

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Consuelo Cristine Piaia**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO ENTRE  
ESCOLA E MOVIMENTOS SOCIAIS: ESTUDO DE  
CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

**Passo Fundo**

**2008**

Consuelo Cristine Piaia

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO ENTRE  
ESCOLA E MOVIMENTOS SOCIAIS: ESTUDO DE  
CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade de Passo fundo sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

**Passo Fundo**

**2008**

A meu pai, homem inesquecível e pai amado. Ser humano que me ensinou com seu jeito simples de ser, a viver e a ajudar os outros. Pai você partiu cedo demais para que eu pudesse lhe dizer o quanto eu o amava. Continuas a guiar meus passos... A minha mãe que dedicou a sua vida à família, aos filhos. Mulher forte e determinada. Ensinou-me a lutar. Seu exemplo de vida me inspira. A Rodrigo pelo amor e incentivo. Sem você não poderia ter realizado este que é meu sonho: o mestrado em Educação. A meu filho Gabriel que me ensinou a ser mãe, a olhar o mundo com outros olhos, me ensinou também o que é doação e amor. Amo-o incondicionalmente. Vocês são a razão do meu viver. Minha ausência em muitas ocasiões foi necessária e hoje esta conquista é nossa. Aos milhares de seres humanos que fazem a diferença, especialmente aos que mesmo carentes de condições mínimas de vida digna, continuam a lutar e organizar-se buscando construir um novo mundo.

Ao prof. Dr. Telmo Marcon pela sabedoria, determinação e preocupação com a educação; professor, eu sou muito grata por ter acolhido meu projeto de pesquisa e me orientado nesta caminhada. Suas palavras foram e continuam sendo preciosas. À professora Dra. Solange Longhi, pela humanidade que brota de suas palavras. Você é um ser humano especial. À professora Dra. Marlene Ribeiro e ao professor Dr. Sílvio Bedin por terem aceito fazer parte da banca e por contribuírem imensamente na construção desta dissertação. À Luciane Bordignon e sua família pela amizade, carinho e a mão amiga sempre pronta a ajudar. Aos meus irmãos Celso, Paulo, Marta e Karine; cunhados Jane, Juliana, Célio, Rafael e sobrinhos Rafaela, Jordana, Eduardo e Júlia pelo incentivo e torcida. Aos professores, funcionários e alunos da Escola Zandoná, em especial a Sandra Gauer, Cândida Rossetto, Karine Piaia, Zilda Castoldi, Zaila Blau, Alice Gerivini, Ligia Zamarchi, Vivian Destri, Jonathan, Rosamari Rossatto, Regina Signori, Vanessa Signori, Elcione, Rodrigo, Gabriela, Sabrina, Tamara, Sheila e Pricila por permitirem o desvelamento desta realidade. Suas ações e vivências continuam a fazer a história da Escola Zandoná. A Antenor, Claudete, Douglas, Aline, Silvana, Mercedes, Daiane Dias, Micheli Castelli, Rejane, Cássia, tia Dirce, tia Olga, tia Tere, tia Zenilde pelo apoio e amizade.

## RESUMO

A presente dissertação analisou a relação entre escola e movimentos sociais tendo como referência o estudo de caso na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, em Barra Funda – RS. A pesquisa procurou visualizar, em documentos e artigos escritos por educadores dessa instituição, a postura da escola em relação aos movimentos sociais populares existentes na região da qual Barra Funda faz parte, bem como ressaltar as limitações e possibilidades da escola pública no diálogo com os movimentos sociais populares, entendido neste trabalho como semente de contra-hegemonia e disseminadora de relações humanas solidárias. As entrevistas realizadas com professores e alunos tinham como objetivo constatar quais representações sociais os sujeitos que compõem a Escola Zandoná possuíam sobre os movimentos sociais presentes na região, a saber, o movimento indígena, o MST, o MPA e o MMC. Neste estudo não nos restringimos ao espaço físico que é a escola; as leituras e o processo de construção e desconstrução dos conhecimentos que eram objeto de estudo evidenciaram uma série de questões relacionadas à educação formal. Questões estas que, postas no cotidiano social, podem e precisam ser discutidas para avançarmos na construção de políticas públicas que venham em benefício dos grupos historicamente expropriados de seus direitos básicos de vida. Tais grupos gritam e se organizam na esperança uma vida melhor. Os conflitos sociais existentes na sociedade e em parte revelados pelas ações dos movimentos sociais provocam o posicionamento da sociedade, da escola e dos educadores. Essa realidade impõe inúmeros desafios ao campo educacional, em especial às escolas e às políticas públicas, pois convida a pensar na finalidade epistemológica que construímos em nossas escolas e que ajuda a formar os seres humanos e a sociedade que aí estão.

Palavras-chave: educação, escola, movimentos sociais, políticas educacionais.

## RESUMEN

Esta disertación se examinó la relación entre la escuela y los movimientos sociales en relación con el caso de estudio en la Escuela de Educación Básica del Estado John Anthony Zandoná en Barra Funda - RS. La encuesta solicitó opinión, documentos y artículos escritos por educadores de esta institución, la postura de la escuela popular para los movimientos sociales en la región de Barra Funda, que forma parte y poner de relieve las limitaciones y posibilidades de la escuela pública en el diálogo con los movimientos sociales populares, brillante en este trabajo como las semillas contra-hegemonía diseminadora de las relaciones humanas y la solidaridad. Las entrevistas con los profesores y los estudiantes se consideraban como objetivo las representaciones sociales que los sujetos que componen la Escuela Zandoná tenido sobre los movimientos sociales en la región, a saber, el movimiento indígena, el MST, el MPA y la MMC. En este estudio limitar el espacio físico que es la escuela, las lecturas y el proceso de construcción y deconstrucción de conocimiento que son objeto de estudio destacado una serie de cuestiones relacionadas con la educación formal. Cuestiones tales como, poner en el diario de los medios de comunicación, y quizá deban ser discutidos para mover la construcción de políticas públicas que en favor de los grupos históricamente expropiados de sus derechos fundamentales de la vida. Estos grupos están organizados y gritar con la esperanza de una vida mejor. Los conflictos sociales existentes en la sociedad y en parte revelada por las acciones de los movimientos sociales causar el posicionamiento de la sociedad, la escuela y los educadores. Esta realidad impone numerosos desafíos para el campo educativo, especialmente en las escuelas y las políticas públicas, porque a la mente la finalidad epistemológica que hemos incluido en nuestras escuelas y que ayuda a formar seres humanos y la sociedad que están ahí.

Palabras clave: educación, la escuela, los movimientos sociales, la educación política.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AID: Agency for International Development  
CAPM: Coletivo de Apoio Multidisciplinar  
CEB: Comunidades Eclesiais de Base  
CPERS: Centro de Professores do Estado do RS  
CPM: Círculo de Pais e Mestres  
CUT: Central Única de Trabalhadores  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
FETAG – RS: Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do RS  
FETRAF – SUL: Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MAB: Movimento dos Atingidos pelas Barragens  
MASTER: Movimento dos Agricultores Sem Terra  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
MI: Movimento Indígena  
MMTR: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais  
MMC: Movimento das Mulheres Camponesas  
MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST: Movimento dos Sem Terra  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira  
PCB: Partido Comunista Brasileiro  
PTB: Partido Trabalhista Brasileiro  
PPP: Projeto Político – Pedagógico  
SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul  
SEC/RS: Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul  
UNE: União Nacional de Estudantes  
UPF: Universidade de Passo Fundo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 SOCIEDADE E ESCOLA: TENDÊNCIAS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	22
1.1 Sociedade, movimentos sociais e escola.....	22
1.2 Da racionalidade instrumental a outras racionalidades e tempos .....	30
1.3 Os caminhos da escola pública: uma interpretação sobre esse espaço de formação .....	35
1.4 As políticas educacionais no Brasil .....	40
1.5 A legislação educacional brasileira: possibilidade de emancipação da escola pública? 48	
2 UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA ZANDONÁ E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DE SARANDI - RS.....	55
2.1 Elementos históricos da região de Sarandi .....	55
2.2 A região de Sarandi a partir da década de 1960: o surgimento dos movimentos sociais .....	61
2.3 Localização histórico-espacial da Escola Zandoná.....	72
2.4 A Proposta Político-Pedagógica da escola Zandoná e sua relação com os movimentos sociais.....	78
2.5 A construção do PPP e a opção pela Pesquisa Participante.....	81
2.6 Indicadores educacionais da escola .....	91
2.7 O olhar dos alunos, pais e professores .....	93
3 A ESCOLA ZANDONÁ E SUA POSTURA FRENTE AOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DE SARANDI .....	100
3.1 Uma prática pedagógica da Escola Zandoná na área de Sócio-Histórica: a visita a um acampamento do MST .....	100
3.2 A construção e o planejamento da aula.....	102
3.3 As representações sociais sobre os movimentos sociais.....	111
3.4 Escola Zandoná: a construção do olhar .....	120
3.5 As contribuições dos movimentos sociais à educação.....	123
CONCLUSÃO .....	128
REFERÊNCIAS.....	135
DOCUMENTOS.....	11419
ANEXOS .....	141
ANEXO I.....	142
ANEXO II.....	143
ANEXO III .....	144
ANEXO IV .....	145
_Toc202587724 ANEXO V .....	146
ANEXO VI .....	148
APÊNDICES .....	149



APÊNDICE I .....	150
APÊNDICE II .....	152
APÊNDICE III .....	153
APÊNDICE IV .....	154
APÊNDICE V .....	155
APÊNDICE VI .....	156
APÊNDICE VI .....	158

## INTRODUÇÃO

*Aos esfarrapados do mundo  
E aos que neles se descobrem e assim,  
Descobrimo-se, com eles  
Sofrem, mas, sobretudo,  
Com eles lutam.*

*Paulo Freire, 1987*

A presente dissertação tem como objetivo pesquisar a relação entre a educação formal desenvolvida nas instituições públicas de ensino e os movimentos sociais populares, tendo em vista a experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública. Ao investigar-se uma experiência educacional, busca-se alternativas possíveis de práticas pedagógicas que possam sinalizar para a construção de políticas e processos educacionais com vistas à emancipação do ser humano, em especial como a dos grupos humanos historicamente alijados de um direito de todos, que é a educação pública, gratuita e de qualidade. Não se pretende dar respostas prontas e acabadas, mas contribuir com o debate na área da Educação.

Ao pesquisar, vamos tecendo uma rede de significados, entendendo este processo de busca como sendo a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” (MINAYO, 2003, p. 17). Por isso, a pesquisa precisa levar em consideração as minhas motivações como pesquisadora, pois o tema está ligado de alguma forma à minha realidade.

As motivações que provocaram a investigação sobre a temática *escola e movimentos sociais* decorrem, principalmente, das inquietudes que vêm da minha formação humana e profissional como professora de História nas escolas da região de Sarandi no Norte do RS e em particular da minha vivência pedagógica em um município deste espaço geográfico: Barra Funda. Este município faz parte de um cenário político que ganhou repercussão nacional nas décadas de 80 e 90 devido à atuação de movimentos sociais populares nesse espaço. É também nesse município que nasci, construí minha história e criei raízes. Sou a 5ª filha de um casal de pequenos agricultores. Estudei até a 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Zandoná, nesse município. Como em Barra Funda não tinha Ensino Médio na época, cursei em Sarandi (município sede), na Escola Aldo Conte, essa modalidade de ensino e, por sermos do “interior”, alguns de meus colegas e eu éramos tratados com certo desdém por parte dos sarandienses. Iniciei o curso de História e logo após enfrentei dificuldades, especialmente por

que meu pai faleceu. No final do curso de História comecei a lecionar na Escola Zandoná<sup>1</sup> como contrato emergencial nessa área.

Minha família é humilde. Meus pais tiveram pouco contato com a educação formal, mas, apesar disso, possuíam conhecimentos e uma compreensão da vida extremamente aguçada: meu pai cursou somente a 1ª série do Ensino Fundamental; era músico, agricultor e madeireiro, tinha grande aptidão para trabalhar e consertar máquinas; gostava de animais, e procurava valorizar as pessoas que eram discriminadas na localidade. Minha mãe estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Dedicou-se a cuidar dos filhos. É extremamente ativa e não é indiferente às injustiças, pois geralmente não se cala diante delas. Acredito, de certo modo, que essas marcas, apesar das mudanças que ocorrem diariamente, são valores transmitidos, que orientam a família.

Cresci frequentemente ouvindo as pessoas que faziam parte do meu convívio falar mal dos movimentos sociais populares. Ao longo dos anos de convívio com os munícipes de Barra Funda e região, como moradora, aluna, professora e atualmente pesquisadora, percebo uma razão contrária da maioria desses indivíduos às mobilizações e às organizações populares existentes. As falas dos sujeitos residentes nessas localidades<sup>2</sup> revelam uma aversão a esses movimentos. O diálogo sobre o tema é muitas vezes negado e considerado subversão ou crime.

Meu interesse se tornou maior na medida em que avançaram meus estudos e também minha atuação como educadora nas escolas. Comecei a perceber as muitas contradições e posicionamentos sobre os movimentos sociais que buscam mudanças na estrutura social. A maneira como as pessoas, incluindo professores de diferentes escolas, se posicionavam contrariamente às ações desses grupos foi aos poucos se tornando para mim objeto de dúvidas, reflexões que se transformaram em interrogações: por que os moradores, em geral pequenos agricultores, se posicionavam contra ações coletivas de também pequenos agricultores que buscavam através de protestos e manifestações expressar suas carências e demandas? Os professores e as escolas que possuem na sua realidade local movimentos

---

<sup>1</sup> Iniciei como professora nessa escola como contrato emergencial na disciplina de História e em 1998 e no ano 2000 fui nomeada como titular dessa disciplina em outras escolas localizadas em Sarandi e Nova Boa Vista: Continuei nessa instituição até o ano de 2001 com uma convocação que foi cancelada. Foi quando optei por sair da Escola Zandoná, pois estava grávida e sobrecarregada trabalhando em quatro instituições ao mesmo tempo. Em 2005, para substituir uma professora que estava de licença, fui convidada a trabalhar novamente nesse espaço em regime de convocação e vivenciei a experiência político pedagógica da escola e a experiência relatada e analisada nesta dissertação. No final do ano de 2005 consegui a transferência para novamente lecionar em Barra Funda, vindo em 2006 a concentrar as 40 horas do regime de trabalho nessa instituição. Em 2007 solicitei a transferência para a cidade de Getúlio Vargas, onde atualmente resido.

<sup>2</sup> O capítulo 2 localiza esses municípios como sendo parte da região do “grande Sarandi”.

sociais procuram conhecer as motivações e ou os próprios movimentos sociais? De que forma?

O trabalho pedagógico em diferentes estabelecimentos de ensino e, em especial, na Escola Zandoná em Barra Funda, fomentou esses questionamentos. A fala dos sujeitos e os quefazeres sinalizavam uma postura diferenciada da maioria dos indivíduos. O contato com uma prática pedagógica considerada por mim como não convencional, principalmente a partir da minha participação nesse espaço educacional como professora substituta, despertou o desejo de investigar a escola e a sua relação com os movimentos sociais a partir dessa experiência<sup>3</sup>.

A vivência profissional aliada a um olhar inconformado ante às injustiças sociais e à processual compreensão de educação como ferramenta possível de formação de uma sociedade pautada na solidariedade e na justiça, desafiaram-me a olhar a escola e suas relações com o seu contexto, assim como as políticas educacionais que orientam um ensino contextualizado, pois é no contexto que os movimentos sociais populares estão.

O convívio com o trabalho realizado nesse estabelecimento de ensino e o modo como o grupo de educadores acercava-se de conhecimentos para realizar o seu trabalho foi um dos motivos que me impulsionaram a investigar essa instituição e os sujeitos que ali trabalham e estudam; a reação da comunidade barrafundense e mesmo de outras localidades, bem como o olhar dos governos estaduais a partir da opção de uma prática pedagógica alternativa foi outro motivo que provocou minha inquietação e curiosidade epistemológica.

As razões que alavancam este trabalho científico vão desde os desafios de (re) pensar a sociedade e sua organização até à importância de buscar, através de práticas coletivas de cidadania, desenvolvidas nas instituições escolares, e de políticas educacionais propositivas, a transformação social alicerçada na solidariedade.

Encontrar espaços de elaboração de um aprendizado contextualizado pode contribuir como um instrumento de avaliação das políticas implantadas na rede estadual, assim como colaborar para o reconhecimento de possibilidades de emancipação social dentro do sistema de ensino que apontem para uma proposta de ensino que privilegie a participação e a autonomia da gestão educacional para e pelos grupos populares que dependem do ensino oferecido na rede pública. Nessa perspectiva também acreditamos ser necessário analisar as políticas educacionais pós – LDB, que insistem na idéia básica de que a escola precisa estar

---

<sup>3</sup> Como mencionamos anteriormente, ao substituir uma professora na área de sócio-histórica, pude acompanhar o trabalho da referida instituição e pôr em prática um planejamento de aula que me levou a um acampamento do MST em Sarandi.

contextualizada, ou seja, trabalhar com as questões locais e regionais e aprofundar possibilidades de um diálogo entre a escola e os movimentos sociais especialmente quando se trata de projeto político-pedagógico e do projeto de sociedade que a escola almeja. Para ser significativo, especialmente para a formação humana, o aprendizado precisa ter sentido para os educandos e educadores e, para que isso aconteça, precisa estar vinculado aos interesses e à realidade dos mesmos. A dicotomia entre o que é estudado e o mundo vivido pelos estudantes contribui para alarmantes índices de repetência, evasão, baixo rendimento escolar e assustadores aumentos de casos de violência no Brasil.

Entendemos que esta pesquisa é importante também porque é uma experiência pedagógica diferenciada e que pode potencializar processos pedagógicos não-hegemônicos que acrescentem ao ensino o fator essencial: a capacidade que o ser humano possui de criar, transformar e questionar.

Nesse sentido, busca-se através da pesquisa empírica na Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná, elementos sobre o posicionamento político pedagógico em relação aos movimentos sociais e populares da região buscando, com isso, possibilidades de um diálogo entre eles. O mesmo tonar-se-á mais intenso quando tratarem-se de questões político - pedagógicas e do futuro da sociedade. Desse processo dialógico deverão emergir alternativas para as políticas educacionais e processos educativos potencializadores de relações sociais solidárias e cidadãs. Para realizar esta pesquisa de campo foi necessária uma pesquisa bibliográfica, a coleta de dados por meio de entrevistas, a observação participante e a análise dos documentos da instituição pesquisada.

A pesquisa empírica reúne elementos que se constituem em “fragmentos” da realidade. Uma pesquisa não se faz essencialmente com dados empíricos: a fundamentação teórica precisa estar alicerçada em uma bibliografia que sustente e oriente a reflexão e a produção escrita.

A princípio, a pesquisa bibliográfica realizada incluiu diferentes autores relacionados à teoria crítica. Autores e obras relacionadas aos movimentos sociais, às representações sociais, à legislação e aos métodos de pesquisa científica auxiliaram na produção escrita. A investigação de campo iniciou com a observação do estabelecimento educacional e a leitura de diferentes documentos e artigos publicados pelos professores.

Os escritos produzidos pelas educadoras da escola Zandoná, em especial o livro sobre a escola publicado em 2003, e também documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, foram importantes para contextualizar a instituição escolar. Para aprofundar a temática central da pesquisa analisamos uma aula desenvolvida na área de

Sócio-Histórica, principalmente através da análise dos planejamentos coletivos dos professores, dos cadernos da formação pedagógica e também dos cadernos de alunos da 2ª série do Ensino Médio de 2005. A escolha da aula se deve ao fato de ser uma prática pedagógica realizada em um acampamento do MST localizado em Sarandi no ano de 2005.

A análise do material que abrange o planejamento das aulas, as fotos, os relatos de aula, as atas de reunião, os artigos produzidos pelos professores, entre outros, são documentos basilares na medida em que possibilitam o emergir de outros olhares e oferecer outros pontos de vista que são importantes para perceber os limites e as dificuldades do processo pedagógico desenvolvido na escola, enfocando principalmente sua caminhada a partir da proposta implantada no ano 2000. A pesquisa empírica baseia-se na coleta de informações que privilegiam a experiência envolvendo aspectos qualitativos, mas não exclui elementos quantitativos que são incorporados através de um estudo de caso na instituição escolar.

A observação participante como técnica de coleta de informações consiste na observação ativa e participação real na vida do grupo a ser investigado. O fato de ter pertencido ao grupo de professores facilitou-se a observação e constituiu-se em elemento fundamental na medida em que “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” (GIL, 1999, p. 110). Impressões, falas e fatos foram sendo registrados e tornaram-se objeto de registro e análise. Ao iniciar os estudos no curso de mestrado em educação, a presença diária na escola como professora na área de sócio histórica possibilitou-me vivenciar o cotidiano da escola; ao me distanciar da mesma, pois passei a residir em Getúlio Vargas, o contato foi mantido graças às visitas e conversas com professores, funcionários e alunos. Os problemas diários e as incertezas que a vida cotidiana possui são possíveis de serem apreendidas pela observação participante e nos fornecem indícios da vida na escola assim como dos múltiplos atores desse espaço. A observação forneceu informações que os documentos estudados não revelaram e as mesmas foram incorporadas nesta dissertação.

Para conhecer e identificar as compreensões dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar em relação aos Movimentos Sociais, optamos por fazer entrevistas semi-estruturadas com 10 professores e 7 alunos do 3º ano do Ensino Médio do ano de 2007.

As entrevistas foram gravadas e transcritas mantendo em sigilo a identificação pessoal dos sujeitos<sup>4</sup>. Os alunos foram entrevistados na escola já que houve a permissão de entrevistá-

---

<sup>4</sup> Os nomes foram substituídos por letras: os professores são identificados pela letra P, seguido da letra do alfabeto que obedece a ordem cronológica em que foram obtidas as entrevistas; os alunos possuem a identificação A, seguida da letra do alfabeto e na ordem cronológica em que estes foram entrevistados. O

los em horário de aula, e também pelo fato de alguns desses residirem no interior do município, o que dificultaria o acesso aos entrevistados. De forma aleatória e espontânea<sup>5</sup>, os professores e alunos foram convidados a falarem sobre a temática e, com seu consentimento, foram entrevistados em uma sala reservada dentro do espaço escolar.

A coleta e a análise do material implicam em uma escolha teórica, tendo em vista que a análise dos dados não se faz sem conceitos. “A teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de preposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido.” (MINAYO, 2003, p. 19).

A análise dos dados foi realizada dentro de uma perspectiva dialética visto que procura evidenciar e aprofundar os conflitos, as tensões e as contradições que envolvem os processos educativos. Essa opção se deve ao fato de que

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 1985, p. 13).

A escolha deste método proporciona uma percepção da temática dentro de uma totalidade à qual a mesma pertence, levando em consideração a conjuntura social, econômica e política do grupo a ser estudado e analisando-o dentro de sua história e sua cultura, procurando aprofundar as tensões e conflitos existentes. Ao indagarmos sobre o contexto, procuramos dar visibilidade a aspectos ocultos no cotidiano escolar, mas que fazem parte da opção político pedagógica da escola. Nela encontra-se encoberto o papel do estabelecimento escolar na sociedade. Esse papel nem sempre está transparente, mas responde aos anseios de projetos sociais com vistas à conservação ou não da realidade. Nesse enfoque, a análise qualitativa das informações exige uma rigorosidade metodológica e uma postura vigilante do

---

segmento dos professores foi feito em suas residências por que na escola não havia disponibilidade de tempo dos mesmos, diante do compromisso no atendimento aos alunos. As questões das entrevistas estão colocadas no capítulo 3 desta dissertação.

