percebida é a submissão no mercado de trabalho, do qual o salário é baixo e os empregos não condizem com a formação que no caso dos entrevistados uma era enfermeira, um contabilista e um mecânico, falam a língua Crioula, Francês, Inglês e Português. São explorados e fazem o serviço

dispensado pelos brasileiros. Outra dificuldade é a saudade da família que ficou no Haiti, eles trabalham aqui, ganham um salário baixo e ainda enviam dinheiro para as famílias. A timidez retratava o medo de serem demitidos e excluídos pelas pessoas. No entanto, nas falas disseram não perceber preconceito por parte das pessoas. Aprendemos que devemos ajudar uns aos outros, pois como a gente acolher um imigrante com carinho e dignidade eles reconhecem.

Fonte: Escola Zandoná

ANEXO J – PROJETO



INICIAÇÃO À PESQUISA – 2014

Título: A VOZ E A VEZ DAS MULHERES

NOS ESPAÇOS POLÍTICOS

Alunos: Eduarda Posser Pazzini, Mayara Selli e Jonatan Rebonatto Biasolli

Série: 1º Ano do Ensino Médio Politécnico

Orientador (a): Karine Piaia

Colaborador (a): Daiane Zanchin

Resumo

A participação da mulher nos espaços de decisão pública é essencial para concretizar a igualdade de gênero e mostrar a capacidade da mulher na política brasileira. Nesse sentido, temos como objeto de estudo a mulher nos espaços políticos do município de Barra Funda. Para isso foi necessário pesquisar sobre o papel da mulher na sociedade e como se dá o sistema de cotas na política. Pretende-se divulgar a importância da participação feminina nas esferas de poder institucional, mais especificamente nas casas legislativas, executivas e judiciárias do nosso país. O presente trabalho foi desenvolvido através de leituras em livros: Mulheres resistência e luta em defesa da vida; Mulheres conquistando espaço gerando renda no campo e na cidade, a Lei 9.504/97, artigo 10 que assegura as vagas para a mulher. Também foram feitas pesquisas com vereadoras mulheres do município de Barra Funda e com os pais dos alunos da turma 101 identificando a concepção em relação ao sexo feminino estar representando a população. Constatamos que a Lei de Cotas assegura 30% das vagas para as mulheres, mesmo assim, nas últimas eleições legislativas, a média de candidatas à Câmara de Deputados foi de 19% e para as assembleias Legislativas, 21%. Essa participação ainda é tímida, a mulher tem capacidade de estar em um espaço político, onde ela possa ser respeitada sem preconceito de gênero. Obviamente, a eleição da primeira presidenta do Brasil contribui de alguma maneira para mudar esse quadro de atrofia da participação feminina e talvez motivar outras candidaturas

de mulheres. O significado desse evento do ponto de vista de uma afirmação da figura Dilma em um cenário absolutamente masculinizado ao longo do tempo que fosse amplamente debatido pelos organismos de imprensa, acadêmico, entre outras a participação feminina no poder. Com esse trabalho concluímos que apesar de termos uma mulher na presidência da república, ocupamos um ranking ruim e ainda temos um longo caminho pela frente para percorrer em questões de gênero. Nas entrevistas percebemos que as vereadoras e os pais dos alunos da turma 101, são a favor da mulher na presidência ou em demais cargos públicos. Mas é preciso mudar a prática dos partidos, não basta indicar mulheres, mas garantir condições para que elas de fato participem. Os entrevistados alegam que o importante é ter competência, conhecimento, honestidade e princípios fundados no bem comum. Observou-se que no caso de um dos Partidos Políticos a legislação interna garante o mínimo de 50% de vagas ao sexo feminino. Isso é um avanço social. Todas as vereadoras concordam que a mulher tem um papel fundamental na política brasileira e que vem mostrando a capacidade de administrar. Mas, independente de ser homem ou mulher devemos respeitar, e abrir espaços políticos também para os homossexuais, deficientes, que todos possam ter sua vez e voz.

Fonte: Escola Zandoná

ANEXO K – PROJETO

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ
BARRA FUNDA – RS



IX FEIRA DE INICIAÇÃO À PESQUISA – 2014

Título: ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Alunos: Eduarda Luana Debona, Edicleiton Rodrigues e Marcio Bueno Nauer