<sup>5</sup> Os professores entrevistados foram os que conseguimos contatar com mais facilidade e também os que disponibilizavam de tempo para realizar a entrevista; uma cópia do termo de consentimento dos entrevistados está no apêndice I.

pesquisador. A pesquisa, apesar de estar delimitada quanto à busca de respostas, pode possibilitar o entendimento sobre outros aspectos incrustados na instituição escolar e dos seus indivíduos. Para observar melhor e procurar as respostas à questão central é necessário uma abordagem que extrapole os limites da referida instituição, visto que esta não pode ser entendida fora do seu contexto sócio-histórico. Isso é preciso, pois, para que tornem possíveis novos olhares sobre o objeto de estudo.

Delimitamos os movimentos sociais que, a partir da sua existência e atuação, constituíram-se em força da construção das representações sociais dos sujeitos da instituição escolar em questão, optando por investigar os pontos de vista ancorados na percepção e compreensão que eles têm dos movimentos sociais existentes na região de Sarandi. Esses movimentos, definidos como basicamente rurais, organizam grupos populares como os pequenos agricultores sem-terra, mulheres trabalhadoras rurais e indígenas, constituindo-se em movimentos sociais populares porque se propõem a mudanças.

Para o problema de pesquisa, acreditamos que o conceito de representação é importante na medida em que envolve as interpretações sobre os movimentos sociais de parte de alunos e professores da escola, mas que têm um papel importante na orientação dos sujeitos. A representação faz um duplo movimento: ela apreende a realidade e condiciona o comportamento (ação) dos sujeitos.

Para tentar compreender essas questões, o estudo sobre a história da região de Sarandi foi imprescindível para a pesquisa, além da busca de informações que possibilitassem a contextualização da escola, a sua trajetória histórica e a metodologia adotada nesse espaço educacional, objetivando abarcar, na medida do possível, aspectos relevantes da postura da escola sobre os movimentos sociais, entre os quais o Movimento Indígena<sup>6</sup>, o MMTR, atual MMC<sup>7</sup>, o MST e o MPA.

A fundamentação teórica é de autores que, através de suas obras, dão um enfoque crítico a um pensamento que tem como tendência problematizar a realidade social, visando à transformação e o apontamento de possibilidades de construção de uma sociedade que possua, em seu bojo, princípios de valorização do ser humano, uma compreensão do homem como ser histórico e condicionado, mas dotado de capacidades criadoras de práticas solidárias. Os

---

<sup>6</sup> Na região, surgiu o movimento indígena, que luta pela retomada das terras expropriadas, fato que gera confrontos com pequenos agricultores que adquiriram terras há décadas.

<sup>7</sup> De acordo com informações disponíveis em < [http://www.mmcbrazil.com.br/menu/historia\\_por.html](http://www.mmcbrazil.com.br/menu/historia_por.html)>, em 2003, o MMTR passou a ser denominado MMC.



autores referidos auxiliam na fundamentação dessa perspectiva e contribuem com suas especificidades para o todo do trabalho, ajudando a desvelar parte do mundo em que vivemos, delineando compreensões, conceitos e provocando novas leituras sobre essa realidade. Os autores ajudam a olhar a realidade de diferentes pontos de vista e contribuem, assim, no alargamento do tema proposto. O desafio é dar espaço para o *inusitado*, para não instrumentalizar a teoria.

Através das leituras, do estudo e da observação da realidade, foi se constituindo uma estrutura de pesquisa que levou a qualificar o meu olhar de pesquisadora e a levantar questionamentos que me desafiam a pensar. As informações assimiladas no período anterior a esta pesquisa foram tornando-se mais complexas, limitadas e cada vez mais inquietantes.

O processo de investigação desencadeou um movimento de reconstrução do meu olhar sobre a escola e sobre os movimentos sociais. A construção teórica do trabalho de dissertação exige essa reconstrução, embora eu possua consciência de que o desvelamento dessa realidade não se limita aos espaços investigados e nem se esgota nesta dissertação. A experiência real precisa se tornar uma experiência científica para se constituir, efetivamente, em pesquisa e, ao problematizarmos o objeto do estudo, tornamos-nos pesquisadores e adquirimos mais condições de perceber as contradições. Os esforços da pesquisa concentram-se na desconstrução de conhecimentos elaborados com base, essencialmente, no senso comum.

A responsabilidade de realizar esta pesquisa é sentida de forma permanente, pois está sempre presente a consciência de que é preciso levar em consideração todo um conjunto de elementos que exigem a reflexão crítica sobre o objeto de investigação, o qual, também, é um processo vivo, dinâmico e histórico, constituído de seres humanos e de relações sociais complexas e desiguais.

O fato de a globalização ter se tornado um fenômeno mundial, infiltrando-se em grande parte dos países, trouxe novos contornos às relações humanas. Algumas mudanças são cada vez mais rápidas e intensas, e os impactos desse processo são sentidos diariamente. A realidade local perde espaço para uma cultura globalizada na qual um padrão de comportamento, de racionalidade e de modo de vida se torna dominante. Da mesma forma, a ideologia neoliberal estende seus tentáculos às instituições públicas, dentre as quais a escola. Nas relações humanas, percebe-se uma acentuada fragmentação do coletivo e um descaso com o valor da vida humana, mas essa realidade não é homogênea. Nas sociedades atuais,

marcadas por enormes desigualdades sociais “naturalizadas”, coexistem movimentos de resistência que estão nos localismos globalizados<sup>8</sup>.

Compreender que as realidades do nosso mundo são produtos da ação humana é um caminho possível na busca da transformação. Soma-se a isso o imperativo que se assenta na estruturação de um processo educativo de mudança de atitudes e de concepções, o qual sinaliza para uma nova cultura política a ser construída pelos diferentes sujeitos sociais e nos diferentes lugares onde se processa a educação, em especial na escola pública.

As orientações pedagógicas são, também, orientações políticas e ideológicas, e despertam para a necessidade de refletir sobre os movimentos sociais, na busca de informações relevantes para a crítica do conhecimento e também para a procura de caminhos alternativos para a instituição escolar. Uma questão a ser investigada diz respeito ao posicionamento de grande parte de professores, pais e alunos que exigem da escola uma postura de neutralidade, como se ela pudesse, realmente, manter-se isenta diante dos problemas que envolvem a região e o contexto onde está inserida.

O contexto escolar está marcado pela diversidade cultural, pois recebe indivíduos que provêm de localidades, ambientes e grupos sociais diferentes; que carregam consigo seus entendimentos, enquanto seres encharcados de vivências e curiosidades; que são acolhidos nas instituições formais de educação. Ao utilizar métodos únicos para que o conjunto de seus aprendentes desenvolva, assimile e incorpore conhecimentos selecionados anteriormente, a escola apresenta conteúdos gerais que têm uma seqüência cronológica homogênea, excluindo e/ou diminuindo muito as possibilidades de autonomia do professor e do aluno enquanto sujeitos do processo de construção educacional e reduzindo, também, as possibilidades de aprendizado.

A escolha dos métodos e da teoria que torna possível o trabalho pedagógico é essencialmente político, e a não-problematização dos elementos constitutivos de poder não elimina a tomada de posição da escola. Os elementos simbólico-culturais que se estabelecem, diariamente, nos diferentes espaços, tende a se constituir em “verdades absolutas”, sedimentadas no conhecimento prático, ou seja, tornam-se senso comum. É tarefa dos educadores voltados ao processo de humanização contribuir para que se construam visões de mundo mais coerentes e menos preconceituosas.

Procurando dar conta desses desafios, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. O Primeiro é a introdução; o segundo capítulo tem por objetivo teorizar sobre a

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Boaventura de Souza Santos, quando se refere às interferências do processo de globalização no local.

**instituição escolar e os movimentos sociais.** Optou-se por discutir os movimentos sociais, propondo uma visão alargada a seu respeito, e um entendimento amplo acerca dos mesmos. A instituição escolar e os movimentos sociais estão inseridos em uma totalidade e racionalidade especificamente humana, fruto da diversidade e de interesses de grupos sociais, o que resulta em processos históricos contraditórios, homogêneos e lineares, mas que escondem ideologias e conflitos nem sempre visíveis ou transparentes. Privilegiamos, em linhas gerais, a retomada da caminhada histórica da escola como instituição de classe, bem como a análise do papel da escola pública no Brasil, levando em consideração a hegemonia da burguesia. A pesquisa não existe sem perguntas; este estudo, obviamente, está marcado por inúmeros questionamentos, que se tornaram basilares para a dissertação e sobre os quais propomos, no decorrer da dissertação, em levantar elementos para respondê-los. Um desses questionamentos refere-se ao papel da escola pública em nossos tempos. Nesse sentido, o estudo crítico da trajetória histórica das políticas educacionais que incidem sobre a escola pode sinalizar para o papel e a importância da escola na atualidade.

De igual modo, achamos necessário retomar as políticas educacionais brasileiras e, em particular, as políticas educacionais pós – LDB 9394/96, no que diz respeito tanto aos movimentos sociais e às orientações legais quanto à contextualização do ensino no Brasil e de suas tendências. Levando em conta a legislação e sua relação com a contextualização do ensino, perguntamos: é possível que uma escola possibilite a formação crítica e acadêmica sem um olhar sobre o seu entorno e em especial sobre os movimentos sociais? Acrescenta-se a essa pergunta outras interrogações em que medida e em que aspectos a escola problematiza, trabalha com as questões trazidas pelos movimentos sociais?; quais as condicionantes e conseqüências de uma racionalidade que limita a participação e as experiências que se dão no meio social?; qual é o olhar da racionalidade sobre os movimentos sociais populares?; por fim, quais as possibilidades de construção de práticas pedagógicas e sociais que, por meio do diálogo com os movimentos sociais populares, podem dar condições de formação crítica e cidadã aos sujeitos que fazem parte da escola?

A pesquisa teórica – agregada ao estudo de caso exploratório, em uma instituição escolar de educação básica, registrada no segundo e no terceiro capítulo – fornece condições para tentarmos responder a algumas das muitas indagações que foram surgindo e que ajudaram a construir esta dissertação. A construção teórica deste primeiro capítulo é essencial, na medida em que ilumina a reflexão e a construção escrita da pesquisa, ajudando nesse contínuo indagar e intenso desejo de responder.

O segundo capítulo procura contextualizar a Escola Zandoná e os movimentos sociais populares na região de Sarandi. Essa região possui uma história de luta pela posse ou conquista da terra entre grupos étnicos diferentes e geralmente divergentes: são indígenas, caboclos colonizadores e latifundiários que travam disputas por este recurso natural tão precioso que é a terra. É nesse contexto que surgem e atuam movimentos sociais populares como o MST, o MPA, O MI e o MMC. O resgate histórico da região é necessário para compreendê-la e analisar as mudanças que ali ocorreram desde o século XIX. A partir desse resgate, será possível conhecer e aprofundar o trabalho político-pedagógico da Escola Zandoná em Barra Funda.

A trajetória histórica da instituição escolar, que, em 2008, comemorou 55, anos reflete as políticas educacionais de cada época. O recorte temporal da pesquisa é o ano de 2000, com uma política educacional do Estado do RS: a constituinte escolar, a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola e a escolha do tema-gerador como produtor do currículo via pesquisa na e da comunidade escolar. Voltamos o olhar sobre a práxis ali desenvolvida e os efeitos das políticas educacionais desencadeadas pelo poder público, na dialética destas com os sujeitos da escola. Para tanto, utiliza-se, principalmente, a documentação específica produzida na escola e seus indicadores educacionais. Este capítulo procura mostrar a conjuntura histórica da região de Sarandi e a metodologia da escola, fatores basilares para a compreensão do problema de pesquisa.

O terceiro capítulo investiga os processos educacionais na instituição que é objeto de pesquisa. Para aprofundar tal investigação, analisamos a experiência, já mencionada da aula de Sócio-Histórica, bem como as representações sociais dos seus sujeitos aprendentes, através de entrevistas com parte dos alunos e professores. Ao analisar essa aula e realizar entrevistas com alunos e professores surgiram aspectos ocultos no cotidiano escolar que se revelaram inovadores. Reveladoras também foram as falas que manifestam as representações desses sujeitos sobre os movimentos sociais populares e, com isso, sobre aspectos do posicionamento político da instituição escolar. O último capítulo se propõe, ainda, a discorrer sobre o papel da escola pública, procurando responder às problemáticas levantadas no decorrer do estudo e, em especial, buscando evidenciar as conclusões sobre o posicionamento da Escola Zandoná no que se refere aos movimentos sociais locais e às possíveis contribuições desses movimentos à educação formal<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> É importante informar que esta pesquisa foi submetida à comissão de ética da Universidade de Passo Fundo e recebeu sua aprovação. Ver anexo I.

O estudo de caso fornece informações concretas capazes de nos orientar para problemas mais amplos que atingem um espaço maior que o pesquisado. O objeto de estudo possui particularidades, mas revela, também, elementos comuns ao conjunto das instituições escolares no Brasil. É nesse aspecto que reside a importância desta dissertação, e é a partir dessas informações que podemos retomar algumas indagações que nos acompanharam no transcorrer da produção escrita.

O estudo procura não só apontar resistências e conformidades no ensino e nas políticas educacionais que contribuam com o conservadorismo, como também aguçar a capacidade de questionar e, especialmente, demonstrar que é possível construir processos pedagógicos não-hegemônicos emancipatórios, mantendo o diálogo com os movimentos sociais. Esse diálogo pode contribuir na construção de políticas educacionais propositivas para novas relações de cidadania. Esses processos não representam, porém, uma calma – e muito menos a isenção de dificuldades –, mas colocam novas questões e novos desafios para a escola pública.

## 1 SOCIEDADE E ESCOLA: TENDÊNCIAS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*“O ser humano aprende a ser humano, aprendendo as significações que os outros humanos dão à vida, à terra, ao amor, à opressão e a libertação...” (Paulo Freire).*

Este capítulo pretende buscar elementos teóricos que problematizem a sociedade ocidental moderna capitalista e, nessa conjuntura, a instituição escolar, tendo em vista a sua postura diante do seu contexto histórico e social, e, em particular, frente aos movimentos sociais populares. Nosso objetivo, portanto, é construir um olhar crítico sobre as políticas educacionais que guiam a escola pública brasileira. Para isso, procuremos realizar uma abordagem que privilegie uma análise crítica<sup>1</sup> e dialética da sociedade capitalista, com ênfase na racionalidade predominante nas relações sociais e institucionais presentes, com vistas a abranger, em linhas gerais, a história e as diretrizes que orientam o ensino escolar no Brasil, tendo em vista a contextualização do conhecimento construído e sistematizado. Esse exercício de olhar realidades multifacetadas e complexas que carregam, em seu bojo, mudanças cada vez mais rápidas, nos conduz a pensar sobre elas. Acreditamos que não podemos discutir a escola sem discutir a sociedade na qual ela está inserida.

### 1.1 Sociedade, movimentos sociais e escola

De acordo com o pensamento de Marx e Engels, os seres humanos, ao produzirem “os seus meios de vida”, cunham, indiretamente, a sua própria vida material, o que determina o modo de vida dos homens e das mulheres (1984, p.17), na medida em que, no ato de criarem as condições da sua sobrevivência, ele constitui-se enquanto ser humano e se organiza enquanto ser social. Ainda para esses autores, existem e existiram diferentes modos de produção na história da humanidade, e o que determina o caráter de cada tipo de sociedade

---

<sup>1</sup> Uma abordagem crítica precisa considerar a realidade do ponto de vista das transformações históricas, culturais, sociais e econômicas que fazem parte da dinâmica das relações dos indivíduos, os quais são moldados por esse processo. A reinvenção das práticas sociais não pode fugir dessa análise, sob o risco de se tornar uma “arbitrariedade social”. (VASCONCELOS, 2006, p. 31).

“são os níveis do desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a eles correspondentes.” (BOTTOMORE, 1993, p. 343).

Do ponto de vista dialético, a formação e a transformação social possuem caráter dinâmico; as mudanças são produtos (e produtoras) das relações dos homens, no seu contexto social e histórico; “os homens em suas permanentes relações com a realidade produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.” (FREIRE, 1987, p. 92). Na organização das sociedades modernas

Uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico [...]. Este bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias. (BOTTOMORE, 1993, p. 177).

Dessa forma, o modo de produção capitalista<sup>2</sup>, predominante no mundo atual, é constituído de forma a garantir uma hierarquia que separa os seres humanos em segmentos sociais diferenciados, privilegiando uns em detrimento de outros, o que a torna uma sociedade desigual. A desigualdade “implica um sistema hierárquico de integração social”, na medida em que os indivíduos fazem parte da sociedade, mas estão em posição social de inferioridade. (SANTOS, 2006, p. 280).

Esse modo de produção – que formou-se na história e é produto das interações entre as pessoas, grupos e classes sociais, mediatizadas por interesses e valores próprios – exclui grande parte da população de seus direitos básicos e, conseqüentemente, concentra riquezas para uma minoria. Porém, os conflitos e as divergências de interesse, próprios de cada segmento social, entram em choque devido ao fato de ocuparem posições diferenciadas. A luta em defesa de seus próprios interesses é uma das principais características desse sistema.

---

<sup>2</sup> O capitalismo é um modo de produção econômico, social, político e cultural que se consolidou na Europa nos séculos XVIII e XIX. Para Marx, o capitalismo se embasa no capital e no controle dos meios de produção e a propriedade se constitui num elemento fundamental neste sistema onde a exploração se dá entre os indivíduos que detêm os meios de produção sobre os que detêm a força de trabalho. (JOHNSON, 1997, p. 29).

Na disputa por interesses e valores, emergem movimentos sociais que ajudam a evidenciar as suas contradições.

Para Gramsci, a organização social resulta das relações e tensões entre o que denomina de estrutura – o conjunto das forças sociais e produtivas – e a superestrutura – “o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1991, p.52) –, sendo composta pela

[...] sociedade civil (isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados de “privados”); e o da “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado a função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e de outro, “à dominação direta” ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1979, p. 10-11).

De acordo com Freitag, “na sociedade civil a dominação se expressa sob a forma de hegemonia.” (1986, p. 37). Esta é possível porque a sociedade, sendo historicamente construída, cria mecanismos institucionais – entre os quais a escola, a igreja, os meios de comunicação, etc. –, que contribuem para disseminar e manter determinados valores, concepções e padrões de comportamento como dominantes. Ao serem disponibilizados e incorporados na consciência humana, tais conceitos acabam por “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”. (FREIRE, 1987, p. 60). Para o marxismo, os divergentes interesses e as posições sociais diferenciadas existentes na sociedade capitalista provocam conflitos entre a classe dominante, detentores dos meios de produção, e a classe dominada, detentores da força de trabalho. (JAPIASSÚ, 1996, p. 168)

A ação dos movimentos sociais ocorre no âmbito da sociedade civil e reflete demandas de grupos sociais. Nesse sentido, podem representar anseios de emancipação de grupos historicamente excluídos e alijados do poder. Entendemos que o conceito de emancipação contém, em si, o princípio da transformação e, por isso, precisamos projetá-lo e defini-lo “em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e de igualdade, ampliando-se, assim, o horizonte da educação para além da cidadania burguesa”. (RIBEIRO, 2002). A palavra emancipação está, geralmente, relacionada ao processo de libertação da dominação do colonizador sobre o colonizado. Para Santos, a liberdade é fator imprescindível à emancipação, cuja trajetória parte do “colonialismo para a solidariedade.” (2000, p.95). Em uma visão alargada desse conceito, compreendemos que a emancipação é toda e qualquer



“luta pela libertação e pela superação da cultura da opressão.” (MARCON, 2006, p. 111). Sendo assim, ao nos reportarmos ao conceito de emancipação, consideramos a liberdade como condição para a sua concretização, condição esta que permite ao oprimido ser sujeito consciente de sua realidade, possibilitando o emergir da solidariedade como prática humana e humanizadora.

Segundo Ribeiro, “a luta de classes está no cerne dos *movimentos sociais*, seja na perspectiva de *revolução*, seja na de *reação*”. Para a autora, são “os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação.” (2007, p. 155).

Os movimentos sociais defendem os interesses dos grupos que ali se organizam, interesses que, em geral, não são os mesmos da sociedade organizada em instituições. Ao questionarem a realidade, tais movimentos desestabilizam determinados interesses e grupos, pois partem do princípio de que as injustiças são frutos das relações sócio-históricas e, portanto, possíveis de transformações e mudanças. O conflito decorrente, especialmente das relações de produção, possibilita o surgimento dos movimentos sociais contestadores da ordem vigente (BENINCÁ, 1987).

A abordagem feita por Gohn sobre os movimentos sociais pode nos ajudar a compreender esses espaços que possuem múltiplas formas de ser e atuar. Para a autora, esses movimentos resultam de

ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país e um caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas

socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (GOHN, 2004b, p. 251-252).

O conceito de movimentos sociais é dinâmico e abarca, em seu interior, uma infinidade de ações oriundas da sociedade organizada coletivamente, sendo, portanto, resultado de um processo em movimento. Ainda de acordo com Maria da Glória Gohn, questionam “as práticas políticas e de poder”, reivindicando a liberdade e a igualdade social, e buscando assegurar “as conquistas da cidadania e dos direitos individuais.” (2004a, p. 98).

Os movimentos sociais podem desestabilizar padrões de organização social, provocando a reação dessa mesma sociedade, o que resulta na explicitação das contradições e na desacomodação dos grupos dominantes. Porém, isso não significa que esses movimentos não precisam ser questionados em suas práticas, pois todo movimento social é formado por sujeitos sociais que carregam, em si, parte da cultura da sociedade à qual pertencem e, às vezes, muitas das contradições que querem negar. Nesse sentido, segundo Melo,

A tarefa torna-se então duplamente difícil. Já é difícil por conta da intransigência do “inimigo”, mas é ainda mais difícil pelo fato de que este inimigo, queiramos ou não, também faz parte, de algum modo, da constituição daquele que luta contra ele [...] somos feitos de contradições, contemos em nós o nosso oposto e muitas vezes reafirmamos o que pretendemos estar negando. Assumir isso é importante e faz diferença, mas não significa que pretendamos fazer “tabula rasa” da luta política ou que não tenhamos preferências ideológicas e entendamos que todas as formas de contradição estejam num mesmo patamar. (2004, p. 140-141).

A ação dos movimentos sociais reflete, portanto, processos e problemas, mas também possibilidades. O seu surgimento e sua permanência ou não na sociedade dependem dos contextos sociais e históricos, dos conflitos que provocam na coletividade e, ainda, da conquista das reivindicações. Como qualquer processo educativo, possuem particularidades e nem sempre projetam ou conseguem avançar de forma positiva para o alcance da igualdade e da justiça social.

Ao se falar de movimentos sociais, é preciso estabelecer uma distinção entre os de caráter popular e os chamados conservadores. Conforme Gohn,

Não podemos ignorar que existem tipos de movimentos sociais conservadores, muitos deles fundamentados em xenofobias nacionalistas, religiosas, raciais, etc. Estes tipos não querem mudanças sociais emancipatórias, mas impor as mudanças segundo seus interesses particularistas, pela força, utilizando a violência como estratégia principal em suas ações. A intolerância existe e ela tem estado presente em movimentos fanáticos-religiosos. Em movimentos nacionalistas, com suas ideologias não democráticas, geradoras de ódios raciais e atos de terrorismo e guerras, o terror é utilizado por seus seguidores fanáticos. São movimentos construídos a partir de práticas sectárias, destrutivas e de total negação à ordem social vigente (2004a, p. 14).

Os movimentos sociais progressistas organizam-se com base num projeto emancipatório, realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas. Atuando em redes, articulam ações coletivas que servem como resistência à exclusão e como luta pela inclusão social. Nesse sentido, mesmo que os movimentos sociais populares não consigam concretizar os objetivos a que se propõem, continuam representando espaços coletivos de construção de práticas educativas não-formais e, também formais, e muitas vezes são protagonistas de discussões e embates fundamentais travados no seio da sociedade. (GOHN, 2004a, p. 13-15).

Os movimentos sociais fazem parte da História das sociedades classistas e são exemplos de mobilização, organização e luta. São encontrados desde a antiguidade e permanecem em nossos dias; um exemplo de movimento social é a luta pela libertação das colônias do domínio das metrópoles européias, a qual dependeu das ações de um grupo organizado em prol das colônias. O movimento operário e o movimento de mulheres também marcaram a sociedade ocidental nos séculos XIX e XX. (BOTTOMORE, 1996, p. 489-500). Atualmente, o movimento ecológico e as diferentes mobilizações pela paz fazem parte de um amplo conjunto de movimentos sociais que atuam no mundo, em meio as diferentes formas de pressão popular.

Na História da humanidade e, em especial, na História do Brasil, surgiram inúmeros movimentos populares que buscaram melhores condições de vida. Entre esses, destacam-se movimentos originários das mobilizações de negros, de índios, de posseiros e de mulheres excluídas do acesso aos direitos básicos de vida e de dignidade, negados por uma racionalidade que limita a participação e o acesso aos bens materiais e imateriais, à liberdade e ao conhecimento:

O modo como os movimentos populares tradicionais enfrentaram a dominação e a coesão de regimes políticos ao longo da nossa história pode ser traduzida como textos prematuros da nova cidadania e de direitos políticos e civil. As revoltas populares desses grupos tão heterogêneos não se orientavam explicitamente pela conquista de direitos liberais e individuais atualizados pelos Estados modernos. São revoltas populares de intervenção na ordem social, práticas reprimidas de participação social e política do povo no processo histórico, que podem ser consideradas reivindicações prematuras de espaços para ações sociais e expressões políticas. (DIAS, 2004, p.108)

Ainda nas palavras de Eurípedes da Cunha Dias, “os movimentos populares tradicionais sempre se constituíram em enfrentamentos constantes à escassez de ‘direitos’ nas sociedades Colonial, Monárquica e Republicana.” (2004, p. 108). Mas é em 1970 e 1980, durante a repressão do regime militar e em meio à intensa agitação política, que surgem inúmeros movimentos sociais urbanos e rurais, em busca da redemocratização do país, através da pressão popular. O movimento estudantil, as greves de operários do ABC-Paulista, o MST e outras formas de organização popular – como o movimento de mulheres – nascem e se fortalecem. O conjunto desses movimentos sociais é, em grande parte, responsável, via pressão popular, pela “conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova Constituição brasileira de 1988.” (GONH, 2004a, p. 20). As mobilizações de rua agrupavam um contingente grande de sujeitos mobilizados por determinadas demandas sociais, que viriam a diminuir de intensidade e volume nas décadas seguintes.

Os movimentos sociais dos anos 1990 fortaleceram laços com outros sujeitos e instituições sociais, como as ONGs, o movimento sindical, o campo político-partidário e o religioso. Percebe-se, nesse contexto, uma diminuição da visibilidade, em parte atribuída pela desmobilização, no que diz respeito às ações de protesto e mesmo às de reivindicação. As novas formas de atuação começaram a se dar no campo mais propositivo. A dinâmica do processo histórico e as mudanças que se formaram atingiram a organização, a atuação e a formação dos movimentos sociais. A atuação em redes modernizou-se, através, principalmente, dos meios de comunicação, como a internet. Maria da Glória Gohn destaca que, nos anos 1990, são fortes as ações dos movimentos contra a violência urbana, do movimento dos desempregados e do movimento pela moradia. O movimento indígena, na luta pela demarcação de suas terras e valorização dos seus produtos; o movimento ambientalista, que passou a se organizar em ONGs; e o movimento do funcionalismo público, em especial dos trabalhadores em educação e saúde, são alguns dos movimentos que ganharam visibilidade. (GOHN, 2004a, p. 20-23).

No Brasil, o conjunto dos movimentos sociais, desde a década de 1970 até os existentes nos dias atuais, deu condições para que emergissem identidades de grupos excluídos, provocando um sentimento de “pertencimento social”. (GOHN, 2004a, p. 15). A pressão exercida por esses segmentos organizados coletivamente, muitas vezes, impulsionou a criação e a recriação de valores culturais alicerçados na radicalização da democracia, pois evidenciou contradições ocultas pela submissão dos movimentos devido ao poder que os mantinha em uma relação de dominação. Assim, eram impossibilitados de lutar pelo poder, pois se encontravam excluídos deste. (GOHN, 2004<sup>a</sup>, p. 14-15). Nesse contexto, pretendemos analisar as instituições escolares sem, evidentemente, desassociá-las do mundo real, pois a escola não é um espaço neutro. Perceber essa dimensão implica, também, entender essa realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se dá a educação, estabelecendo uma dialética com a totalidade, compreendendo o homem como sujeito desse processo. A educação manifesta a totalidade e ao mesmo tempo, participa da sua produção, uma vez que as relações de poder fazem-se presentes na educação, do mesmo modo que na sociedade. Por isso, a educação não é homogênea, mas, ao contrário, reflete a diversidade existente na realidade da qual faz parte. (CURY, 1985, p. 14).

A educação realizada no interior das escolas não representa a totalidade da educação: “A educação escolar, formal, oficial desenvolvida na escola, ministrada por entidades públicas ou privadas, é abordada como uma das formas de educação.” (GONH, 1999, p. 98). Ao contrário de ser um espaço “natural”, no qual esses processos se desenrolam, a escola é uma instituição criada com o objetivo de realizar, de forma organizada e intencional, a arte de apreender, de criar e, nesse movimento, de produzir cultura, oferecendo condições para ressignificar o conhecimento construído pela humanidade e produzir novos conhecimentos, novos saberes. A educação formal diferencia-se da educação não-formal por ser realizada, especificamente, nas instituições oficiais de ensino e de forma sistemática. Segundo Arroyo, “nos vemos mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais que como tempo de educação.” (2004, p. 50).

Santos, em sua obra *A crítica da razão indolente*, demonstra que a sociedade é “a imagem que tem de si vista nos espelhos que constrói para reproduzir as identificações dominantes num dado momento históricos. São os espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade” (2000, p. 47). Para esse autor, diferentemente dos espelhos utilizados pelos indivíduos, os espelhos da sociedade são instituições, ideologias, normas que interagem sobre as práticas sociais e fomentam identidades. São processos vivos da sociedade que podem

tornar-se, ao invés de produtos da sociedade, produtores da vida em sociedade; de “objecto do olhar, passa a ser, ele próprio, olhar” (SANTOS, 2000, p. 48). Ou seja, para o autor, os espelhos sociais passam a ser imagens estratificadas da sociedade, objetualizando as relações que ali estão, pois as imagens dos espelhos não mais refletem a realidade, elas pretendem ser a realidade. A escola é uma instituição social, mas em que medida ela consegue ser um espelho que “olha” a sociedade? Até que ponto a instituição escolar problematiza o seu contexto social, em especial, o contexto dos movimentos sociais nela existentes?

A educação é, para Paulo Freire, um ato de amor ao mundo e aos homens, e precisa estar embasada no diálogo, na humildade e na coragem (1987 p. 79-80). De acordo com esse autor, a educação é “prática indispensável aos seres humanos e deles e específica na História como movimento, como luta” (FREIRE, 1997, p. 14). Ao localizar a educação no seio da História e, por consequência, como produto do homem, Paulo Freire a coloca como processo, como mudança, como condição de possibilidade. Nesse processo histórico ela não é estática e pronta<sup>3</sup>.

Segundo Longhi (1998), a educação possui laços estreitos com o conceito de humanização, e, nessa concepção, os processos educativos vão muito além do letramento<sup>4</sup>. A educação é um processo em construção, um caminho. É uma prática social e histórica que fazemos coletivamente e de forma permanente. Conhecer, desvelar e criar são atos que fazem parte desse universo ao qual estamos inseridos, pois a educação acontece em todos os espaços da vida social. Ela é parte da cultura, na medida em que é criação do homem e representa a sua capacidade inventiva e para o trabalho. “Modos, formas e processos de atuação dos homens na história” constituem a essência da cultura, que está constantemente se modificando. (GONH, 1999, p. 98). É, portanto, na ação dialética entre a sociedade e a educação, que brotam processos de mudanças, de aprendizados e de transformações.

## 1.2 Da racionalidade instrumental a outras racionalidades e tempos

---

<sup>3</sup> Essa perspectiva de educação é diferente da concepção positivista, segundo a qual teria como função primordial a adaptação do indivíduo ao meio. Nessa concepção a educação não é processo, é algo dado e limita a projeção de novas práticas especialmente àquelas contestadoras do *status quo*. O positivismo, como corrente filosófica, defende a hierarquia das ciências (o que, dentro dessa concepção, privilegiaria as ciências ditas exatas) e pela valorização da quantificação enquanto critério de verdade. (JAPIASSÚ, 1996, p. 217).

<sup>4</sup> Segundo SOARES, letramento, do inglês literacy, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (2001, p.17).

Ao nos movimentarmos no ‘mundo da vida’<sup>5</sup>, produzimos e somos produzidos pelo diálogo, pelas vivências, pelas emoções e percepções com o outro. No mundo da vida, o saber espontâneo predomina sobre o saber reflexivo; a cotidianidade exige, cada vez mais, ações práticas e imediatas, não promovendo de forma sistemática a análise sobre os fatos. Vamos constituindo, assim, uma concepção da realidade fundamentada na herança cultural, transmitida de forma dogmática pelos grupos sociais com os quais temos contato e que, de uma forma ou de outra, contribuem na produção e reprodução da mesma. A transmissão de conceitos e valores negligencia a historicidade dos saberes, pois os coloca de forma estática, num claro processo de ‘naturalização’ do saber apropriado e difundido como verdadeiro e inquestionável, já que se elimina e limita o desvelamento dessa realidade.

Somos influenciados, às vezes, inconscientemente, por um conjunto de entendimentos considerados válidos e racionais. Qual é a racionalidade<sup>6</sup> que se tornou hegemônica na sociedade capitalista? Como ela se manifesta na escola? Para Santos (2004), a racionalidade predominante na sociedade ocidental, a qual se impregna na epistemologia<sup>7</sup> que domina a ciência moderna, é a razão indolente que se tornou o referencial único na definição dos critérios de verdade que prevalece nas relações entre os indivíduos. Esse modelo de racionalidade alimenta a percepção de um tempo linear e, com ele, a projeção de um futuro automático, que contém, em si, a gênese do progresso e ‘à idéia que o passado se repete no futuro’ (SANTOS, 2000, p. 64). Nas palavras de Leonardo Boff

No imaginário dos fundadores da sociedade moderna, o desenvolvimento movia-se dentro de dois infinitos: o infinito dos recursos naturais e o infinito do desenvolvimento rumo ao futuro. Esta preposição se revelou ilusória. Os recursos não são infinitos. A maioria está se exaurindo, principalmente a água potável e os combustíveis fósseis. E o tipo de desenvolvimento linear e crescente rumo ao futuro não universalizável. “Portanto não infinito.” (1999 p. 28).

---

<sup>5</sup> Para Habermas, o mundo da vida é o ‘pano de fundo’ onde se constitui a racionalidade comunicativa. (MÜHL, 2003, p.176).

<sup>6</sup>Usualmente o conceito de racionalidade refere-se à forma de ‘auto-definição’ cultural de um povo, reportando-se também à identidade do mesmo, tendo em vista a razão que conduz o pensar e o agir de um povo; em especial está relacionada à maneira de pensar e agir da sociedade ocidental. (EDGAR, 2003, p. 275)

<sup>7</sup>Termo que designa a disciplina que ‘toma as ciências como objeto de investigação’, tentando fazer a crítica ao conhecimento científico, à filosofia das ciências e à história das ciências. (JAPIASSÚ, 1996, p. 84-85)

Walter Benjamin revela em suas obras uma percepção, e mesmo uma sensibilidade, relacionada à projeção do futuro para qual a modernidade nos remete; tal preocupação está registrada, de forma singular, na sua interpretação acerca do quadro de Klee:

Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter este aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e a dispersa sobre nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Esta tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (1996, p. 226)

A crítica presente em suas palavras representa uma preocupação relacionada à desvalorização do passado e a uma supervalorização do futuro que representa o progresso e o desenvolvimento. Nessa era, que é o presente, a competitividade ocupa o posto que, no início do século XX, correspondia à idéia do progresso. (SANTOS, M., 1996, p.35). Segundo Milton Santos, a humanidade vive um tempo de paradoxos, no qual a aceleração contemporânea é resultado da ‘banalização da invenção, resultando em acelerações superpostas, concomitantes [...] Daí a sensação de um presente que foge’ (1996, p. 30), concomitante com tempos, espaços e interesses hegemônicos, mas não homogêneos. Somos projetados para um tempo futuro que não sabemos, com certeza, como será e, até mesmo, se virá. Acreditamos que o conhecimento sobre o passado é fundamental para a humanidade, mas será que as nossas gerações de crianças, de jovens e mesmo de adultos possuem esse entendimento? Quais os instrumentos e mecanismos que incidem e contribuem para a construção de uma visão linear do tempo?

Em muitos espaços onde a educação acontece, o passado é secundário e representa, geralmente, o que não serve mais, o descartável. Diferentemente dessa visão, acreditamos que o tempo passado e o presente são uma fonte de precioso aprendizado, e que um olhar mais alargado às diferentes experiências e aos sujeitos que geralmente são menosprezados – e, de certa forma, mostram-se resistentes à homogeneização cultural –, pode revelar a multiplicidade de possibilidades de novas relações sociais. Esses saberes, experiências e sujeitos podem e devem deixar de ser relegados à sombra. Instituições que procuram agir



dentro de uma outra lógica que privilegie o local, sua diversidade e potencialidade podem oferecer novos aprendizados e situações que favoreçam a mudança de mentalidade a partir de sua localidade.

Benjamin, ao referir-se à História, escreve que “somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado.” (1996, p.223). Para Santos, a racionalidade dominante ao diminuir o tempo presente e alargar o tempo futuro, reduz muitas experiências e muitos movimentos do tempo presente, na medida em que são considerados inválidos pela racionalidade vigente. (2007, 26-27). Embutida nessa racionalidade está a idéia do produtivo, do superior, do dominante, do global, do tempo linear e da ciência moderna como única forma de saberes válidos. Experiências perdem-se em um tempo em que onde o presente é cada vez menor e mais fugaz. Nessa racionalidade cabem as experiências que estimulem a concorrência, e este espaço está garantido ao vencedor que, meritocraticamente, alcançou um lugar e o reconhecimento. O tempo presente tem em vista o amanhã. O amanhã é uma decorrência linear e automática. Experiências recheadas de outros princípios que não se encaixam nessa ótica são inferiorizadas e silenciadas.

Assim, privilegiam-se experiências, grupos e países que dominam esses conhecimentos e que se adaptam a esse molde. Quantos às outras experiências e aos movimentos que fogem dessa lógica homogeneizadora, estes são vistos como não existentes ou são silenciados, através do que Santos denomina de sociologia das ausências: “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe.” (SANTOS, 2004, p.786).

O descrédito a outras formas de conhecimento dá-se, também, pelo fato de que essa racionalidade não tolera outra forma de racionalidade senão ela mesma. São, assim, facilmente incorporados estereótipos e padrões gerais que desqualificam o diferente. Sob a idéia de que a liberdade e a oportunidade existem para todos, ou para a maioria, e que em um futuro próximo poderá se desfrutar, meritocraticamente, das benesses do capital, sufocam-se as inquietudes e legitima-se a ordem instituída. O silenciamento desses conhecimentos é facilmente percebido em muitos momentos e espaços, em especial, e de forma poderosa, na escola.

Muitos são os mecanismos de silenciamento e muitas são as marcas deixadas pelas práticas institucionalizadas em espaços de educação formal, o que, entretanto, nem sempre é perceptível ao coletivo e ao mediador responsável pela orientação do grupo de educandos:

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através do qual a razão metonímica produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional" (SANTOS, 2004, p. 787).

Na perspectiva desse autor, a razão metonímica é uma das formas dessa racionalidade e sua principal característica é a monocultura, ou seja, repete sempre as mesmas coisas e arrasa qualquer experiência alternativa. É a reprodução do que é hegemônico, produzindo um epistemicídio: a morte dos conhecimentos alternativos (SANTOS, 2007, p. 29). A monocultura elimina o olhar sobre o outro, o diferente, sobre as outras formas de saber, de pensar e de ser. É aquela que desenha os indivíduos, sufoca a possibilidade de novas e diferentes epistemologias. A sociologia das ausências é imposta por uma razão indolente que nos dá respostas prontas e imediatas.

Nas diversas obras de Boaventura de Sousa Santos, há um esforço para a construção de uma nova epistemologia, através da qual seja possível uma nova ótica que abra caminhos para a afirmação da multipluralidade e da participação coletiva de processos de reinvenção da emancipação social. É um olhar de baixo, crítico, que provoca a desacomodação, o pensar e a ação-reflexão. Desafia-nos a dialogar, discutir e construir, coletivamente, propostas que se diferenciam das que hoje são postas de modo exclusivo sob a ótica do capital. Propõe olhar experiências que se realizam, nos mais diferentes contextos, e que não possuem apenas a conotação do convencional e da uniformidade como parâmetros. Ao nos apropriarmos dessa epistemologia, cabe questionar: qual o espaço para os movimentos sociais?

É necessário combater o *desperdício* da experiência do tempo presente e recolocar o passado como um tempo válido e indispensável tanto para o presente quanto para o "cuidado" com esse presente e com o futuro, ambos tão ameaçados em nossos dias. Ao evidenciar e provocar o exercício do pensar, Santos levanta uma questão central para tentarmos entender a maneira pelo qual se dá o domínio da epistemologia da ciência moderna. Afinal, por que ela se torna o único modo de entender e perceber o mundo e tudo o que este contém e, principalmente, a única forma de refletir as inúmeras significações e representações desta monocultura sobre a humanidade? Além disso, é indispensável entender algumas formas através das quais a monocultura do saber se impõe no ambiente da escola. Como pensar e agir

de forma diferente tendo em vista a hegemonia desta racionalidade que, sistematicamente, provoca a redução do nosso olhar sobre o mundo?

Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo*,<sup>8</sup> faz uma crítica à epistemologia da ciência moderna, que, ao etnicizar o ser humano, o objetualiza, através de uma racionalidade instrumental<sup>9</sup>, que reduz o método à técnica. Ainda, para Heidegger, a forma de buscar a verdade é o “desvelamento” do oculto no que é dito, procurando o que não foi dito e que está implícito nas falas e/ ou nas entrelinhas<sup>10</sup>.

O primeiro passo para o diálogo é saber ouvir. É necessário ouvir as vozes que são silenciadas diária e historicamente. Olhar e ver além do que se encontra na superfície e, principalmente, possibilitar a emergência destes que insistem ser. Nesse sentido, perguntamos: a escola pode ser um espaço do diálogo, do desvelamento, da problematização e do ser mais com o outro? É possível essa escola sem o seu olhar sobre o seu entorno?

### 1.3 Os caminhos da escola pública: uma interpretação sobre esse espaço de formação

A relação entre *sociedade* e educação está presente desde o surgimento dos primeiros grupos humanos. A educação formal assume um papel importante, e este se revela inadequado quando o sistema educacional não mais corresponde às necessidades de uma dada sociedade. A educação, de modo especial a desenvolvida na escola, contém, em si, contradições: contribui com a reprodução social<sup>11</sup> ou com a transformação.

Para os povos da Antiguidade, o aprendizado acontecia de forma natural entre os indivíduos de uma comunidade, por meio da socialização dos conhecimentos partilhados. Historicamente, a escola surgiu e se constituiu em um espaço social privilegiado. Segundo

---

<sup>8</sup> Discussão feita com base no texto “Hermenêutica e método em ser e tempo” (DALBOSCO, 2005), na disciplina Teorias da Educação, no segundo semestre de 2006. Este texto consta nos documentos, juntamente com outros textos não publicados.

<sup>9</sup> Para Japiassu, “Weber identifica a razão instrumental com o capitalismo, o desenvolvimento da técnica e da sociedade industrial”. (1996, p. 228)

<sup>10</sup> Temática discutida a partir da obra: “Hermenêutica e método em ser e tempo”, conforme Dalbosco (2005), na disciplina de Teorias da Educação, no segundo semestre de 2006.

<sup>11</sup> Bourdieu, ao se referir ao termo reprodução social, enfatiza o papel da reprodução cultural desenvolvida nas instituições sociais como as escolas, que ao transmitirem idéias culturais, através de gerações, “servem de base e dão respaldo à posição privilegiada das classes dominantes ou governantes”; essa reprodução da cultura faz parte de um processo mais amplo de reprodução social, que inclui relações econômicas, sociais e políticas, entre outras. (apud, JOHNSON, 1997 p. 198).

Gadotti (1995), a escola nasceu com o advento do escravismo<sup>12</sup> e com o aprimoramento da divisão de tarefas, e o professor surge como “condutor” da criança no seu caminho para a vida adulta. A instituição escolar era destinada somente aos “homens livres”. A escola é uma instituição social e reflete diferentes significados na história.<sup>13</sup> Esta instituição é, segundo Damis,

Vivenciada através de uma prática social específica – a pedagógica –, esta educação organizou o processo de ensinar e aprender através da relação professor-aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade. Este conteúdo e esta forma de geraram diferentes teorias e diferentes práticas pedagógicas que, ao enfatizarem ora quem ensina, ora quem aprende ora os meios e os recursos utilizados, sintetizaram diferentes momentos da produção da sobrevivência humana. Esta variedade de teorias e práticas pedagógicas não foi criada por acaso. Do ponto de vista da produção da sobrevivência humana, é através das instituições sociais que determinada relação social de produção é concretizada. A escola, a igreja, a família, por exemplo, possuem funções específicas que contribuem para estabelecer, desenvolver e manter uma sociedade. Assim, o trabalho que cada instituição realiza não é restrito, apenas, à sua prática específica. Ele possui uma finalidade social determinada pela prática que o fundamenta. (1988, p. 13-14).

No contexto do feudalismo, a Igreja Católica remove-a dos espaços informais e a conduz à formalidade, colocando-a dentro de locais específicos e fechados, sob o comando dessa instituição religiosa, que possuía o seu domínio político e ideológico.

Sendo estas sociedades constituídas, fundamentalmente, pelo trabalho escravo ou servil, nobres e senhores, escravos e servos de outro, as classes sociais eram bem estratificadas e a educação sistemática, como privilégio de alguns, cumpria bem a função conservadora da instituição social. Desenvolvendo e transmitindo concepções de mundo adequadas à manutenção da realidade, o pouco de educação escolar que existia, aliado ao incipiente desenvolvimento científico e tecnológico do momento, dificultava a comunicação, veiculação e expansão de novas idéias e concepções produzidas. (DAMIS, 1988 p. 14).

---

<sup>12</sup> Sistema social e econômico predominante em alguns povos da História Antiga, como os gregos e romanos.

<sup>13</sup> “A esfera da política, entendida como esfera do que diz respeito à vida da *polis*, compreende toda sorte de relações sociais, tanto que o político vem a coincidir com o social...”. (BOBBIO, 1986, p. 960).