Série: 1º Ano do Ensino Médio Politécnico

Orientador (a): Karine Piaia

Colaborador (a): Daiane Zanchin

Resumo

O que dificulta a participação e fiscalização cidadã referente às decisões públicas? Estamos vivenciando um período de construção democrática e muitos espaços são abertos para a construção e decisão coletiva, no entanto ainda há uma tímida participação da comunidade local frente às questões de ordem pública. Nesse sentido, o projeto tem relevância social, pois permite observar os momentos em que a comunidade é chamada para construir propostas, e conseqüentemente fiscalizar gestões e recursos públicos. Considerando que um dos temas em pauta é o protagonismo juvenil, o projeto incentiva a participação direta do estudante e sua responsabilidade social frente às questões de ordem pública, bem como, identifica os estrangulamentos em relação a pouca participação da comunidade local. O projeto foi desenvolvido pelo grupo a partir da oportunidade que a turma 101 da Escola Zandoná teve de participar de uma Assembleia Local da CPC 2014, do município de Barra Funda do estado do Rio Grande do Sul. Para a realização do projeto fizemos leituras, analisamos algumas tabelas referentes ao tema, entrevistamos representantes da CORED e pais de alunos da turma 102 da Escola referida e tabulamos os dados em forma de gráficos. Concluímos que o CPC é um mecanismo governamental que se faz importante, justamente por ser um órgão que permite a

participação cidadã nas esferas públicas e a sociedade delegando o poder de decisão à população quanto ao planejamento estratégico e de aplicação de parte de recursos públicos. A não participação em qualquer uma das etapas desse orçamento pode fazer com que o recurso do município seja menor. Identificamos que a maioria dos entrevistados não sabem o que é o CPC e não participam em primeiro lugar porque não há divulgação e em segundo pela falta de conhecimento e interesse. Foi em virtude do protagonismo da juventude estudantil que conquistamos uma demanda para a educação “Educação-Qualificação dos espaços escolares”. Essa demanda ficou em 6º lugar com apenas 84 votos com um percentual de 18,79 em virtude de que na Escola Zandoná foi disponibilizado aos alunos maiores de 16 anos a votação via internet. Caso contrário este percentual não teria sido atingido, e não teríamos a educação como prioridade nas demandas. Também observamos que dos recursos destinados ao município de Barra Funda R\$ 6.942,39 foi em virtude da participação na assembleia local, da qual no total de 51 pessoas, 42 eram alunos e professores da Escola Zandoná. Segundo Tais, o que pode afetar a votação é o uso de poucas urnas no município. Como sugestão diz que o Conselho de Desenvolvimento Municipal pode realizar atividades com a comunidade, levando a informação, não apenas no período de votação. Através de Assembléias, seminários, utilizando os meios de comunicação para divulgar o acompanhamento das ações e as escolas podem utilizar-se do tema trabalhando de forma interdisciplinar para uma formação política e cidadã. Há que haver de fato abertura democrática para haver participação, ou seja, para a democracia participativa.

Fonte: Escola Zandoná

ANEXO L: QUADRO DE PARTICIPAÇÃO/PREMIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ

ANO	TEMA	PREMIAÇÃO	LOCAL
2002	Pesquisa Participante e temas Geradores	Participação	Seminário Estadual de Educação – POA 39ª CRE – Carazinho
2003	Oficina: O que é fundamental na Educação Fundamental	Participação	Fórum Mundial de Educação: Uma educação para um outro mundo possível. POA
2003	Artigo: Da pesquisa da realidade à construção do conhecimento: desafios para uma escola de Educação Básica	Participação	3º Congresso das Coordenadorias Pedagógicas 4º Simpósio das Orientações Educacionais das escolas do PEIES
2003		Reconhecimento Selo Escola Solidária	
2003	Construindo alternativas para o jovem permanecer na Agricultura Familiar	7º lugar	Concurso Nacional: Práticas Pedagógicas empreendedoras no Ensino Médio
2005	Texto: Paulo Freire vive em minha escola	2º lugar	11º Prêmio Nacional Assis Chateaubriand Jaqueli Silveira
2005		Reconhecimento Selo Escola Solidária	
2005		Escola destaque (maior pontuação)	Feira de Ciências UPF
2006		Troféu Destaque em Educação	Rádio Simpatia de Chapada
2008	Português	4º lugar	SAERS
2008	Matemática	51º lugar	SAERS
2009	O que você tem a ver com a corrupção?	1º lugar redação	Concurso de desenho e redação da Controladoria-Geral da União
2009		3º lugar no estado e 49º lugar no país da aluna Isadora De Zorzi Debona	Olimpíada 10ª edição da Olimpíada Brasileira de Matemática, a OBMEP
2009		Escola destaque (maior pontuação)	Feira de ciências UPF
2010	Educadoras da escola Estadual Antônio João Zandoná compartilham práticas pedagógicas com acadêmicas da pedagogia – Parfor na Universidade de Passo Fundo	Apresentação do trabalho da escola ao curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo.	FAED – UPF
2010		Escola destaque (maior pontuação)	Feira de ciências UPF

CIP – Catalogação na Publicação

- P581c Piaia, Consuelo Cristine
A crise da escola e as possibilidades de sua ressignificação sociopolítica e cultural. / Consuelo Cristine Piaia. – 2016.
227 f.; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.
1. Educação – Aspectos econômicos. 2. Escolas públicas.
3. Educação e Estado. 4. Política e educação. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU 37.014.5

Catálogo: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430