Nessa ótica, desde o advento da instituição escolar, essa educação destina-se às classes privilegiadas, contribuindo para sedimentar e perpetuar as relações humanas de dominação, através da *transmissão* de saberes ajustados à manutenção do *status quo*. A partir do feudalismo como sistema social e do Renascimento cultural, foram sendo forjadas as condições para o surgimento do sistema capitalista; com a ascensão da burguesia ao poder, a escola ganha novos contornos; o foco do ensino passa do social para o individual, já que o novo sistema necessitava de mão-de-obra diversificada e, em certa medida, qualificada. A partir da Revolução Francesa, os grupos sociais percebem a necessidade da universalidade de direitos, nesse caso, a necessidade da universalidade do acesso à educação. (LONGHI, 1998)

Com o fortalecimento do comércio e o surgimento da sociedade capitalista, começa a ganhar força a idéia da escola enquanto mecanismo de divulgação do ideal de homem livre, inclusive para vender sua força de trabalho, o que levaria a sociedade ao progresso. Segundo Freitag, “o pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consenso e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de libertação da classe subalterna”. (1986, p. 42). De acordo com essa autora, a possibilidade de libertação das classes dominadas pode ser alcançada por meio das concessões que determinados grupos detentores do poder realizam, com o intuito de manter a hegemonia social. Essa relativa liberdade favorece o surgimento de diferentes formas de resistência à dominação, expressa, também, no campo da educação.

Ribeiro faz um resgate da trajetória da instituição escolar, demonstrando haver uma relação muito próxima entre esta e os movimentos sociais. Segundo a autora, diferentes movimentos sociais interferiram na definição dos rumos das políticas educacionais. No século XIX, a consolidação da sociedade burguesa acontecia em meio ao “confronto com o movimento operário organizado, confronto esse que atravessaria o século, produzindo novos discursos sobre a sociedade e a educação”. (2007, p. 41) A partir das transformações operadas com o advento da modernização das relações produtivas, por meio das inovações e invenções que originam o advento da sociedade industrial,

É agora defendida a escolarização para todos, pois a burguesia necessitava desenvolver um novo homem que pudesse contribuir para transformar, através do trabalho, as antigas relações sociais predominantes. A educação escolarizada deveria, agora, ser um direito de todos uma vez que o triunfo do capitalismo pressupunha, também, o desenvolvimento de um certo nível intelectual de compreensão do mundo. (DAMIS, 1988, p. 16)

Na idade moderna, o Estado passa a reger o ensino através de documentos oficiais e a investir, também, na área da ciência, investimentos que se tornaram fundamentais para a implementação de um projeto de sociedade liberal.

O ensino gratuito, direito de todos, e laico “somente ocorreu aproximadamente há dois séculos, uma vez que na sociedade antiga e medieval, por exemplo, a escola como instituição pública de responsabilidade do Estado, praticamente não existiu”. (DAMIS, 1988, p. 14). A escola pública esteve atrelada à formação de mão-de-obra destinada à demanda da produção de bens e serviços, ou seja, voltada a suprir as exigências do mercado.

Atualmente, o aumento do ingresso da população à escola é visível e representa um esforço coletivo para a sua efetivação. Porém, a presença das classes menos privilegiadas na instituição escolar não significa a sua inclusão ao conhecimento construído pela humanidade.

De acordo com Enguita, a educação contém mais componentes potencializadores da permanência ou mais elementos que favoreçam a mudança. Desde a formação das sociedades primitivas até, em geral, as sociedades pré-industriais, “à educação é tudo, menos uma força transformadora”; no geral, manteve-se como mecanismo de adaptação e incorporação do homem ao trabalho. (2004, p. 16-17). O acesso à escola não é garantia de igualdade de direito, principalmente no que tange aos aspectos culturais e educacionais, mas é princípio primeiro para a sua efetivação. A criação e reprodução de escolas que atendam à formação de trabalhadores aptos a inserir-se no mercado de trabalho e na vida social fazem parte de um projeto maior de ajuste e continuidade de um modelo de sistema capitalista que possui, no neoliberalismo e na globalização, a sua mais nova face. No final do século XX,

Estamos diante, pois, de um processo de globalização com uma velocidade sem precedentes, viabilizada por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas e com formas de exclusão, também sem precedentes, sustentada pela ideologia e políticas neoliberais. Com isso, o capitalismo vem reduzindo a limitada esfera pública burguesa, construída para fazer face à crise do capital e ampliada pelas lutas dos trabalhadores. Minimiza-se, assim, a esfera dos direitos sociais. (FRIGOTTO, 1998, p.222).

Os ideais neoliberais influenciam as políticas educacionais, tendo em vista o modelo de escola baseado na “livre iniciativa do capital e do poder aquisitivo dos indivíduos” (RIBEIRO, 2007, p. 40). A instituição escolar, principalmente a partir do modelo adotado por grande parte dos países ocidentais – que é o modelo da globalização neoliberal –, perde a sua

prioridade, juntamente com as políticas sociais, desencadeando um processo de profundas mudanças e crises nas instituições e na sociedade como um todo.

Com a implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado (por exemplo, nos apelos por mais privatizações de escolas, por “escolhas” e vales) e pela esperança de que o crescimento econômico gere um excedente para ajudar o pobre, ou que a caridade privada assuma aquilo que os programas estatais deixam de fora. (BURBULES, 2004, p.15).

É necessário analisar mais profundamente a produção dessa crise pelo Estado e sua relação com a epistemologia da ciência moderna, na perspectiva de criarmos condições de avanços na sociedade da qual fazemos parte. É imperativo indagarmos sobre os desdobramentos – e por que não, sobre os impactos que o projeto de mercantilização do ensino produzirá na escola e na sociedade – e, sobretudo, promover ações coletivas e conscientes que contraponham a lógica puramente econômica e excludente, sedimentada na ideologia do capital.

Crises também são momentos de superação das limitações, se oportunizados os espaços de discussão, o diálogo, a vontade política e, principalmente, se tivermos capacidade e competência, organização e um objetivo que não seja o individual. Qual é o papel dos movimentos sociais no questionamento desses ideais? Para Frigotto, é tarefa permanente não só dos movimentos sociais mas também da escola e dos sindicatos

[...] evidenciar que é falso e é uma ilusão atribuir-se à educação básica, formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação, orientados pelo Banco Mundial e pelos institutos que formulam as políticas educacionais empresariais, um peso unilateral da inserção de nossa sociedade no *processo de globalização e reestruturação produtiva* como tábua de salvação para os que os que “correm risco de desemprego” ou desempregados. Os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático. (1998, p. 231).

Para muitos, a educação básica tem como função a preparação exclusiva para o trabalho; para outros é preparação para o vestibular e para a continuação para o ensino

superior. Vivemos num mundo desigual onde existem muitas vozes e muitos interesses. De acordo com Maria Teresa Nidelcoff, a sociedade “não oferece uma escola igual a todas as crianças” (1978, p. 14). Mais do que isso,

Ao dotar os mais privilegiados com uma maior preparação intelectual e profissional, a escola os confirma e sedimenta em seus privilégios. O problema, no entanto, vai ainda mais longe porque como veremos os conteúdos de ensino na escola também tendem a fortalecer o estado atual da sociedade e de seus valores. (1981, p. 15).

Baseando-se na transmissão de conteúdos desvinculados dos problemas sociais, o estabelecimento de ensino ajuda a reproduzir as relações de dominação de uns sobre os outros, especialmente no momento em que não os problematiza. Os indivíduos que ficam à margem da sociedade de classes, muitas vezes, encontram outras formas de se organizar e expressar as suas demandas, entre as quais, as expressas pelos movimentos sociais.

#### **1.4 Principais tendências educacionais no Brasil**

No Brasil, o período colonial foi o marco inicial da educação formal. Com o sistema de governo-geral, em 1549, o então governador geral, Tomé de Sousa, seguido de quatro padres e dois irmãos jesuítas comandados por Manuel da Nóbrega, viriam a ser os primeiros educadores dentro de um sistema formal (VIEIRA, 2007, p. 34). Foi a partir daí que a educação esteve basicamente sob a responsabilidade da ordem religiosa dos jesuítas que “assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino” nas escolas de ler e escrever. O trabalho desenvolvido pela ordem religiosa possui duas fases. A primeira fase era voltada para o aprendizado das primeiras letras, da música, da catequese e de alguma iniciação inicial. A segunda se orientava por meio de princípios do Ratio Studiorum, alicerçado no estudo da filosofia e da teologia (VIEIRA, 2007, p. 35). Os Jesuítas atraíam

meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis,



brancos, índios e mestiços e procurando na educação dos filhos e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria[...] Aprendiam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português e recebiam também a primeira instrução os filhos dos colonos. (AZEVEDO 1996, p. 500).

A expulsão da ordem religiosa dos jesuítas, em 1759, representou um golpe ao ensino ministrado na colônia, além de sinalizar para o desejo de um ensino laico. (Vieira, 2007, p. 38). Após a expulsão, ocorreram as reformas de Pombal, que transformaram o ensino em aulas de disciplinas isoladas e cortaram, “na sua evolução pedagógica normal o desenvolvimento do ensino para os planos superiores”. Com isso, impulsionou-se ainda mais a formação universitária dos grupos dominantes brasileiros, residentes na colônia, na Universidade de Coimbra. (AZEVEDO, 1996 p. 531).

Durante o Império (1822-1889), iniciou-se um processo de descentralização da escola pública. A primeira Constituição Imperial incumbia às províncias responsabilidade da oferta da educação primária, que não se efetivou de forma concreta, ao contrário da educação secundária, garantida pela iniciativa privada, que visava ao ingresso à Universidade e destacava o caráter elitista da educação formal (LONGHI, 1998, p. 96). Em 1827, foi criada a primeira lei que regulamentava uma série de medidas, que iam desde a definição de métodos e conteúdos de ensino até os provimentos e ordenados dos professores. A educação nos moldes do governo imperial espelhava-se nos modelos educacionais europeus, e quando estes aqui chegavam eram, muitas vezes, ultrapassados nesse continente (VIEIRA, 2007, p. 54-59). Destacam-se, nesse período, inúmeras reformas educacionais que não tiveram êxito na definição de um projeto de educação para o Brasil e estiveram longe de oferecer o ingresso para a maioria da população. Ao final do Império, “apenas 10% da população brasileira tem acesso a escola.” (VIEIRA, 2007, p. 67). Após a Proclamação da República (1889), até a “Revolução de 1930”,

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandava a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas primeiras capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja

maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas. (LEMME, 1991, p. 26).

No período pós-1930, ganha força o movimento que acreditava que uma “reforma da sociedade” tinha como pressuposto basilar a “reforma da educação” (SHIROMA, 2004, p. 17) e que possuía como função principal a formação de cidadãos:

e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar as agitações urbanas. (SHIROMA, 2004, p. 17-18).

Durante esse espaço de tempo, está presente no ideário pedagógico uma preocupação com a educação cívica e patriótica; com a redemocratização do país e em meio à efervescência política, assume o governo Eurico Gaspar Dutra, que promulga a Constituição de 1946 – esta decreta a educação como direito de todos e estabelece que a União deveria aplicar nada menos que 10% de seus recursos na educação, e os estados, municípios e distrito federal, 20%. (VIEIRA, 2007, p. 105).

A década de 1960 vivenciou o nascimento de movimentos sociais populares na luta e na organização de grupos em favor de reforma e ou de transformações nas estruturas sociais. A UNE, as Ligas Camponesas, o MASTER, os Sindicatos, entre outros, fomentaram um período de luta popular e expressaram-se, também, nos movimentos intelectuais ligados à educação.

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... Sindicatos, ligas...com/para/sobre o povo. Instrumentos que se convertiam em movimentos. Às vezes, os mesmos que vinham dos anos 50, como os clubes e as escolas radiofônicas, mas redefinidos, reorientados, vistos em novos horizontes, projetados em outra dimensão. (FÁVERO, 1983, p. 9).

Dos movimentos de educação popular dos anos 1960, destacamos os Programas de Alfabetização, entre os quais o de Paulo Freire. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, porém, sofreu pouco ou nenhuma influência dos movimentos sociais que se projetavam nacionalmente nessa década, apresentando um “descompromisso do poder público para com a garantia de acesso e permanência na escola da população já marginalizada.” (GRITTI, 2003, p. 30).

Com o golpe de Estado em 1964, instalou-se, no país, um regime ditatorial comandado por militares; o destaque em termos de política educacional foi a operacionalização da educação formal por tecnicistas para garantir o controle político e ideológico da educação escolar. As orientações que disseminavam uma ideologia pró-americana foram formalizadas nos acordos MEC – USAID, envolvendo o governo brasileiro e os Estados Unidos, os quais faziam recomendações à política educacional adotada e tinham como principal compromisso a formação educacional para o projeto de desenvolvimento modernizante do país.

Na década de 1980, registraram-se índices sociais e educacionais alarmantes: 30% da população era analfabetas; 50% dos alunos matriculados no 1º série do ensino fundamental eram reprovados ou excluídos desta série e 60% da população brasileira vivia abaixo da linha de pobreza. (SHIROMA, 2004, p. 44). A redemocratização acontece em meados dos anos 80, e este processo de reabertura democrática “não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. [...] trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70[...].” (VIEIRA, 2007, p. 14).

Com a redemocratização do país, na década de 1980, as discussões avançaram rumo à construção de uma nova constituição, que se materializa em 1988. Na década de 1990, os diferentes segmentos ligados à educação debatem um projeto de educação nacional. No entanto, “à elaboração desta lei se deu sem a participação da sociedade”; substituindo o projeto de lei discutido e construído com os diferentes segmentos da sociedade brasileira. (GRITTI, 2003, p. 44). A legislação que foi implantada em 1996, sistematizada na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 –, é fruto de um contexto específico e das lutas travadas nos campos social, político e econômico, que se refletem no campo educacional.

Em termos educacionais, a influência das políticas neoliberais, orientada por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, desdobra-se em uma agenda educacional que privilegia, de modo direto, políticas de avaliação. (BURBULES, 2004, p. 19). Criaram-se e/ou aprimoraram-se as avaliações institucionais para todos os níveis de ensino:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido. São também implementados outros dois sistemas. Em 1996, é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior. Em 2002 o Provão avaliou estudantes de 24 cursos. O exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) vem sendo aplicado desde 1998 junto a alunos do ensino médio, com o objetivo de medir seus conhecimentos e oferecer uma estratégia de avaliação alternativa ao vestibular. (VIEIRA, 2007, p. 168).

É possível identificarmos a influência dos organismos internacionais na educação por meio da leitura de notícias em jornais. Um exemplo disso é a reportagem intitulada “Piratini prepara revolução em carreiras” (KUHN, 2008). A reportagem refere-se à implantação de “programas estruturantes” que pretendem mexer nos planos de carreira do magistério, instalando, entre outras medidas, a meritocracia no serviço público. Em meio a uma série de informações, está a de que os referidos programas são exigências do Bando Mundial como “contrapartida” ao empréstimo de US\$1 bilhão solicitado pelo governo Ieda Crusius.

De 1991 a 1998, “a taxa de escolaridade líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%.” (VIEIRA, 2007, pág. 170), índices que demonstram um significativo avanço quanto ao acesso à escola, porém, não representam uma melhora na qualidade do ensino público. Convivemos com enormes desigualdades sociais, construídas no decorrer da História, que continuam a perpetuar-se em nossos dias, refletindo-se em enormes dificuldades na área educacional brasileira. Convivemos, também, com problemas antigos que se somam aos novos; o acesso dos cidadãos à escola cresce-se ao processo de mercantilização do ensino, processos que sofre resistência de muitas organizações e de muitos movimentos sociais, como as diferentes organizações de educadores brasileiros. A mobilização dos trabalhadores em educação por meio de atos, protestos e inúmeras ações coletivas, principalmente nas décadas de 1990, tentam resistir à retirada sucessiva de direitos e ao arrocho salarial pautado no discurso de ajustes fiscais realizado no e pelo Estado. Essa seqüência contínua e prolongada de retirada de direitos e “enxugamento” da máquina administrativa adentra no século XXI, impulsionada por um processo intenso da globalização neoliberal.

Rapidamente, expomos alguns aspectos históricos da educação, objetivando um entendimento mínimo sobre a historicidade do processo educativo, em especial, no Brasil. É bem verdade que necessitaríamos de uma análise mais minuciosa, mas não é nossa intenção adentrar mais profundamente nesse tema. Tendo em vista as reflexões feitas, cabe perguntar:

do ponto de vista crítico, qual é o papel da educação, e em particular da escola, em nossa sociedade? Às crianças e aos jovens brasileiros é proporcionado um estudo que fomente a análise crítica da realidade local e global?

As práticas desenvolvidas pelos professores, em grande parte das escolas brasileiras, fundamentam-se “em prescrições pedagógicas que viraram senso comum” (LIBÂNEO, 2005, p. 19) e enraízam-se nas práticas pedagógicas de parte significativa das instituições escolares. As experiências pelas quais formamos nossa consciência prática<sup>14</sup> são formadas e reformadas pelo nosso cotidiano cultural<sup>15</sup> e podem levar a uma postura dogmática que carrega uma concepção ingênua da realidade, não oferecendo ferramentas que possibilitem à reflexão sobre a ação, o que inviabiliza uma concepção mais crítica da realidade.

As práticas pedagógicas incorporadas e transmitidas nas escolas brasileiras possuem teorias implícitas<sup>16</sup>, que encobrem concepções políticas, sociais e culturais bem claras. Enquanto tendência pedagógica dominante, especialmente nos últimos cinquenta anos, destacamos a pedagogia liberal:

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes... (LIBÂNEO, 2005, p. 22-23).

Dentro dessa tendência pedagógica, enfatizamos a presença marcante, em nossas escolas, da prática pedagógica denominada tradicional. A chamada escola “tradicional” postula que os conteúdos, as relações interpessoais e os métodos utilizados não possuem vínculo com a realidade do aluno e, muito menos, com o contexto onde escola está inserida (LIBÂNEO, 2005, p. 22). A descontextualização dos conhecimentos e a desvinculação da escola de sua realidade social são produtos de condições políticas determinadas, produzidas historicamente. Algumas correntes educacionais deterministas conservadoras propõem a

---

<sup>14</sup>Elli Benincá escreve na obra *Formação de professores* que “a consciência prática atua, rege e orienta as ações humanas” (2004, p.55). Para Gramsci, implícita em nossa linguagem está uma concepção de mundo que pode fazer parte de um pensamento “desagregado e ocasional” imposto ou pode ser ou tornar-se um pensamento crítico e consciente (GRAMSCI, 1991, p.12). Ambas as concepções sobre a consciência prática reforçam a idéia de que é necessário refletir sobre os fatos e o mundo para que nossa compreensão de mundo seja mais coerente, mais crítica.

<sup>15</sup> O cotidiano é caracterizado como lugar onde se produzem os significados e os sentidos; é nele que se produz a cultura (BENINCÁ, 2004 p. 53).

<sup>16</sup> Essas teorias são denominadas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, conforme Saviani (1995, p.20-21).

educação como mera adequação dos indivíduos à ordem social, mediante uma homogeneização ideológica, dificultando, assim, a verdadeira existência da ação educativa, que é entendida pelos educadores progressistas como aquela que promove a leitura do mundo, bem como o conhecimento e o estudo dos problemas locais e globais. (CURY, 1985, p. 11).

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diferencia, basicamente, duas formas de educação formal: a educação bancária e a educação problematizadora. A primeira dá ênfase à transmissão de conteúdos, sendo o professor o centro do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ele seleciona os conhecimentos válidos e necessários aos seus alunos, os educa e os disciplina. Para Freire, essa educação serve para a perpetuação da opressão, quando “se constitui um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (1987, p.44). Ainda, para Freire,

Ao contrário da “bancária” a educação problematizadora, respondendo a essência do ser da consciência, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...] (1987, p. 67).

A escola, enquanto instituição educativa encontra-se desafiada a trabalhar com a realidade que a circunda. Arroyo (1998) aponta para a necessidade de pesquisar se nossa escola básica dá conta das exigências intelectuais e éticas contemporâneas, e reitera que

Os conteúdos, valores e saberes, as concepções de natureza e sociedade que os professores transmitem e os educandos aprendem são inseparáveis das estruturas e condições em que se dá a ação educativa. São inseparáveis dos procedimentos e práticas através dos quais se ensina ou socializa. (1998, p. 164).

A análise e a reflexão sobre a vida, o contexto, as relações sociais e as lutas que se travam nesse campo – que é o campo social – devem ser realizadas à luz dos referenciais teóricos. A instituição escolar, dentro de uma leitura dialética, é um espaço de História, de movimento, do fazer, do refazer, do refletir, procurando analisar as questões dentro da totalidade em que elas se encontram. Para a professora da Escola Zandoná P.A., a escola é

De forma geral, uns dos espaços que mais conservam, mais colaboram para segurar a sociedade tal como ela está. Então, a gente tem essa consciência, que a escola teria um papel fundamental. Claro que não é um processo rápido; é em longo prazo. A escola tem uma função social importante, e essa função ela não está desempenhando, porque, se você vai olhar nos PPP das escolas, todas elas são para emancipação, para construção dos sujeitos críticos, responsáveis. Como se só a reprodução fosse ajudar a construir isso... Então, a gente pensa a realidade e traz o que dinamiza mais a sociedade e as contradições da sociedade pra dentro da escola; eu acho que é riquíssimo para a construção dessa nova consciência. Tudo tem que ser contextualizado, senão as coisas ficam soltas. (Informação verbal)<sup>17</sup>.

Também para Maria da Glória Gonh, “é preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não-formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos etc.” (1999, p. 15). Arroyo, em sua obra *Ofício de mestre*, escreve que Paulo Freire questionava-se constantemente sobre onde e como nos educamos como educadores, e nos aponta como possibilidade de aprendizagem a “leitura e escrita atenta de todo movimento de humanização e afirmação, seja dos camponeses, dos trabalhadores, dos oprimidos e excluídos e também dos jovens e estudantes” (2001 p. 47). Na concepção de Paulo Freire, os educadores, submersos no caldo cultural de que produzem e são produzidos, educam-se e, nesse movimento, fazem opções. Nesse sentido, é necessário questionar: que opções político-pedagógicas a escola faz? Por quem ela opta? Que referencial teórico ela utiliza?

Tendo em vista os argumentos dos principais autores, e levando em consideração a escola e o seu fazer pedagógico, acreditamos que a forma como esta conduz os seus processos educativos faz parte de um conjunto de decisões políticas que podem ou não ter sido discutidas e tomadas de forma consciente, mas que, independente disso, possuem um peso decisivo para o andamento da mesma, enquanto processo vivo de construção de um projeto de escola e de sociedade.

Nas palavras de Freitag, “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente baseia-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade” (1986, p. 15). Nessa perspectiva, a ação educativa manifesta uma visão de mundo e de vida que expõe uma gama de questões objetivas e subjetivas, inseridas num determinado contexto histórico, do qual sofrem interferência e, nessa realidade, produzem modificações. Esse aspecto é relevante, na medida em que nos mostra a objetividade do

---

<sup>17</sup> Informação oral concedida em entrevista realizada com professora da Escola Zandoná no dia 20-08-2007.

processo educativo, possibilitando visualizar a dimensão dialética da prática pedagógica, não como saber dado, mas como saber construído. É, portanto, na ação diária escolar que se expressa e constitui a dimensão política educacional. É no fazer consciente e inconsciente do cotidiano escolar que se manifestam as aspirações, as concepções de mundo e as vivências dos indivíduos. “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 1997, p. 13). A idéia da neutralidade, defendida pelos positivistas<sup>18</sup>, foi facilmente incorporada na mentalidade da sociedade, pois traz embutida em si a proposta de organização ordeira e procedimental, que conduz ao adestramento e à instrumentalização do ser humano, ignorando a singularidade e a historicidade a ele inerentes.

É oportuno salientarmos que, apesar da existência de hegemonia de teorias pedagógicas conservadoras, estas não são únicas. As lutas travadas nesse campo possuem uma relação dinâmica com a sociedade como um todo, e como não poderia ser diferente, foram e continuam sendo disputas de visões e objetivos diferentes de educação. Ao se apoiar, basicamente, na transmissão dos conteúdos previamente determinados pelos livros didáticos, com base numa pedagogia instrumental, a escola não contextualiza sua atuação e, conseqüentemente, ignora ou nega as experiências que se desenvolvem ao seu redor, entre as quais as dos movimentos sociais.

Ignorar temas, fatos ou grupos que exigem um contemplar mais doloroso e polêmico, como a existência dos movimentos sociais, pode colaborar para a manutenção de uma sociedade cada vez mais desigual e injusta. Apesar da indiferença e da ocultação, esses grupos e os conhecimentos não-hegemônicos continuam a existir e começam (ou precisam) sair da margem para ocupar seu espaço.

### **1.5 A legislação educacional brasileira: possibilidade de emancipação da escola pública?**

O alcance das mudanças na educação formal, de um modo geral e, na escola pública, em particular – especialmente as políticas que se efetivaram posterior a Lei 9394/96 – nem sempre é percebido com clareza. A legislação educacional orienta as ações das instituições de

---

<sup>18</sup>O Positivismo é definido, segundo o dicionário de Filosofia de Hilton Japiassú (1996, p. 217), como “um sistema filosófico formulado por Augusto Comte, segundo o qual as ciências possuem uma hierarquia; as ciências exatas teriam um *status* mais elevado em relação às ciências humanas, e quanto aos métodos existe a valorização dos dados quantitativos e do empirismo como procedimentos científicos válidos”.



ensino no que tange aos processos educacionais. O Estado, através de políticas educacionais, age sobre a estrutura educacional e as instituições de ensino. Nesse sentido, é salutar ressaltarmos que “uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área”. (SHIROMA, 2004, p. 87). O desafio proposto é analisar como as políticas mais amplas são implementadas nas escolas, ou seja, como elas são gestadas num contexto que apregoa a autonomia das instituições de ensino, no caso, de uma escola da rede estadual.

Segundo Shiroma (2004, p. 8), o conceito de política vinculou-se ao poder do Estado “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”. Na idade Moderna, o Estado é compreendido como produto da razão e como um caminho pelo qual o ser humano consegue viver e assegurar seus direitos. O papel do Estado se revela na medida em que

impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as no plano formal, mantendo-as sobre controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA, 2004, p. 8).

As políticas educacionais precisam dar conta das diferenças sociais e, por isso, “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 educacionais que, por sua vez, desdobram-se em programas educacionais que privilegiam grupos/ aspectos da educação, que reproduz ou inova o conhecimento.

Para Boaventura de Sousa Santos, a colonização<sup>19</sup> da sociedade fica mais visível quando a idéia predominante é a de que cabe ao Estado garantir os direitos através das leis. A legislação, por si só, não é a garantia dos direitos. Reivindica-se que o Estado, expressão do colonizador, supra as necessidades da sociedade. Espera-se e transfere-se ao outro a

---

<sup>19</sup>Nesse aspecto, percebemos como colonizados os povos submetidos à exploração e à dominação promovida pela ação do colonizador. Encontramos, nos povos indígenas e afro-brasileiros e nos seus descendentes, os principais representantes dos povos colonizados no Brasil; todo movimento de colonização é movido por dois eixos: dinheiro e poder.

responsabilidade que é de todos. Para Santos, torna-se indispensável reinventar a democracia e tornar o poder, de fato, democrático, o que constitui um dos maiores desafios do nosso tempo.

Acreditamos que as políticas públicas não podem ser gestadas e geridas só pela instância do Estado. Por outro lado, precisamos conhecer a legislação, para, assim, reconhecermos os espaços de criação e consolidação de políticas que possam ser mediadoras das transformações necessárias à escola pública.

Acreditamos que é preciso apropriar-se dos instrumentos e mecanismos existentes, no caso, da estrutura educacional brasileira e da sua legislação. É necessário reconstruir a sociedade buscando um equilíbrio entre regulamentação e emancipação, tendo em vista que o excesso de regulamentação não pode destruir o potencial de emancipação. Para que isso seja, de fato, possível, precisamos conhecer os mecanismos de regulamentação existentes. Muitas vezes, os municípios, os estados e a união, bem como os indivíduos que compõem o quadro do funcionalismo público, em especial, os professores das redes de ensino, pouco conhecem dos mecanismos que podem proporcionar novas perspectivas emancipadoras.

Como já dissemos, muitos são os desafios postos à escola pública na atualidade. A emergência de novas formas de regulação, especialmente pelo mercado, coloca à mesa novos debates e desafiam a construção, a análise e a reflexão de políticas educacionais críticas. Dentro desse enfoque, cabe questionar: em que medida e com que objetivos são formuladas as políticas educacionais? Dentro de um contexto cada vez mais heterogêneo, acreditamos ser fundamental ressignificar as políticas e seus desdobramentos nas diversas instâncias, buscando investigar como elas se efetivam nos espaços educativos formais. Urge, também, ressignificar o conceito de cidadania.

Em 1996, foi apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), também denominada de “Darcy Ribeiro”<sup>20</sup>, que reitera a educação enquanto um direito de todos, dever do Estado e da família, e abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse enfoque, a educação deve comprometer-se com processos formativos da cidadania e com a formação para o trabalho.

Um dos avanços da LDB 9394/96 refere-se à autonomia da gestão pedagógica escolar. Nos artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

---

<sup>20</sup> É importante ressaltar que a forma como foi formulada a Lei 9394 / 96 anulou o esforço coletivo de construção da LDB, e entre alguns dos retrocessos salientamos a separação do Ensino Médio e a Educação Profissional, além do esvaziamento da função do Estado no que se refere ao financiamento da educação pública.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Nesse contexto, qual o sentido de autonomia? Existem possibilidades de uma efetiva autonomia? Pode-se elaborar um projeto pedagógico na escola sem a participação dos profissionais da educação?

A autonomia da gestão expressa-se de forma clara, especialmente, quando a LDB se reporta à participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola, tendo como principal instrumento a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico. O projeto que contém uma proposta pode, desde que respeite e represente a vontade da coletividade, edificar uma proposta com uma autonomia relativa da instituição ou do sistema. Com base nos princípios norteadores, estabelecidos pelos artigos 14 e 15 da legislação, a gestão educacional deverá pautar-se nos princípios acima referidos e nas suas “peculiaridades”, ou seja, em cada contexto.

As palavras possuem um sentido diferente dependendo do contexto em que são utilizadas. A autonomia, para o Estado, pode ter um significado diferente do acima citado. Para o Estado, tal palavra pode representar a desobrigação da sua responsabilidade em financiar a educação mantendo, porém o controle burocrático sobre os estabelecimentos de ensino, controle este que se dá, geralmente, por meio de mecanismos avaliativos e fiscalizadores, que, atrelados a finalidades estritamente quantitativas, promovem, entre outras conseqüências, a padronização dos conhecimentos trabalhados. Acreditamos, de maneira contrária a essa visão de ensino, que ao Estado cabe assegurar o funcionamento e a qualificação destes para que possam construir suas propostas de ensino, respeitando suas peculiaridades e escolhas político-pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio enfatizam a necessidade de a instituição escolar estar articulada com a realidade, e salientam que, “ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar” (1999, p. 13). O mesmo documento reforça a idéia de uma

“formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (1999, p.14) como pilares fundamentais no ensino médio.

Na realidade, encontramos uma tendência à segmentação da realidade, a separação das disciplinas. Em geral, os fenômenos estudados não possuem um vínculo real com o contexto local, ou quando este existe, não são disponibilizadas ferramentas para a compreensão da relação entre ambos, para que exista, de fato, significado no que é apreendido e ensinado. Os Parâmetros Curriculares expressam a necessidade de integração dos diferentes conhecimentos, e acreditam que este seja um caminho para uma “aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade”. (1999, p.23). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>21</sup>, no que diz respeito à contextualização, diz, no Art. 9º, que as escolas terão presente:

- I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Tomando como base esses documentos, podemos mapear alguns princípios que apontam e amparam legalmente a escola para elaborar uma proposta coletiva voltada a um ensino contextualizado. Acreditamos que o Projeto Político Pedagógico das escolas é uma possibilidade para a autonomia, desde que seja discutido, planejado e executado por todos os segmentos escolares, tendo como pressuposto a participação e a autonomia.

Porém, questionamos: em que medida o Estado, que definiu esses princípios, cria condições para as instituições desenvolverem um trabalho que “permita aos alunos identificar

---

<sup>21</sup>Resolução CEB Nº. 3, de 26 de junho 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=323&Itemid=454>>. Acesso em: 10 out. 2007.

e se identificar com as questões propostas”, promovendo “à capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante” (BRASIL, 1999, p. 23).

A sociedade e a escola são indissociáveis, pois esta é uma instituição que não está isolada do seu meio social. Quando é isolado – o que ocorre ao trabalhar com informações segmentadas e superficiais que estão a serviço da opressão de alguns grupos e classes sociais sobre outros – a escola corre o risco de tornar-se um espaço que colabora para um processo educacional acrítico.

Apesar do amparo legal que sustenta uma progressiva autonomia da escola pública e de uma proposta de escola contextualizada, percebemos a existência de limitações quanto à formulação e à implementação desses princípios. Os estabelecimentos de ensino demonstram ter grandes dificuldades para elaborar e desenvolver uma proposta autônoma que leve em conta o contexto, o debate, e que contenha uma proposta humanizadora de ensino. Ao negligenciar a pluralidade cultural existente no ambiente escolar, a legislação educacional e o contexto social – sobretudo através da homogeneização dos saberes validado pelo discurso acrítico e desprovido da problematização, do diálogo e da discussão, princípios fundamentais para uma ação pedagógica que vá além das primeiras impressões, provocam a imposição de um modelo pragmático de educação que determina um único padrão de comportamento, de cultura e de vida, sufocando a pluralidade de saberes. Legitimam-se, assim, relações de poder autoritárias que violentam segmentos historicamente marginalizados.

As teorias pedagógicas e as políticas educacionais mais conservadoras e elitistas contribuem e criam condições para o funcionamento de práticas educativas hegemônicas, que se incrustaram na consciência prática do indivíduo e, em especial, do aprendente, em sua maioria, seres historicamente excluídos da sociedade e oprimidos pelos grupos dominantes, através de inúmeros mecanismos que ajudam a produzir e a reproduzir a fragmentação do saber, a dominação e a não-participação. Ao se apoiar, basicamente, na transmissão dos conteúdos previamente determinados por livros didáticos, com base numa pedagogia instrumental, a escola não contextualiza sua atuação e, conseqüentemente, ignora ou nega as experiências desenvolvidas ao seu redor, entre as quais, as dos movimentos sociais. Os movimentos sociais estão presentes nos contextos que circundam a escola, e “as formas de opressão e exclusão contra as quais lutam não podem, em geral, ser abolidas com a mera concessão de concessão de direitos, como é típico da cidadania”. (SANTOS, 1999, p. 261)

A escola pode se tornar uma instituição que garanta a continuidade do modelo de racionalidade predominante na sociedade da qual faz parte, quando passa conteúdos e

conceitos dados e dogmatizados ao coletivo de educandos. Não podemos pensar de forma única, nem ignorar a historicidade e os avanços da caminhada coletiva da sociedade. Não se trata de negar os conhecimentos e avanços do ser humano e da escola pública, mas sim de reconhecer que os processos sociais, igualmente históricos e educacionais, são constitutivos da humanidade conquistada sem perder de vista que não temos garantias de que essa conquista se estenda ou mesmo se amplie. Precisamos ver perspectivas e buscar possibilidades de superação dos maiores obstáculos ao processo de humanização do ser humano atualmente e, neste sentido, a escola pode ter um papel importante.

As reflexões de Boaventura de Souza Santos propõem o reconhecimento da diversidade e o desejo de eliminar as desigualdades sociais. Uma política educacional precisa levar em consideração a existência da desigualdade e da diversidade para que possa, de forma efetiva, respeitar a diversidade cultural, o saber popular, o contexto local e o conhecimento que o sujeito carrega. Santos sintetiza essas preocupações numa frase significativa: ‘Temos o direito de se ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza’. (SANTOS, 2006, p. 316).

Neste capítulo, pomos em questão temas relacionados ao papel dos estabelecimentos de ensino públicos e sua capacidade de responder, de forma afirmativa, aos anseios da população que encontra-se a margem da sociedade de classes. Interrogamo-nos quanto ao potencial de fazê-lo e, mais precisamente, do potencial que a escola possui de contribuir na construção de uma outra realidade para seus professores e alunos, reconhecendo, no contexto, os elementos para o conhecimento dessa realidade e para a sua alteração. Ao mesmo tempo, indagamo-nos se tal construção é possível sem a contemplação e a ação sobre o local. No decorrer dos próximos capítulos, vamos procurar, na pesquisa de campo, elementos que possam nos dar respostas ou apontamentos sobre essas e outras questões, as quais, uma vez somadas, nos impelem a pensar mais profundamente acerca desse cenário extremamente complexo que é a escola.

É necessário avançar na reflexão sobre a realidade, possibilitando a sua construção e desconstrução, e permitir o surgimento das verdades e de diferentes visões de mundo através do diálogo e da vivência coletiva. Diálogo, aqui, é compreendido 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, 1971, p. 43). A humanização e o diálogo, em Paulo Freire, nos remetem à complexidade inerente à prática educativa em um movimento contínuo na busca pelo saber, pelo saber ser e pelo saber compreender.

## 2 UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA ZANDONÁ E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DE SARANDI - RS

*Caminante, no hay camino, el camino se hace al andar!*  
(Antonio Machado)

Para traçarmos algumas linhas gerais do contexto sócio-histórico da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná de Barra Funda, acreditamos ser necessário empreender um recorte espacial que possibilite um olhar mais intenso sobre esta instituição e os movimentos sociais que eclodiram na região a que pertence o município. Também é preciso buscar, na sua trajetória histórica, informações que possam contribuir na compreensão dos processos que ajudaram a constituir os sujeitos inseridos nesse espaço físico e cultural que é a escola.<sup>1</sup> Neste capítulo, pretendemos aprofundar a trajetória histórica da escola, para que tenhamos condições de pesquisar esse processo, enquanto fruto da ação humana e da dinâmica das relações sociais, e, a partir dêis tais dados, analisarmos a experiência pedagógica, compreendendo-a melhor a fim de contribuírmus na (re) construção de novas perspectivas em termos de política educacional.

### 2.1 Elementos históricos da região de Sarandi

A Escola Zandoná está localizada no município de Barra Funda que, por sua vez, faz parte da região de Sarandi. A escolha do estudo desta região justifica-se pela proximidade geográfica e inserção histórica do município de Barra Funda às demais cidades vizinhas, levando em consideração os apontamentos de Reckziegel. Para a historiadora, o conceito de região está relacionado à noção de espaço, porém, não se limita a ele. Nesse sentido, o espaço é, também, um fator social, na medida em que carrega em si a historicidade e é produto da ação humana. (RECKZIEGEL, 1999, p. 16).

Barra Funda emancipou-se politicamente de Sarandi, em 1992, e juntamente com esta cidade, com Ronda Alta, Rondinha, Constantina, Nonoai, Liberato Salzano e Nova Boa Vista,

---

<sup>1</sup>Não se pretende, nesta dissertação, aprofundar as contradições dentro dos movimentos sociais a serem contextualizados, tendo em vista a delimitação do tema a ser investigado.

faz parte do que, outrora, denominou-se de “O grande Sarandi”. Os municípios e estão localizados ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. A reconstrução possível do processo histórico desse espaço será feita com base em fontes escritas já existentes.

Barra Funda possui uma área de 60,0 Km<sup>2</sup> e uma população de 2.338 habitantes<sup>2</sup>. Embora seja resultante de uma mescla de etnias de diferentes origens históricas, espaciais e culturais, sobrepõe-se a cultura do imigrante europeu, em especial do italiano, sobre as demais. A existência de uma indústria de água mineral e refrigerante não descaracteriza a sua principal atividade econômica: a agricultura familiar. A área média das propriedades rurais é de 12 ha.<sup>3</sup> A agricultura familiar é definida pelo Estatuto da Terra como “b imóvel que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalhado com ajuda de terceiros.” (BRASIL, 1964).

A população é composta de pequenos agricultores, trabalhadores autônomos e operários assalariados, estes últimos, em sua maioria, trabalhadores da indústria de água mineral. O artigo publicado por uma educadora do município destaca três momentos importantes no processo de ocupação do espaço e de sua constituição populacional:

No início do século XX, com a vinda dos imigrantes italianos oriundos das terras velhas; no período pós 1970 quando se acentuou o processo de saída do meio rural para a cidade e, embora ainda distrito de Sarandi, Barra Funda constituiu-se em atrativo neste processo, em função da indústria das Águas Alcalinas Sarandi Ltda e da modernização da agricultura, e por fim, na década de 90, quando ocorre a emancipação política administrativa. (ROSSETTO, 2006).

Barra Funda está inserida no processo de colonização da região norte do Estado do RS, possuindo raízes em uma política mais ampla e antiga, a política de imigração promovida pelo Império brasileiro, que se desenvolveu através de uma série de medidas de incentivo à vinda de famílias camponesas européias, impelidas, pelas condições de vida, a emigrar para o Brasil.

---

<sup>2</sup>Dados do IBGE obtidos através de consulta na Prefeitura Municipal de Barra Funda.

<sup>3</sup>De acordo com os cadastros obtidos no INCRA, existem 386 propriedades rurais; porém o número de inscrições dos produtores rurais na Secretaria da Agricultura do município é de 954 produtores.



A entrada de imigrantes europeus no país acelerou-se, especialmente, a partir da segunda metade do século XIX, tendo como principal objetivo a ocupação de extensas áreas na Província de São Pedro, consideradas, pelo governo imperial, como despovoadas. Como nas terras de campo predominava a grande propriedade, foi destinada aos imigrantes, inicialmente, a doação de terra e, posteriormente, o financiamento das terras de mata, onde viviam povos indígenas, os quais reagiram à demarcação e à ocupação das mesmas. A ocupação do Planalto Médio e Alto Uruguai deu-se, a princípio, através de concessões chamadas “devolutas”. A lei de terras de 1850 legislou a questão acerca da posse, dando legitimidade à sua propriedade efetiva. Nesse sentido, a legislação exigia a permanência e o cultivo da mesma, o que excluía os povos que viviam da extração, caça e coleta nas matas. (MARCON, 1994, p. 66-70).

Com o esgotamento das terras nas denominadas “colônias velhas”, incluindo Guaporé, Veranópolis e Caxias do Sul, os descendentes de imigrantes foram migrando para áreas onde a terra estava sendo vendida, através das empresas particulares de colonização. Para Tedesco (2007, p. 33), o Norte do Rio Grande do Sul constituiu-se a última área da fronteira agrícola. Ainda para esse autor, o norte do RS, no início do século XIX, foi a “válvula de escape” da pressão exercida pela falta de terras nas colônias velhas. O avanço da fronteira agrícola provocou conflitos violentos entre colonos, caboclos e índios (CARINI, 2005, p. 139), o que também ocorreu em Barra Funda.

A colonização de Barra Funda enquadra-se nesse processo de alargamento da fronteira agrícola no Norte do estado, e, do mesmo modo, é fruto da ocupação territorial promovida pela política de imigração, que se deu por meio de companhias particulares a partir de 1918. Os colonos migrantes foram assentados em núcleos de colonização organizados pela firma Gomes, Schering & Sturm, que tinha responsabilidade de colonizar a colônia de Sarandi.

A colônia de Sarandi fazia parte da “Fazenda Sarandy”, que abrangia os atuais municípios de Barra Funda, Sarandi, Ronda Alta, Rondinha, Constantina e Nonoai, possuindo uma área inicial de 71 160,5 ha, pertencentes a João Vergueiro e sua esposa. (MARCON, 1997, p. 38). Para João Carlos Tedesco (2007, p.59), a Fazenda Sarandy, inicialmente de propriedade da família Vergueiro, passou a ser dos uruguaios Lapido, Mailhos e Mouriño, em 1906<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A partir daí a propriedade dividiu-se em três grandes áreas: de 1917 a 1924, estabeleceu-se o que se denomina de colônia de Sarandi; em outra área, Ernesto J. Anoni comprou 16.845 ha, o que viria a se chamar, posteriormente, de Fazenda Anoni; em 1944, a outra área, que seria desapropriada. em 1962, pelo então governador Leonel Brizola. Esta última se subdividiria em duas fazendas: a Macalli e a Brillhante, locais onde se



Fonte: Foto Arquivo Histórico Regional de Passo Fundo.

Figura 1 - Planta da Fazenda Sarandy.

A ocupação das terras da colônia de Sarandi pelos colonos deu-se por meio de conflitos que envolveram, basicamente quatro grupos sociais: “um caracterizado por grandes proprietários; outro, por descendentes de imigrantes europeus, com base na pequena propriedade familiar; e um terceiro grupo de índios caingangues da reserva da Serrinha. Além desses grupos que ocupavam o espaço da região de forma legal, havia posseiros que foram se estabelecendo em posses.” (MARCON, 1997, p. 37).

As disputas entre os diferentes segmentos sociais referiam-se, principalmente, à questão fundiária. Vencato reforça a idéia de que as terras do Grande Sarandi eram habitadas por famílias que viviam no meio da mata, sobrevivendo da extração de frutos e sementes e da

---

formaram acampamentos de sem-terras no final da década de 1970. (TEDESCO, 2007, p. 59). Essas áreas ocupadas estarão retratadas em outro mapa ainda neste capítulo.

caça e pesca; descrevendo-os como ‘luso-brancos, negros alforriados, índios remanescentes dos Sete Povos das Missões e uma miscigenação dos três tipos étnicos que levava a alcunha de “caboclo”. Donos dessas terras, por direito de uso e posse, eles viram seus domicílios, onde haviam construído seus ranchos, serem queimados e destruídos pelos sujeitos vindos de outras paragens”. (1994, p. 64).

As famílias de colonos em Barra Funda fixaram-se, inicialmente, no local onde é hoje a Linha Agusso. Após a instalação das famílias nesse local, os colonos começaram a realizar a abertura de estradas e o desmatamento da floresta nativa. Posteriormente, iniciaram a produção de alimentos. Cultivava-se, principalmente, o feijão, o milho, o trigo, a mandioca e o arroz. Também eram criados pequenos animais, destacando-se a criação de suínos e a comercialização da banha. O comércio dos produtos excedentes, nas pequenas propriedades desses agricultores, era realizado, principalmente, em Sarandi e Carazinho, trabalho realizado pelos carreteiros<sup>5</sup>. Os colonos advindos dos primeiros núcleos colonizadores da Serra Gaúcha foram adquirindo lotes dessa companhia nas áreas mais próximas da vila de Sarandi, onde foram se instalando, sendo uma delas a que viria a ser chamada Barra Funda. No histórico presente na Secretaria da Educação do município, constam, como primeiros moradores, nomes de famílias descendentes de imigrantes europeus. Porém, em seguida, há uma breve referência às famílias que viviam na mata próxima ao rio da Várzea, antes do ingresso dos colonos. Todo o histórico transcreve a história a partir da colonização, ignorando, que além dos ‘índigenas, há muito encurralados nas pequenas reservas, havia milhares de caboclos que, aos poucos, foram também encurralados nas áreas mais distantes e inóspitas, ou submetidos ao assalariamento [...]” (ZARTH, 1997, p. 98).

Esses grupos foram denominados, pelos colonizadores, de “caboclos”. De acordo com CAUME, o termo “caboclo” possui uma conotação pejorativa, estando relacionado a todo indivíduo que não possui descendência européia. A expressão também está vinculada à posição ocupada frente à posse da terra, sendo que, na maioria das vezes, não possuía a propriedade sobre a terra, o que o diferenciaria do “colono”. (2006, p. 101 -102).

Para Marcon, é preciso pensar o caboclo a partir da sua maneira de ser e de viver. Esses grupos não estão desvinculados de traços étnicos, mas propõem um outro olhar, que inclua a cultura como eixo fundamental na construção de um conceito mais alargado do que seria o “caboclo”. A vida mais próxima à natureza, retirando -se a alimentação da mata, dos

---

<sup>5</sup> Informações que constam no artigo: “Ousadia de uma prática problematizadora em uma comunidade conservadora”, produzido por Cândida Rossetto, professora da Escola Zandoná, e publicado nos anais do 8º Fórum de Paulo Freire, realizado na Universidade de Passo Fundo, 2006.

rios e da plantação de pequenos roçados, marcou o jeito de ser do caboclo. Em relação à terra, esta representava a sobrevivência para os caboclos, enquanto que para o colonizador significava o lucro (MARCON, 2003, p. 326).

Com a intensificação da migração, os descendentes de imigrantes que, começaram a se instalar na região, entraram em conflito com os grupos indígenas e os caboclos que viviam no local. David Caume (2006, p. 101), ao escrever sobre essa ocupação, destaca que o processo “implicou a exclusão e expulsão de “caboclos” e índios guaranis e caingangues, ocupantes primeiros dessas terras, praticando uma rudimentar agricultura de subsistência em áreas apossadas ou mesmo atividades de coleta de folhas de erva-mate nas matas das “áreas comunais”. Para os índios, foram destinadas “áreas de reserva”, ao passo que os “caboclos” se viram na contingência de migrar em busca de novas terras”.

Para assegurar o processo de colonização, o governo imperial reuniu os povos indígenas em aldeamentos, posteriormente legalizados em reservas indígenas. No aldeamento de Nonoai<sup>6</sup> e no de Serrinha, foram alocados os grupos existentes na região. Nas décadas posteriores, as terras dessas reservas foram, em parte, alienadas por governos e, também, ocupadas por colonos.

As invasões freqüentes, a criação de reservas florestais e, ainda, a devolução de algumas áreas para antigos posseiros da região fizeram com que a reserva da Serrinha fosse oficialmente extinta entre 1962 e 1963. Os indígenas que ali viviam foram transferidos para outras reservas, principalmente para Nonoai, ou, ainda, destribalizados (CARINI, 2005, p. 171). Quanto aos caboclos, a disputa da terra gerou conflitos que resultaram, muitas vezes, em mortes. Mas foi a presença dos colonos que mudou, significativamente, a vida do caboclo, principalmente na medida em que as matas foram sendo destruídas, e os caboclos, ficando com as áreas de terra menos favoráveis para o seu cultivo.

Novos valores foram sendo assimilados. A terra passa a ser uma mercadoria, passível de compra e venda, contribuindo para a desagregação dos modos de vida tradicionais dos sujeitos que ali viviam. Muitos se transformaram em trabalhadores sazonais nas lavouras dos colonos, enquanto que outros migraram para regiões de fronteira agrária no oeste de Santa Catarina e Paraná, e aqueles que ofereceram resistência foram eliminados. (MARCON, 2003, p. 81). Essa política de colonização foi apoiada pelos governos, implementada por empresas colonizadoras, e promoveu a exclusão de parte significativa da população.

---

<sup>6</sup> Em 1856, o governo provincial deu origem ao aldeamento de Nonoai, e, em 1911, a área foi demarcada com 34.908 ha; neste mesmo ano, criou mais ao sul do antigo aldeamento, outra reserva: a reserva de Serrinha, que possuía uma área total de 11.950 ha.

Os confrontos entre colonos, indígenas e caboclos não se restringiam à questão da terra. As diferenças culturais foram reforçadas pelas disputas fundiárias. Em relação às questões de identidade cultural dos povos envolvidos, pode-se destacar o conceito de “trabalho”. Para o colono, o trabalho possuía um forte apelo moral. A vontade de trabalhar e o progresso que viria dos sacrifícios que o homem teria que sofrer em prol do mesmo representavam, para o imigrante, um distanciamento, e, de certo modo, uma diferença desejável em relação aos demais grupos. O trabalho estava relacionado, de alguma forma, ao prazer. As dificuldades de acesso à propriedade da terra também eram, para os imigrantes, uma forma de desqualificar o caboclo e o indígena<sup>7</sup>, em sua minoria, seus detentores legais ou legítimos.

A “expropriação dos indígenas de suas terras iniciou-se com a fixação do branco nas áreas de campo da região de Passo Fundo, através da concessão de sesmarias a estancieiros provenientes de São Paulo e Laguna”. (CARINI, 2005, p. 126). Esse processo acelerou-se após a aprovação da Lei de Terras (1850), a partir da qual foi possível a sua validação. Dentro da concepção do colonizador, as maneiras de viver e de ser que não seguiam uma racionalidade voltada para o espírito empreendedor capitalista transformaram-se em resíduos, tornando-se desconsideradas enquanto formas diferentes de vida. Historicamente, também na região de Sarandi, grupos que não se encaixam nos padrões de pensar e agir dominantes, foram, aos poucos, silenciados, mas não deixaram de existir.

## **2.2 A região de Sarandi a partir da década de 1960: o surgimento dos movimentos sociais**

Os movimentos sociais não surgem e não se extinguem por decreto. São produto de processos históricos. A história os gera e a história os sepulta. Os homens e as mulheres fazem a história e a história também os faz, no desafio de responder a problemas novos, a novas contradições, a novos obstáculos, no desafio de superar situações num longo processo de amadurecimento, de aprendizado, de tentativa, acertos e erros. (OFM, 1998).

---

<sup>7</sup> Em relação a essa temática, ver Caume (2006 p.107-109). A história oficial, marcada de forma especial pelo positivismo, exaltava os valores do imigrante europeu, que, através do seu trabalho, trazia em si a gênese do progresso, do novo. Essas concepções acerca dos povos indígenas e dos grupos que aqui habitavam foram analisadas por Paulo Zarth na obra *História agrária do Planalto gaúcho*.

Para Tedesco, ‘no final dos anos de 1950, o Norte do Rio Grande do Sul apresentava um quadro fundiário de forte crise’. (2007, p. 47) O esgotamento da ocupação das terras denominadas “devolutas<sup>8</sup>” desnudava, novamente, as tensões acerca das questões agrárias, aliadas ao processo gradativo, nas décadas de 1960 e nas posteriores, da intensa mecanização da lavoura agrícola, que provocou a sistemática expulsão dos parceiros, meeiros e agregados, os quais trabalhavam na terra até então.

O processo de modernização agrícola implantou um modelo de agricultura que passou a ser hegemônico, especialmente, da década de 1970. Esse modelo agrícola foi responsável pela implantação da mecanização, através, principalmente, da expansão do crédito agrícola, e fez parte das políticas públicas que visavam à modernização da agricultura. Essa política, criada e desenvolvida pelo Estado, “dirigida especialmente aos médios e grandes produtores, acarretou expressiva concentração de meios de produção (terra, em particular) e de renda no campo.” (NAVARRO, 1996, p. 71). A principal mudança provocada pela alteração desse modelo refere-se às oportunidades de emprego aos pequenos proprietários e aos seus familiares (trabalho eventual ou ocasional) e, também, para os pequenos produtores não-proprietários.<sup>9</sup> Para estes, a redução foi notável. Com a ampliação da binômia soja/trigo e a intensificação da mecanização, diminuíram as oportunidades de trabalho e emprego no campo. (NAVARRO, 1996, p. 74).

A industrialização na área urbana também foi um elemento importante na intensificação do êxodo rural, e é, ainda hoje, um atrativo, não só para os que, outrora, constituíam a força de trabalho braçal no campo. A monocultura da soja e as sucessivas crises no setor agrícola foram impelindo, cada vez mais, os pequenos agricultores a abandonarem suas propriedades e a migrarem para os espaços urbanos<sup>10</sup>.

Esse processo contribuiu para “o agravamento das condições de vida e de trabalho, nos anos 80, contribuiu, da mesma forma, para a intensificação das lutas sociais no campo” (NAVARRO, 1996, p. 71). É nesse contexto que, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, explodem os conflitos fundiários na região do “grande Sarandi”, especialmente a partir de 1962, quando a fazenda Sarandi tornou-se uma área de grandes tensões: “hela surgiu, naquele ano, um dos primeiros acampamentos organizados pelo Movimento dos agricultores Sem

---

<sup>8</sup> Por terras devolutas de acordo com a Lei de Terras de 1850, compreende-se as áreas não pertencentes ao poder público e à iniciativa privada.

<sup>9</sup> “Na década de 1970, o Estado respondeu por 25% do total da emigração rural no sul do País, e todos os seus municípios tiveram a sua população rural reduzida, em termos absolutos” (NAVARRO, 1996, p. 72).

<sup>10</sup> “Em todo o País, quase 16 milhões de pessoas, no decênio, deixaram o campo em direção às cidades, dirigindo-se em especial às grandes metrópoles do centro-sul, particularmente São Paulo” (NAVARRO, 1996, p. 72).

Terra - MASTER, no estado”.<sup>11</sup> O MASTER surgiu em Encruzilhada do Sul no RS, no início da década de 1960, quando trezentos famílias foram expulsas em nome de um pretense dono de uma área de 1600 hectares de terra, formando o acampamento de Capão da Cascavel<sup>12</sup>. A ala progressista da Igreja Católica, o PTB e o PCB procuraram orientar esse movimento que ajudou a forjar a expressão “sem-terra” para representar os despossuídos desse recurso natural, criando um sentimento de pertencimento ao grupo. O termo “camponês”, introduzido pela esquerda em 1950, também ajudou a aglutinar e construir uma identidade coletiva<sup>13</sup> para os indivíduos que, até então, eram chamados de lavradores, caboclos, caipiras etc. (PICOLOTTO, 2006, p. 65).

No mesmo ano, o governador do estado Leonel Brizola, desapropriou as terras da Agropecuária Lucena S.A., da Ganadero Horácio Mailhos S.A. e da Estância Júlio Mailhos S.A, empresas que possuíam sua sede no Uruguai, com áreas equivalentes a 21 889,14 ha. Essa desapropriação, porém, não pôs fim à demanda pela terra na região. As disputas somaram-se às negociatas que foram constantes nos governos seguintes. Segundo Marcon, uma das negociações no governo de Ildo Meneghetti transformou a desapropriação de judicial em amigável, o que possibilitou ao desapropriado conseguir, pela área, um valor vinte vezes maior do que o estabelecido anteriormente. Mesmo depois disso, partes dessas terras ainda não eram usadas para os fins destinados pelo governo anterior. A empresa Macali e os irmãos Dalmolin (fazenda Brilhante) continuaram explorando as terras até 1979, e nem sequer pagaram as taxas de arrendamentos ao governo – quando muito, pagavam valores irrisórios. Em relação aos assentamentos, “dez anos após a desapropriação, muitos lotes ainda estavam vazios” (MARCON, 1997 p. 45), e as questões relacionadas à Reforma Agrária começavam a ser tratadas com o uso da força policial, o que se acentuou com a Ditadura Militar, em 1964 (MARCON, 1997, p. 43-46).

Em 1968, uma Comissão Parlamentar da Assembléia Legislativa do RS reconheceu a ilegalidade dos atos de expropriação das terras indígenas. A luta pela terra entre colonos e

---

<sup>11</sup>Os movimentos sociais no campo que mais se destacaram nas décadas de 1950 e 1960 foram o MASTER, no RS, e as ‘ligas camponesas’, no Nordeste (MARCON, 1997, p. 38; PICOLOTTO, 2005).

<sup>12</sup> Na seqüência, o mapa da fazenda Sarandi localiza o acampamento Capão da Cascavel e os outros que se seguiram.

<sup>13</sup>O conceito de identidade coletiva é complexo diante das múltiplas interpretações que possui. Apesar disso, ousamos tentar escrever algumas significações sobre o termo, na medida em que acreditamos que a identidade coletiva possibilita partilhar e compartilhar condições comuns a indivíduos de um grupo. Para Maria da Glória Gohn a identidade decorre das práticas arraigadas ao projeto, não se restringindo à representação cultural, mas se consolida no processo de interação e pode conferir caráter progressista ou conservador ao movimento. (2004, p. 261).

índios caingangues<sup>14</sup>, na região Norte do RS, mais especificamente na de Nonoai, retornou em 1978; aproximadamente mil famílias de pequenos agricultores que moravam de forma irregular na reserva indígena de Nonoai “foram expulsas violentamente pelos índios caingangues e passaram a se mobilizar em demanda pelo acesso a terra”. (CAUME, 2006, p. 116).

O movimento indígena em Nonoai, agregado a tantos outros, demonstrou, durante as décadas de 1970 e 1980, muita força, conseguindo transformar as reivindicações em direitos assegurados pela Constituição de 1988, que reconhece-lhe o direito sobre as terras expropriadas ilegalmente. Merece destaque o fato de que esse movimento não se constituiu num acontecimento isolado dentro da comunidade indígena brasileira, mas fez parte de uma mobilização maior que lutou pela demarcação de suas terras<sup>15</sup>. (CARINI, 2005, p. 257-259)

Torna-se necessário destacar que a luta do movimento indígena, enquanto movimento organizado, é recente e não chegou ao fim, “apesar de ter sido um Movimento que ganhou notoriedade, apenas a partir dos anos de 1990 e, sobretudo, no final da década de 1970, o MI foi o contraponto aos movimentos de camponeses na região de Nonoai”. (TEDESCO, 2007, p. 111).

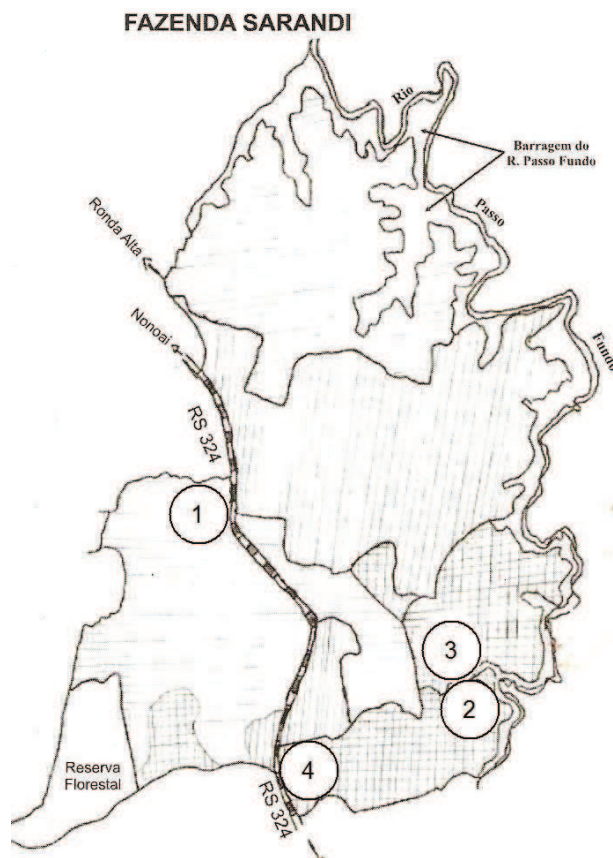
As famílias que ficaram próximas à reserva de Nonoai, expulsas pelo movimento organizado dos indígenas, começaram, em 1979, a se reunir. Em torno de novecentos e quarenta famílias foram expulsas, e poucas dessas aceitaram a proposta do governo de ir para o projeto “Terra nova” em Mato Grosso. No entanto, “foram aquelas famílias que não aceitaram a proposta de colonização no Mato Grosso, que fizeram renascer o movimento dos sem-terra no final do decênio de 1970” nas terras da Fazenda Sarandi (MARCON, 1997, p. 58). No mesmo ano de 1979, cento e dez famílias ocuparam a Granja Macali e, logo em seguida, outras cento e setenta famílias ocuparam a Granja Brilhante, apesar do regime ditatorial. A demanda pela terra continuava muito grande. Surgiu, então, o Acampamento Natalino, em 1980. Os acampamentos citados podem ser visualizados no mapa abaixo:

---

<sup>14</sup>Esse grupo foi apoiado por setores progressistas da Igreja cristã, através do CIMI (Comissão Indigenista Missionária), criado pela CNBB, em 1972. (TEDESCO, 2007, p. 117).

<sup>15</sup>A luta do movimento indígena não se restringe à demarcação de terras; existem demandas culturais, econômicas e políticas que fazem parte das reivindicações desses grupos. (TEDESCO 2007, p.111).





Fonte: TEDESCO, 2007.

Figura 2 – Mapa da Fazenda Sarandi

- 1- Acampamento Capão do Cascavel (jan. 1962).
- 2 - Acampamentos Macali (set.1979)
- 3- Acampamento Brilhante (set.1979)
- 4- Acampamento Encruzilhada Natalino (mar.1981)

Os números inscritos no mapa da fazenda Sarandi localizam as áreas onde os acampamentos foram formados na década de 1960, 1970 e 1980. Para Benincá

O acampamento é uma das estratégias do movimento para concretizar seus objetivos. Aparentemente, o acampamento almeja apenas a conquista da terra, mas os objetivos do Movimento querem ultrapassar esta etapa. É uma questão que somente a prática vai esclarecer, contudo. A dúvida que permanece situa-se menos nas propostas políticas do Movimento e na capacidade de seus intelectuais orgânicos conduzirem o processo político, do que na capacidade ou não de operar uma transformação na visão de mundo dos acampados. Um processo de transformação social exige certo nível de consciência política por parte dos atores da prática política. A visão

de mundo, porém, que domina a maioria dos trabalhadores rurais, não favorece a libertação da consciência e a independência dos “sem-terra”. O catolicismo popular é a estrutura mais forte de sustentação desta visão de mundo passiva e fatalista. Seria possível rompê-la? (BENINCÁ, 1987, p. 132).

Segundo esse mesmo autor, o fenômeno do acampamento desnuda a luta pelo acesso à terra e expõe as mazelas da sociedade vigente. O questionamento do autor sobre a capacidade de transformação social, alicerçada na consciência política dos acampados, permanece e nos inquieta: os atores sociais que se encontram nos acampamentos desejam ser novos proprietários rurais ou transformar as relações de dominação social?

Marcon (1997), ao pesquisar o acampamento Natalino, localizado entre Ronda Alta e Passo Fundo, ressalta que o mesmo tinha como objetivo inicial chamar a atenção do governo da época para a solução dos problemas decorrentes da expulsão das famílias da reserva de Nonoai

[...] a igreja, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), teve um papel decisivo na condução do movimento do Natalino, tanto sobre sua orientação política, quanto a sua organização interna e na sistemática de reflexão dos passos dados. Tomando como ponto de partida o princípio de que “a terra é um dom de Deus para todos”, a CPT ajudou a deslegitimar o conceito de propriedade privada, utilizado para justificar a concentração da terra e o latifúndio. (1997, p. 72-73).

O movimento avolumou-se e ganhou repercussão nacional. O acampamento Natalino sobreviveu por mais de mil dias e, no final de 1983, o governo estadual assentou as famílias em 1.870 ha em diferentes regiões do estado.

Navarro (1996, p. 92) atribui ao acampamento Natalino o nascimento do MST.<sup>16</sup> As ações coletivas dos atores sociais que mobiliaram o cenário local difundiram-se, também, a outros estados, e somaram-se ao conjunto de mobilizações nacionais que reivindicavam o acesso à terra e formavam as bases do Movimento Sem Terra: “A partir do conjunto destas ações, formaram-se as bases que originaram o maior movimento social rural da história recente do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra. O MST foi fundado

---

<sup>16</sup>Para Sérgio Haddad (1994), o marco do nascimento do MST aconteceu em 1979, com a ocupação das fazendas Macali e Brillante. Para Maria Glória Gohn, o MST surge em Santa Catarina, em 1979. (2004, p. 304).

oficialmente em 1984 na cidade de Cascavel no estado do Paraná.” (PICOLOTTO, 2006, p. 71).

Em 1985, outra ação do movimento, agora criado oficialmente, deu-se nas proximidades das terras que foram palco da atuação dos Sem Terra, como uma forma de pressão sobre o Estado, para implementar um Programa Nacional de Reforma Agrária. O MST organizou a ocupação da fazenda Anoni, em Sarandi, e

Em outubro de 1985, 6.500 pessoas, oriundas de aproximadamente 50 municípios, em operação cuidadosamente planejada e com resultados espantosos em termos de precisão e minúcia, ocuparam uma fazenda de nome Anoni, de área equivalente a 10 mil hectares. Esta propriedade havia sido oficialmente desapropriada, em 1974, para assentar os agricultores desalojados pela construção da barragem de Passo Real (ver neste artigo), mas o proprietário vinha conseguindo protelar, através de inúmeros recursos possibilitados pela justiça agrária brasileira, a desocupação da área. (NAVARRO, 1996, p. 94).

O Movimento dos Sem-Terra projeta ações coletivas, tendo como principal reivindicação o acesso à terra, e é composto, principalmente, de grupos sociais que tiveram negados os direitos de acesso à mesma:

O MST aglutina trabalhadores rurais sem-terra (descendentes de pequenos proprietários, arrendatários, meeiros, assalariados rurais e migrantes rural-urbanos), ocupa latifúndios e áreas improdutivas, onde organiza acampamentos; resiste à expulsão das terras ocupadas e pressiona as autoridades a desapropriá-las, organizando manifestações públicas, conquistada a terra, incentiva as formas coletivas de organização da produção nos assentamentos. (HADDAD, 1994, p. 15).

Para Navarro (1996, p.90), o Movimento dos Sem-Terra atua, procurando alterar os “padrões seculares de propriedade de terra”, e é o movimento que melhor conseguiu desenvolver um sentido de identidade. Para Gohn, o “MST é o mais famoso dentre os cerca de 20 movimentos sociais populares rurais no Brasil na atualidade. Aliás, os movimentos rurais tiveram, nos anos 90, mais visibilidade e importância política que os movimentos sociais populares urbanos” (2003, p. 26). Navarro destaca que o acesso à terra somente tem sido conseguido através de intensas disputas com o governo estadual, especialmente nos

últimos anos. A partir de 1987-1988, o movimento foi centralizando suas decisões, o que o tornou menos ligado às suas bases e menos democrático<sup>17</sup>.

No ano de 1995, a região sul do Brasil sofreu uma grande estiagem, que “provocou enormes prejuízos à agricultura, comprometendo a produção de milho e feijão e reduzindo a produção de soja e outros produtos” (OFM, 1998, p. 20). A mobilização dos pequenos agricultores no RS, organizados através dos sindicatos ligados a CUT, reivindicava do governo crédito para a manutenção da família e da produção agrícola, custeio agrícola, entre outros auxílios. Picolotto, em sua dissertação de mestrado, analisa a organização do movimento dos agricultores no município de Constantina<sup>18</sup>, e enfatiza a participação dos agricultores daquela localidade nas mobilizações e a organização dos agricultores que deram origem a outro movimento social na região: O Movimento dos Pequenos Agricultores.

O MPA surgiu na mobilização denominada “ponta de lança” que utilizou como uma das formas de pressão o acampamento instalado à margem da BR 386 (2006, p. 163). Essa mobilização iniciou em 15 de janeiro de 1996, quando “mais de 5000 pessoas estavam instalando barracos na beira da Estrada Federal em Sarandi / RS, chegando a mais de 9000 pessoas no final de semana”, e, na semana seguinte, este número subiu para 16.000 pessoas. (OFM, 1998, p. 22-23).

De acordo com o livro *A resistência dos pequenos gigantes* (OFM, 1998, p. 68-78), a principal bandeira de luta do MPA é o crédito subsidiado como forma de resistência, sobrevivência e permanência do homem no meio rural. Em 1998, foi criado o Pronaf Especial Investimento. Ainda, segundo essa fonte, essas conquistas foram frutos das mobilizações dos pequenos agricultores<sup>19</sup> nos anos que antecederam a regulamentação dessas medidas.

O MMC era denominado até o ano de 2003 de MMTR. Sobre a origem deste movimento, Navarro salientou que a participação das mulheres camponesas nas ações dos movimentos sociais rurais era pouco significativa até a década de 80. (1996, p. 97). Aos poucos, percebem-se a sua participação cada vez maior, por meio de sindicatos, especialmente

---

<sup>17</sup>O acirramento dos conflitos no campo principalmente na década de 1990, provocou ações mais violentas entre o Estado, o movimento e os grandes proprietários. Navarro descreve o enfrentamento ocorrido na Praça da Matriz, em 1990, quando a Brigada Militar e integrantes do MST enfrentaram-se; a morte de um soldado e os ferimentos provocados pelo confronto em ambos os lados; o episódio contribuiu para uma visão negativa da opinião pública sobre esse movimento. (NAVARRO, 1996, p. 95-96).

<sup>18</sup>Município inserido no recorte espacial da região contextualizada.

<sup>19</sup>Destacam-se algumas mobilizações construídas entre o ano de 1996 a 1998: O acampamento da seca, em janeiro de 1996, no município de Sarandi; em março de 1997, caminhada de Montenegro a Porto Alegre, lançamento do “grito da terra”; em maio, ocupação da Secretaria da Agricultura, e julho, ocupação da Assembléia Legislativa em Porto Alegre e audiência com Ministro da Agricultura; no dia 07 de setembro, Grito dos excluídos; caminhadas, 16 de setembro, greve de fome; em novembro, participação na marcha dos sem. Em 1998, as negociações com o governo se acentuam e o MPA consolida-se como movimento nacional.

os ligados a FETAG – RS, que patrocinavam ações cavando direitos a essa parcela da população rural.

Segundo análise do próprio movimento, foi na década de 1980, quando no Brasil os movimentos sociais estavam vivendo um período de intensa mobilização, que surgiram movimentos de mulheres trabalhadoras rurais autônomos, como o MMTR-RS, em vários estados do Brasil. As várias organizações populares, como as oposições sindicais, que davam passos importantes na conquista de novos sindicatos, o Movimento Sem Terra, a Comissão Pastoral da Terra, as pastorais sociais, especialmente a Pastoral da Juventude Rural e Pastoral Rural, o Movimento dos Atingidos por Barragens, na época chamado Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB), já tinham mulheres militantes e, ao mesmo tempo, foram abrindo novos canais de participação para, elas do meio rural. (DARON, 2003, p. 63).

Navarro destaca também que o ideário do MST foi sempre marcado pela luta por uma sociedade justa e igualitária. Esta proposta aglutinadora e a presença de religiosos ligados à CPT incentivaram a participação das mulheres de nossa região na busca da sua valorização enquanto ser humano. Também para esse autor, o surgimento de uma nova estrutura sindical de oposição a FETAG e a forte atuação das mulheres nesse sindicalismo e nas ações do MST foram fundamentais para a organização das mulheres trabalhadoras rurais. (1996, p. 100). A presença das mulheres nos sindicatos não alterou a sua estrutura e a sua organização. As demandas e a ação sistemática dos sindicatos não se estruturaram tendo como base as necessidades das mulheres rurais, por isso as mesmas foram se organizando em um movimento que atendesse suas reivindicações particulares.

Segundo Daron, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras rurais é

uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, formado por mulheres trabalhadoras rurais. Caracteriza-se como um movimento social popular, de caráter autônomo, democrático, feminista e de massas. Está organizado em mais de quinhentos grupos de base, em 14 regiões – Litorânea, Pelotas, Vale do Rio Pardo, Santa Maria, Missões I, Missões II, Celeiro, Planalto, Palmeiras das Missões, Serra, Alto Uruguai, Altos da Serra, Cruz Alta, Vale do Botucaraí -, envolvendo aproximadamente cem municípios no estado, atingindo indiretamente em torno de quarenta mil pessoas. Luta pela mudança nas relações de discriminação entre homens e mulheres e pela transformação da sociedade capitalista, visando à construção de uma nova sociedade, que resgate o valor humano, as relações entre as pessoas e com a natureza, numa perspectiva socialista e democrática. Articula-se com os movimentos de mulheres rurais dos cinco

estados da região Sul, através da Articulação de Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sul do Brasil e em nível nacional, em processo de unificação dos movimentos autônomos, constituindo-se num Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil. Faz parte da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais e da Via Campesina e estabelece relações com organizações do campo em nível latino-americano como a CLOC e Via Campesina Mundial, bem como com movimento de mulheres. Além disso, tem uma relação muito forte junto com o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Urbanas do RS (MMTU/RS) e estabelece parcerias com entidades de cooperação em nível nacional e internacional. (2003, p. 60-61).

As especificidades da luta desse movimento, destacando, nesse período, a bandeira da aposentadoria para as mulheres que viviam e trabalhavam na terra, desencadeavam um debate sobre a formação de um movimento autônomo. Formou-se, em 1988, uma comissão provisória para delimitar a forma de atuação e o ideário do MMTR, e “em agosto de 1988 foi fundado formalmente” (NAVARRO, 1996, p. 101). A partir dos anos 1990, sem negligenciar a luta por direitos, discute-se, como centro temático, as relações de gênero, enquanto relações construídas historicamente. Essa postura sinaliza para uma ampliação das relações desse movimento com a sociedade e com outros movimentos sociais.

Os movimentos sociais que ocorreram na região de Sarandi abrangem, essencialmente, questões relacionadas à terra, e são, portanto, movimentos sociais rurais, tendo suas origens históricas ligadas à atuação de alguns setores da Igreja Católica Progressista. Para Maria da Glória Gohn,

Os movimentos aglutinam bases demandatárias, assessores e lideranças, e têm estreitas relações com uma série de outras entidades sócio-políticas como partidos e facções políticas – legais ou clandestinas - Igrejas, Sindicatos, ONGs – nacionais e internacionais -, setores da mídia e atores sociais formadores de opinião pública, universidades, parlamentares em âmbito municipal, estadual e federal, setores da administração governamental, pequenos e médios empresários etc., articulados em redes sociais com interesses comuns (2004, p. 252).

De acordo com a teoria dos movimentos sociais da América Latina, nesse espaço, atuam movimentos sociais diferentes de outros movimentos existentes na Europa e na América do Norte. Um diferencial é o surgimento e a forte atuação de movimentos de acesso e conquistas sociais relacionadas à terra:

A questão agrária na América Latina tem sido palco de violentos conflitos e permanece como um tabu para certas áreas das elites dominantes, que relutam em discutir qualquer proposta de reforma nessa área – Dadas as relações de desigualdades sociais existentes, os camponeses em geral têm tido um papel importante em vários conflitos sociais, contrariando as análises clássicas marxistas que atribuíam aos camponeses um papel mais conservador do que progressista. (GOHN, 2004, p. 238).

A trajetória histórica da região, que também é a trajetória da história da terra, insere-se nesse contexto maior de demanda e luta por este recurso. As condições de vida e as conjunturas históricas fomentaram o nascimento e a eclosão de movimentos sociais rurais, que explodiram, principalmente, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, desnudando tensões sociais, econômicas e políticas entre os grupos que ali se encontravam ou se instalaram a partir do século XX. Essas experiências são, fundamentalmente, para o acesso e a permanência do homem e da mulher na terra.

Em relação a esse período, quando entrevistada sobre a atuação e importância dos movimentos sociais na região, a professora P.G. da Escola Zandoná faz a seguinte análise:

Aqui na nossa região, nós já tivemos exemplos de muita luta através dos movimentos sociais. Eu considero os movimentos sociais indispensáveis para que as mudanças ocorram; eles são os precursores das mudanças; eles são os que vão cavando espaço em todos os setores da sociedade; muitas das conquistas que a sociedade tem hoje são graças à atuação dos movimentos sociais, independente do movimento social, todos eles estão ali, e uma das características boas que existem nos movimentos sociais são as discussões. Se não tem discussões, não tem por que existir o movimento. Esse movimento ali da discussão, eu acho que fomenta a coletividade, a parceria e o rompimento de muita coisa que está posta aí e que a elite tenta manter; mas os movimentos sociais tão na linha de frente para romper. (Informação verbal)<sup>20</sup>.

Tomando como referência essa fala, percebemos a compreensão das lutas travadas pelos movimentos sociais na região, enquanto possibilidade de mudança, discussão e questionamento da ordem social vigente. Qual o sentido e o significado dessa ‘luta’ para a entrevistada? Quais são os sentidos e os significados dessa ‘luta’ para a população da região? O que interfere na maneira de pensar e agir destes sujeitos a luta dos movimentos sociais na

---

<sup>20</sup> Informação concedida por meio de entrevista no dia 03-09-2007.

região? Acreditamos ser possível encontrar informações capazes de ajudar a responder a essa e a outras questões na Escola Zandoná de Barra Funda.

### 2.3 Localização histórico-espacial da Escola Zandoná

A escola tem uma história construída com muitas dificuldades e com a participação de muitos sujeitos. No livro da instituição há uma síntese desse processo: “Ao longo desses 50 anos, muitos foram os tropeços e avanços enfrentados, mas através deles é que a história se construiu. São sujeitos desta história todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização da mesma”. (GAUER, 2003, p.25)

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná está localizada na cidade de Barra Funda, no Norte do estado do Rio Grande do Sul, e tem 55 anos de história oficial.<sup>21</sup> Possui, atualmente, 335 alunos, 27 professores e 09 funcionários; oferece desde a educação infantil até o ensino médio, em três turnos.<sup>22</sup> Os educandos provêm da área urbana e rural, sendo que “cerca de 50% da clientela necessita do transporte escolar para locomover-se até a escola”.<sup>23</sup> A comunidade escolar é composta de “pequenos agricultores, operários, industriais, comerciantes, autônomos, funcionários públicos, trabalhadores informais, aposentados e desempregados”.<sup>24</sup> A média de anos de estudo das pessoas responsáveis permanentes pelos domicílios no município de Barra Funda – RS é, no ano de 2000, de 5,6 anos<sup>25</sup>; este dado é um número que representa a baixa escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos dessa instituição. O diagnóstico geral da escola, presente no seu PPP, descreve o contexto social dos alunos que a compõem

Os jovens que freqüentam o Ensino Médio Noturno, em número reduzido, ainda evadem com facilidade; são operários do trabalho formal e informal e

<sup>21</sup>Foi oficializada como escola pelo decreto de criação número 1.190 de 27/03/53. No cinquentenário da Escola Zandoná, que aconteceu em 2003, os professores, alunos e funcionários pesquisaram a documentação preservada na instituição, objetivando “apresentar parte do trabalho desencadeado em nível de escola e também relatar seu legado histórico numa perspectiva plural” (2003, p. 9). O trabalho ficou sistematizado no livro *Fazendo História: na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná* publicado no ano de 2003, o qual se tornou a principal fonte historiográfica sobre a escola.

<sup>22</sup>Fonte: matrículas e documentos da secretaria da escola.

<sup>23</sup> Dados coletados no regimento da escola.

<sup>24</sup>Esses dados foram coletados no documento resultante de um novo diagnóstico geral, reformulado pelo coletivo de professores dessa escola, no mês de setembro de 2007, tendo em vista a necessidade de sua atualização.

<sup>25</sup>Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.



cooperativados. Os educandos do Ensino Médio Diurno, no geral são filho(a)s de agricultores familiares que ambicionam a busca da escolaridade como possibilidade de saída da roça. Algumas famílias priorizam o trabalho em detrimento ao estudo, havendo aceitação do trabalho oferecido, sem ambição por buscar uma ocupação que lhes proporcione realização pessoal, profissional e sustentabilidade econômica. Há também os que vêm na escola um meio de conquista de vaga para o ensino superior na perspectiva de garantir um emprego melhor [...]. (2007, p. 5).

O total da área de propriedade da Escola Zandoná é de 10.000 m<sup>2</sup>, sendo 1.493,90 m<sup>2</sup> de área construída. A educação formal no município está constituída por três escolas: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, a Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol e a escola à qual nos referimos para fins de investigação. Esta é a única que oferece educação básica desde a educação infantil até o ensino médio, sendo seu mantenedor o governo do Estado do RS.

A Escola Zandoná foi criada em 1953, como Escola Estadual Rural, mas foram encontrados cadernos de chamada desta instituição educacional datados de 1940; nestes registros escritos constava o nome de “Aula de Barra Funda”, atendendo cerca de 40 alunos matriculados, e, em 1945, 70 alunos matriculados. A escola era mantida pela comunidade e pelo município. Em 1950, funcionava de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> séries, e 75 alunos eram atendidos por uma única professora; até 1971, por um professor, ou, às vezes, por um casal de professores que moravam na escola. (GAUER, 2003, p. 10).

A partir de 1964, uma discussão foi introduzida na comunidade para escolher um nome para essa instituição de ensino. A princípio, decidiu-se Nossa Senhora dos Navegantes, mas a discussão reiniciou em 1969, com a orientação de indicar o nome de um indivíduo desta comunidade falecido há pelo menos dois anos. Escolheram, então, o cidadão Antônio Zandoná, nome que designaria este centro educativo. Porém, um pai solicitou a inclusão de João entre Antônio e Zandoná. Em 1970, a instituição recebe a denominação de Escola Rural Antônio João Zandoná. Em 1975, são construídas novas instalações<sup>26</sup>, necessidade provocada pelo aumento da demanda pelo ensino. A escola, nesse ano, passou a oferecer 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries para os 347 alunos. Apesar de só ter registro em 1986, a biblioteca estava funcionando desde 1972, ano em que se registraram as primeiras aquisições de livros para manter um acervo bibliográfico. Só em 1979 o governo federal envia livros didáticos para empréstimo aos alunos. Durante a década de 1980 e parte da década de 1990, a comunidade organizou-se,

---

<sup>26</sup>A construção dessas novas instalações fez-se no centro da cidade de Barra Funda, na Rua Sarandi, nº 923. Fone: (54) 3369 1010. E-mail: escolazandona@uol.com.br. A escola permanece nesse endereço.

mobilizando-se para conseguir o ensino de 2º grau, o que, em 1995, é concretizado. Em 2002, ampliou-se ainda mais o atendimento a jovens e adultos através da EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Nas décadas de 1980 e 1990<sup>27</sup>, a participação dos alunos nos eventos da escola dava-se através das datas comemorativas, quando eram apresentados números artísticos para as autoridades presentes, geralmente, nos atos cívicos e em homenagens. No início do seu funcionamento, o espaço de participação estava limitado ao “clube agrícola” do qual participava a comunidade escolar, e, em 1975, criou-se o Grêmio Estudantil Duque de Caxias. Essa entidade representava os alunos nas atividades desenvolvidas pela escola; em 1996, as discussões acerca das ações dos Grêmios Estudantis e a caminhada do movimento estudantil em nível de país avolumam-se e, dentro desse processo, alterou-se – através de escolha, com a participação de todos os segmentos – o seu nome para Grêmio Estudantil Alexander Pereira. No ano de 2000, através do Orçamento Participativo, a comunidade escolar organizada priorizou e defendeu a aquisição de um laboratório de informática que está em funcionamento e, ainda hoje, possui um responsável com formação na área.

Em grande parte da história dessa instituição, em relação à prática pedagógica, evidenciam-se ações educativas centralizadas e centralizadoras. Os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pelos grupos de professores “vinham determinados, sendo que os programas tinham que ser seguidos a risca” (GAUER, 2003, p. 13). No final da década de 1970, iniciaram-se a utilização dos livros didáticos enquanto roteiro de conhecimentos a serem transmitidos. A memorização e a repetição dos conhecimentos eram práticas largamente usadas ao longo da história dessa instituição e eram reforçadas pela comunidade, formando, até a década de 1990, a tendência dominante no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação da escola, dos alunos e professores, acontecia pelas autoridades que inspecionavam e fiscalizavam as atividades e o conhecimento dos envolvidos, através de instrumentos que destacavam e premiavam os alunos que sobressaíam aos demais.

A pesquisa realizada nos documentos da escola pelos professores e alunos no cinquentenário da Escola Zandoná destaca as práticas de poder hierárquicas, centralizadas na figura do professor. “É possível fazer essa leitura através da análise dos documentos que retratam a autoridade do professor nas exigências, na disciplina, na obediência do educando, nas penalidades aplicadas como castigo físico e de caráter emocional, expulsões, inclusive pela não aprendizagem”. (GAUER, 2003, p. 12).

---

<sup>27</sup>A prática vigorou por grande em grande parte da história da escola. Percebe-se que, as mesmas foram se atenuando principalmente durante a década de 90.

Ainda, segundo essas leituras, a trajetória desse centro pedagógico está marcado pela sua manutenção, através de recursos provindos de contribuições da comunidade, desde a sua origem. Em diferentes momentos, de diferentes formas e com distintas intensidades, foi sentida a sua presença no fornecimento de material em especial de merenda, nas reuniões ou encontros e na colaboração de parte da comunidade na realização de eventos para manter a escola funcionando.

Até a década de 1980 os recursos financeiros da instituição eram mantidos pela comunidade, através do CPM (fundado em 1951), de eventos festivos e até mesmo da venda de produtos agrícolas produzidos na escola. A luta por uma escola pública e gratuita resultou, nessa mesma década, no início dos repasses de verbas para a manutenção dos gastos.

Evidenciam-se as marcas do regime militar nesse processo histórico: até 1985, os diretores eram indicados pelo governo; os professores e funcionários eram indicados por representantes do governo estadual da época; as inspeções feitas pelas autoridades e suas presenças eram constantes nos eventos e horas cívicas, especialmente na Semana da Pátria. A partir de 1985, as eleições para diretor passaram a ser indiretas; o governo, por meio de uma “lista tríplice”, escolhia quem seria o novo representante.

A Lei de Gestão Democrática do Ensino, que passou a vigor em 1995, instala as eleições diretas para diretor (a) – eleito (a) por toda a comunidade –, a Autonomia Financeira e o Conselho Escolar. Essa lei possibilitou às escolas uma relativa autonomia frente à sua mantenedora: O Governo do estado do RS. Também permitiu a construção do Plano Político Pedagógico, dos Planos de Estudo, do Regimento Escolar e a ressignificação gradual dos Conselhos de Classe e sua ampliação à participação dos demais segmentos da comunidade escolar. O Conselho de Classe estava, até então, mais relacionado a uma medida punitiva do que a uma medida educativa de fato. (ZAMARCHI, 2003, p. 71).

Em 1995, foi elaborado, no município, o Plano Político Pedagógico, através do Planejamento Participativo<sup>28</sup>, com a assessoria de Danilo Gandin, quando “[...] acentua-se a preocupação do grupo de educadores da instituição em relação às questões pedagógicas e

---

<sup>28</sup>Essa experiência foi uma ação desencadeada pelo poder público municipal, através da Secretaria de Educação desse período de gestão. A reconstrução do documento atual partiu, inicialmente, do estágio da coordenadora pedagógica da escola no curso de Especialização em Supervisão Escolar, utilizando o método de planejamento participativo, organizado pelo Educador Danilo Gandin. O método consistia na metodologia do posicionamento inicial e individual através da escrita, seguido da socialização em pequenos grupos e finalização no grande grupo, em cada segmento da comunidade escolar. O documento final era composto pela junção dos quatro segmentos da comunidade escolar. A finalização do atual documento é decorrente do redimensionamento do método anterior, embasado nos pressupostos do processo da constituinte escolar. Após a participação nos quatro momentos iniciais da constituinte escolar, conjuntamente, discutiu a elaboração do documento, finalizado por um grupo de sistematização de representantes de cada segmento. (CASTOLDI, 2004, p. 10).

fortalece a iniciação dos mesmos em buscar formação que dê sustentação a um processo de mudança da prática educativa”. (GAUER, 2003).

Em 1998, assume a direção dessa instituição um grupo de professores que vão proporcionar condições de efetivação de uma nova Proposta Político-Pedagógica a partir de 2001<sup>29</sup>.

No ano de 2000, apesar da decisão da categoria de professores filiados aos CPERS tomada em Assembléia Geral do CPERS – Sindicato que se posicionou contra a realização da Constituinte Escolar<sup>30</sup> –, a escola mobiliza-se, aos poucos para participar dessa política de iniciativa do governo do Estado na época<sup>31</sup>. A participação na constituinte redimensionou a prática pedagógica da instituição que começou, a partir do ano 2001, a realizar a pesquisa participante empregando os temas geradores como eixo articulador dos processos educacionais.

Antes, durante e depois da implantação da proposta da escola, os professores da instituição ampararam-se no estudo da legislação educacional, como o Plano Nacional de Educação e a LDB de 9394/96, utilizando-as como base para efetivação de uma nova proposta de trabalho.

A Lei de Gestão Democrática 15.676/95 do Estado do RS, que dispôs sobre a gestão democrática administrativa, financeira e pedagógica das instituições de ensino da rede estadual, também foi importante na progressiva e relativa autonomia da escola, juntamente com a LDB e os documentos edificadas, como: O PPP, o Regimento Escolar e os Planos de Estudo. Isso porque deram suporte legal para a efetivação de uma proposta alternativa de educação em uma rede de ensino pública. Esse processo foi um momento significativo que contribuiu para a reelaboração e construção do Projeto Político Pedagógico desse centro.

A comunidade também se envolveu na construção dos princípios e diretrizes para a Educação Pública Estadual nesse mesmo ano. Os professores realizaram encontros que exigiam a leitura e a discussão sobre o contexto escolar, em especial, sobre o tipo de homem, mundo e sociedade que o coletivo almejava e perseguia. As leituras realizadas centraram-se,

---

<sup>29</sup> Consideramos importante fazer uma tabela com o nome da direção, vice-direção e coordenação, que foram os gestores do estabelecimento pesquisado de 1995 até 2008. Ver tabela de gestores (apêndice II).

<sup>30</sup> A Constituinte Escolar/RS apresenta-se como um amplo *movimento desencadeado* em abril de 1999 pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo era promover a construção da Democracia Participativa. Juntamente 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 populares, de Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público. (FLEURI, 2000).

<sup>31</sup> O governo do estado do RS, que tomou posse no ano 2002, era comandado pelo então governador Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores, e implantou o Movimento da Constituinte Escolar. Em relação aos governos, ver tabela onde constam os nomes dos governadores do RS, prefeitos e secretários do município de Barra Funda, com seus respectivos mandatos, no apêndice III.

especialmente, nas obras de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Celso Vasconcellos e outros autores que oportunizaram uma aproximação com a teoria crítica.

O Regimento Escolar foi formulado a partir da coleta das informações sobre os documentos legais e da construção e discussão coletiva com os envolvidos nesse processo. A coordenação pedagógica, com antecipação, elaborava encaminhamentos para análise no grupo das educadoras. Estas avaliavam e, posteriormente, (re) elaboravam novos encaminhamentos, apresentando várias alternativas para a comunidade escolar realizar, por meio de votação, a definição do documento final.

As decisões tomadas redimensionaram a Proposta Político Pedagógico da escola e mudaram parte da sua metodologia. A elaboração da Constituinte Escolar contou com a participação dos movimentos sociais que, em Barra Funda, contribuíram para um redimensionamento teórico e metodológico do processo pedagógico da instituição. Nesse sentido, ao nos apropriarmos de informações referentes à escola, acreditamos que as políticas desencadeadas pelo município e, em especial, pelo estado implementou um processo de mudanças teóricas e práticas da escola, que possui como eixo articulador do processo educacional os Temas Geradores<sup>32</sup> escolhidos através da Pesquisa Participante, denominada, atualmente de Pesquisa da Realidade.

Para a atual coordenadora pedagógica da escola, a pesquisa da realidade, como hoje é denominada, consiste em uma mescla da pesquisa Participante, etnográfica e socioantropológica, e ‘parte da vivência e existência dos sujeitos envolvidos. Materializa-se e cumpre com sua finalidade se houver vontade política no desejo de questionar e transformar a realidade local numa visão global, buscando de forma organizada a superação dos problemas levantados através das falas significativas’. (GAUER, 2006, p. 3).

Também para outra educadora, que ocupa o cargo de vice-direção dessa instituição:

A essência da proposta é a construção coletiva do currículo escolar a partir da pesquisa da realidade, dos principais problemas que tencionam na comunidade, sendo, portanto, ideológica. Assim, há um saber popular, uma visão da comunidade, que conjuminado com o trabalho de educadores comprometidos com a educação libertadora dão suporte para gerar a leitura do mundo e da palavra. Desta forma, os temas trabalhados brotam da comunidade, que através da problematização vão se forjando em ações transformadoras. (ROSSETTO, 2006).

---

<sup>32</sup> Os Temas Geradores “são os temas relativos às aspirações, ao conhecimento empírico e a visão de mundo dos educadores que, captados e estudados pelo educador, tornam-se base para o conteúdo pragmático da educação dialógica de um grupo determinado”. (VASCONCELOS, 2006, p. 182).

Como exposto acima, o currículo é resultante da pesquisa da realidade e, em síntese, representa a rede de falas<sup>33</sup>, sendo desmembrado em sub-temas e em conhecimentos específicos dentro de cada área de conhecimento. A rede de falas vai orientar o trabalho teórico e prático da escola; ele é, portanto, construído e reconstruído a cada pesquisa realizada. O desdobramento em conhecimentos dá-se nas formações de professores que passam, então, a organizar seu fazer pedagógico. Não possui um formato único, nem uma listagem de conteúdos. Os mesmos vão emergindo da rede de falas. O currículo também pode ser adequado à medida que os educadores forem percebendo necessidade de mudanças, por isso é entendido como processo, pois se faz durante o desencadear das ações pedagógicas, procurando orientar-se pela teoria que fundamenta e ampara o Projeto Político Pedagógico. As demais ações são frutos desse processo e da organização pedagógica<sup>34</sup>.

#### **2.4 A Proposta Político-Pedagógica da escola Zandoná e sua relação com os movimentos sociais**

Ao pesquisarmos sobre o processo que desencadeou a atual prática metodológica, verificamos que um dos marcos da formulação da proposta político pedagógica é a Constituinte Escolar, que, no RS,

[...] baseia-se em uma clara opção pela Concepção Dialética de Conhecimento e pela metodologia de Pesquisa Participante. Esta se caracteriza por privilegiar o “trabalho com a camada social historicamente excluída dos processos econômicos, sociais, culturais” no sentido de favorecer “a participação das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas”; propõe desenvolver uma prática “articulada de educação, investigação e participação social, como momentos de um processo de análise das contradições que explicam os determinantes estruturais da realidade imediata que está sendo analisada”; tal elaboração baseia-se no trabalho de “grupos organizados, que formulem propostas práticas de intervenção na realidade que está sendo investigada, na perspectiva de sua efetiva transformação” (FLEURI, 2000).

---

<sup>33</sup> A rede de falas é o resultado da sistematização das falas da comunidade já selecionadas pelo grupo de educadores; o grupo seleciona as falas por acreditar que estas traduzem melhor o contexto e as problemáticas. As falas são organizadas de acordo com as relações que estabelecem umas com as outras, representando sua interligação. Ver anexo II.

<sup>34</sup> O capítulo 3 contém mais informações sobre esse processo metodológico.

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 Participante como metodologia, opta por privilegiar as camadas sociais populares, que, em sua maioria, a compõem, optando politicamente por esses grupos. Quem formulou essa política de governo que propõe a investigação da realidade social? Em seu texto intitulado ‘Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: olhares conexões e problematização a partir da educação popular’, Fleuri encontra um ator pouco comum na elaboração direta de políticas educacionais: os movimentos sociais. Para o autor Fleuri, “a grande novidade na concepção dos sujeitos envolvidos no processo constituinte é a atenção aos movimentos sociais populares, novos protagonistas convidados a entrar no cenário político” (2000). Ainda, para ele

Só a partir de uma perspectiva *complexa* é possível compreender os limiares (os limites e as possibilidades) de um processo *oficial* que pretende promover, paradoxalmente, a inserção dos movimentos sociais *alternativos* na formulação e no controle das diretrizes curriculares da escola pública. Num processo histórico em que estes movimentos sociais têm sido sistematicamente subjugados no cenário político do Estado, tal movimento constituinte pode implicar em novos processos de sujeição dos movimentos sociais populares, na medida em que a complexidade dos agentes envolvidos e a dinamicidade de suas reivindicações sejam interpretadas e elaboradas de maneira reducionista pelos dispositivos de participação disponíveis. Mas, ao mesmo tempo, pode significar a abertura de novos espaços de participação ativa de setores das classes populares na formulação de políticas públicas no campo da educação. (2000).

Ao analisar a Constituinte Escolar, o artigo aponta para a participação oficial dos movimentos sociais na formulação das políticas públicas, na área da educação, como possibilidade de avanço da educação formal. Para a professora P. A., da Escola Zandoná, a Constituinte Escolar

Representou um período, assim, bem especial, que foi o período da constituinte escolar. Foi propiciado a gente poder fazer, tentar fazer uma leitura maior da comunidade, da escola que a gente vive, e tentar refletir um pouquinho a concepção de homem, de sociedade que a gente tem e que a gente quer. E nessa leitura que a gente fez, digamos assim, entrou forte os movimentos sociais. Porque como é que se vai construir esse homem, essa sociedade, se não é através dos movimentos sociais? E a gente também tem claro assim... A nossa escola, os alunos que a gente tem aí, eles não são alunos do movimento. Mas a gente tem que ir rompendo com a

ideologia forte que existe de aversão aos movimentos que é construída sistematicamente, especialmente pelos meios de comunicação. E a gente tem que fazer o outro lado. Porque se a escola não fizer, quem vai fazer? [...] A constituinte foi o momento em que nós, assim, que o grupo aproveitou, que o grupo soube aproveitar e dar continuidade. Porque assim, a gente tem uma autonomia, todas as escolas têm, e não usam essa autonomia, que é de construir o seu Projeto Político-Pedagógico. A sua proposta de escola. Lógico que isso mexe com um monte de coisas... De postura, de acomodação, de estilo de vida, inclusive, e de trabalho... muda completamente... Mas eu acho que ali foi um momento bem rico para a gente desencadear o processo. Só que para ele ter continuidade foi preciso muito esforço, muito estudo. A gente está tentada toda hora. Na verdade, a gente rema contra a correnteza. (Informação verbal)<sup>35</sup>.

A fala acima transcrita expressa a visão da professora sobre o processo da Constituinte Escolar. De acordo com ela, a política estadual proporcionou à escola e a seus sujeitos, momentos de reflexão e discussão sobre a sociedade e a sua relação com a escola. Nesse sentido, a discussão não só trouxe para perto desses sujeitos a reflexão sobre os movimentos sociais, como ainda ajudou a definir melhor o papel dessa instituição na sociedade. A fala revela também que, na opinião dessa professora, existe uma “aversão” da população aos movimentos sociais, construída sistematicamente, de modo especial pelos meios de comunicação. Essa discussão pode fazer parte do debate escolar? Como as escolas a realizam? Como os sujeitos se posicionam diante do tema?

A proposta política pedagógica da Escola Zandoná destaca que o processo educativo tem, entre outras finalidades, a de capacitar o aluno a ser “livre para escolha de participar nos movimentos sociais, como forma de também garantir a conquista e o exercício da vida cidadã”. Nas metas propostas encontramos como um de seus compromissos o de “apoiar, colaborar e atuar na organização de movimentos populares aos quais mais nos aproximamos (Pastorais, sindicatos, MST) e das organizações internas (Grêmios Estudantis e Conselho Escolar) como ação concreta de luta por uma nova sociedade” (ESCOLA, PPP, 2007). Segundo dados levantados pelas professoras Sandra Gauer e Zilda Castoldi em sua escrita, o coletivo de professores optou pela pesquisa participante, tendo em vista

A inquietação e a insatisfação do quadro docente da escola em relação ao fazer pedagógico tradicional, o contexto político-educacional do momento que antecedeu a opção pela metodologia, o questionamento da comunidade escolar, quanto ao papel dos conteúdos escolares, a formação Pedagógica continuada dos trabalhadores em educação da escola e a participação da

---

<sup>35</sup> Fala coletada na entrevista concedida no dia 20-08-2007.



Comunidade Escolar em movimentos sociais organizados constituíram os principais elementos para o mapeamento das hipóteses na materialização da pesquisa participante na escola. (2004, p. 6).

Para essas educadoras, a inquietação e o descontentamento quanto ao fazer pedagógico, a formação continuada dos professores, o contexto político da educação e a participação em movimentos sociais organizados foram os elementos que desencadearam a opção pela metodologia de pesquisa. Neste sentido, em suas opiniões, a participação de pessoas da comunidade escolar em movimentos sociais pode ter ajudado a desencadear a proposta metodológica e teórica da referida instituição.

## **2.5 A construção do PPP e a opção pela Pesquisa Participante**

A Proposta Político-Pedagógica – documento que orienta e projeta as ações da Escola Zandoná – é entendida pelo coletivo pedagógico como um “processo inconcluso” e “uma etapa em direção a uma finalidade, permanecendo como horizonte e implicando em desestabilizar e romper com a faceta de que este se reduz apenas a um documento escrito” (ESCOLA, 2007). A opção por uma educação inspirada em uma educação libertadora foi construída tendo como referencial teórico as obras do educador Paulo Freire. As leituras e discussões coletivas dos diferentes segmentos escolares não se restringiram a esse autor, mas os espaços de produção dessas discussões e a sua posterior sistematização, presente na Proposta Político Pedagógico<sup>36</sup>, demonstram as leituras realizadas:

Acreditamos que educação libertadora é 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

---

<sup>36</sup>Os artigos produzidos pelos educadores dessa instituição também nos dão suporte para fazer essa afirmação. O trabalho de pesquisa: ‘Fatores que levaram à introdução da Pesquisa Participante na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná’ possui um quadro onde constam os eventos dos quais os educadores dessa escola participaram e seus respectivos temas do ano de 1995 a 2001, período que antecede a implantação da ‘nova’ proposta da escola. A redução temática dos temas abordados denominada ‘Educação Libertadora’ soma 75 certificados de participação. As outras temáticas distribuídas em mais 4 blocos, que juntas totalizam 161 certificados, também não excluem as contribuições escritas de Paulo Freire nesses eventos. Ver anexo III.

educativo e social; que estimule a criatividade com responsabilidade, despertando o interesse pelas questões que envolvem o educando para que ele possa se libertar das diferentes formas de opressão para se transformar, não em opressor, mas em libertador. (ESCOLA, 2007).

Essa instituição tem como filosofia “orientar para viver com responsabilidade, oportunizando a conscientização do educando como ser humano participante do contexto social, buscando sua formação inicial”. No aprofundamento de sua filosofia, constatamos uma preocupação voltada à construção do saber inserido no contexto social do educando e, posteriormente, na programação da proposta de “desenvolver projetos de pesquisa que investiguem a realidade local, iniciando com as pequenas ações”. Em outro trecho desse mesmo documento, reitera-se a necessidade de “analisar a realidade e, a partir dessa, projetar e executar ações”.

Embasando-se na compreensão de que “a escola não é uma instituição isolada da comunidade” e é responsável não só pela informação, mas formação humana, o coletivo de professores optou pela Pesquisa Participante e pelos temas geradores, entendendo que

são muitas as alternativas metodológicas para o desenvolvimento da prática educativa. Entendemos que a forma de concretizar a concepção dialética do conhecimento é a que tem como princípio a realidade social e se consolida no desvelamento e a proposição de alternativas para a modificação da realidade. (CASTOLDI, 2004, p. 4).

Esse entendimento também está claro em artigos escritos por educadoras da instituição, para os quais a escola busca efetivar essa proposta, na medida em que se apresenta como uma “forma de valorizar os saberes populares”, e porque foi construída “na tentativa de superar os problemas existentes e no desejo de transformar a realidade” (GENTILINI, 2006)<sup>37</sup>.

Assim, a escola caminha, fazendo uma pesquisa com a comunidade para a coleta de informações por meio de entrevistas com as famílias da comunidade escolar em suas casas.<sup>38</sup> É importante salientar que a pesquisa construída no ano 2000 é realizada de forma dinâmica, definida ao longo do processo que passou a vigorar a partir de 2001, mas não segue,

---

<sup>37</sup> Alguns textos produzidos por educadores da Escola Zandoná foram utilizados aqui como fonte de pesquisa. Os que não foram publicados estão como documentos no final da dissertação.

<sup>38</sup> As famílias são selecionadas pela escola em um período anterior às “visitas”.

necessariamente, os mesmos passos, já que estes são passíveis de mudanças teóricas e práticas graças ao planejamento e à discussão coletiva<sup>39</sup>.

A pesquisa de campo desenvolvida no ano de 2002 foi sistematizada e publicada no livro da escola, *Fazendo História*, como parte do processo de ensino e aprendizado, enquanto momento de conhecimento, registro e análise do que estava sendo realizado. (2003, p. 9).

Os professores e, em alguns anos, também alunos foram divididos em grupos pequenos, com objetivo de conversar com as famílias previamente selecionadas<sup>40</sup>, realizando entrevistas, geralmente direcionadas a um tema anteriormente estabelecido pelo grupo de professores como categoria-chave. Essas conversas, posteriormente, foram registradas em seus cadernos.

De posse das falas, foram selecionadas as mais abrangentes, significativas e diferentes. Problematizou-se as falas sistematizadas para evidenciar o senso comum e levantar os elementos da macro estrutura. Organizou-se uma rede de falas, situando a fala mais significativa e abrangente e fizeram-se as relações entre as outras falas e a central. Construiu-se a rede temática, a questão geradora e o contra-tema. Fez-se a explicitação das visões da comunidade e dos educadores, levantamento de conceitos e conhecimentos implícitos nas falas da comunidade e o planejamento geral por área do conhecimento, que é dividido em três partes: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento até chegar na construção do plano de aula. (GENTILINI, 2006).

A partir da construção da Proposta da Escola e do Regimento Escolar, o coletivo dos educadores e todos os segmentos que compõem essa instituição<sup>41</sup> optaram por organizar os

<sup>39</sup>Em entrevista concedida no dia 16 de setembro de 2007, a coordenadora pedagógica da escola reforçou esse aspecto, enfatizando tratar-se de um processo em construção, e, portanto, passível de mudanças. Um exemplo disso é o termo ‘pesquisa participante’, usado pelo coletivo pedagógico, mais largamente, no período da implantação dessa metodologia. A mesma destacou que, com as leituras realizadas sobre pesquisa em educação, optou-se por redimensionar para pesquisa da realidade, por acreditarem ser esta mais adequada a uma escola formal, já que o termo ‘Pesquisa Participante’ relacionar -se-ia mais à educação não-formal.

<sup>40</sup>No livro da escola ‘Fazendo história’, os alunos da escola da turma 102, do ano de 2002, relatam como foi o mapeamento das visitas no município: ‘Inicialmente fizemos a contagem do número total de prédios que resultou em 594, depois diminuímos 40 que seriam pavilhões, igrejas, campos de futebol, escolhinhas 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 fomos contando de um a oito e depois de um a nove. Sorteamos exatamente 30 residências.’ (GAUER, 2003, p. 45-46)

<sup>41</sup>Consta nos documentos da escola, principalmente no PPP e no artigo das professoras Zilda e Sandra (2005), a participação de toda a comunidade escolar nas decisões que marcaram a escolha de uma nova proposta educativa no ano de 2000; mas também está registrado que essa participação não foi igual nas etapas da construção da Proposta; percebe-se, também, que essa instituição preocupou-se com a temática da participação. No ano de 2005, o tema gerador foi a participação com a fala: ‘Quando sou de uma diretoria participo’.

tempos, através de área de conhecimento, e não mais em disciplinas isoladas, na tentativa de diminuir a fragmentação e a linearidade conteudista. Esses conhecimentos foram distribuídos nas áreas de: Expressão, Sócio-Histórica e Sócio-Bio-Lógica. O planejamento geral constituiu-se numa das etapas para a preparação dos planos de aula, e é um documento construído pelo professor da área, com a contribuição dos demais educadores da série ou do nível, principalmente, nos momentos de socialização nas formações semanais. Posterior a isso, foram entregues para a coordenação da escola, a fim de constituir o arcabouço anual do trabalho realizado.

Criou-se o Coletivo de Apoio Multidisciplinar, também chamado de CAPM, cujo “objetivo é desenvolver ações que visem o acompanhamento e o assessoramento dos alunos que apresentarem deficiência ou defasagem na aprendizagem ou algum comprometimento ligado ao aspecto cognitivo” (ESCOLA, Regimento Escolar, p. 25). Num primeiro momento, os alunos e suas respectivas famílias seriam convidados a participarem desse serviço, que, como consta no Regimento Escolar, não se resume à aula de reforço ou a denominações com a intenção de *recauchutar* a aprendizagem.

Além dessa, criou-se mais uma ação complementar da proposta, optando-se fazer um dia de formação de todos os alunos da escola nos diferentes turnos. Durante a exposição e a socialização dos conhecimentos desenvolvidos na sala de aula e fora dela, a comunidade é convidada a assistir, numa prática da escola chamada de “Formação Letiva”. Para os sujeitos que compõem a escola e a sua comunidade escolar, este

É considerado um dia normal de aula, que ocorre mensalmente, num único turno e é aberto à participação de toda a comunidade. Este foi um avanço construído e legitimado no regimento escolar. O cronograma é aprovado no início do ano letivo, juntamente com o calendário escolar. A organização da programação é de responsabilidade da direção, coordenação pedagógica, educandos e educadores, sendo respeitada a opção ou não expor os trabalhos que foram desenvolvidos anteriormente em sala de aula. Neste dia, as atividades são iniciadas com reflexões de assuntos oportunos e coerentes com a proposta pedagógica da escola ou com a realização da avaliação da vida escolar através do posicionamento individual e/ ou coletivo, escrito num documento que provisoriamente chamamos de dossiê. A Segunda parte constituiu-se efetivamente da socialização na construção social do conhecimento. O que foi realizado em sala de aula é objeto de apresentação para os participantes. As oficinas são espaços e momentos que os próprios educandos relatam para os outros educandos o que pesquisaram, estudaram, criaram e construíram. Neste ano foram as seguintes oficinas realizadas: Representação da Colonização de Barra Funda, Dinâmica da Cara metade, Gráficos do OP e Prestação de Contas da Verba Trimestral, Elaboração de textos partindo de um desenho feito coletivamente, Cinqüentenário da Escola, Tele-jornal sobre assuntos diversos, Mapa da Planta Baixa do Município, Exposição de Objetos dos

Anos 60 e 70 de jovens do lugar e Resgate de Brincadeiras Antigas. As apresentações artísticas são em forma de poesias, teatro, músicas, paródias, dramatizações e danças, observando-se prioritariamente a originalidade, criatividade, ludicidade e senso crítico. (GAUER, 2003, p. 58-59).

A “Formação Letiva” tem por objetivo socializar os processos de aprendizagem, não sendo, necessariamente, momentos de exposição finais; mas os sujeitos que compõem essa instituição escolar procuram mostrar o que foi construído, compartilhado ou mesmo lido e pesquisado até o dia da formação. A organização da “formação” dá -se no sentido de criar espaços para que o conhecimento trabalhado seja questionado ou mesmo redimensionado, além de oportunizar a participação de todos os elementos que compõem a turma.

A avaliação no regimento e no PPP – a qual deve ser “um processo constante”, sendo que “todos os que fazem parte da instituição são avaliados e avaliadores” –, para os educadores, é diagnóstica, na medida em que consiste num instrumento que auxilia o professor a perceber o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesse sentido, ela deve ser também constante, não se limitando a ser realizada como etapa final do processo. Nessa medida, serve, também, como mecanismo de intervenção e redirecionamento da prática.

No documento da avaliação da aprendizagem, os critérios são estabelecidos previamente à aplicação das avaliações, sendo que essas, geralmente, não são realizadas em datas marcadas, nem acerca de um conteúdo previamente estabelecido, mas acontecem no decorrer do processo ensino-aprendizado, privilegiando aspectos cognitivos e interpretativos que proporcionem a relação e a construção do conhecimento.

O principal instrumento de avaliação dos alunos é o portfólio, um “documento individual de avaliação” que “serve, também, para o professor efetuar registros nas atividades avaliativas afins, de possibilitar informações para o redimensionamento da prática pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando”. (ESCOLA, Regimento Escolar, p. 15). Aos alunos das cinco primeiras séries do Ensino Fundamental a promoção é continuada, e expressa através de parecer descritivo. No que se refere aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, no final do trimestre, é entregue aos seus pais ou responsáveis um documento onde consta o seu aproveitamento qualitativo e quantitativo nas diferentes áreas de conhecimento.

São construídos pareceres descritivos, a partir das informações do desempenho escolar do aluno, registrados especialmente nos portfólios. Nestes documentos, constam dados subjetivos percebidos pelos professores da série que enfatizam principalmente os avanços,

limitações e necessidades, tendo como principal critério o desenvolvimento cognitivo, mas não se limitando a ele. Com base nesses dados, os alunos “recebem”, por área do conhecimento, um valor numérico que pode variar de 0 a 100.

O Conselho de Classe descrito pela professora destaca que, em 2002, essa prática passou a estender-se a toda a comunidade escolar, como proposta prevista no Regimento Escolar enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos nele envolvidos. Ainda hoje, a discussão e o diálogo acontecem em duas etapas: a primeira, em sala de aula, onde os educandos, de forma individual, e, depois coletiva, fazem um levantamento das limitações, dos aspectos positivos e das possibilidades de superação e de melhora no aprendizado da turma. Os professores, da mesma forma, fazem seus apontamentos e, no dia do Conselho de Classe – que é a segunda etapa –, todos os envolvidos realizam o relato oral das questões abordadas, “havendo questionamento, explicações e complementações”. (ZAMARCHI, 2003, p. 71).

A aula de educação física é desenvolvida dentro da área de Expressão, com professores graduados em Educação Física; nas aulas, os jogos e as atividades desportivas são realizadas como forma de estimular a cooperação e o espírito de equipe. A orientação e o estímulo às atividades que não envolvam classificação e/ou competição entre os alunos vêm sendo desenvolvidos a partir da construção da proposta, na tentativa de dar mais coerência entre teoria e prática e, a princípio, encontrou resistência principalmente entre os educandos que em certa medida se posicionaram contrários à prática desencadeada<sup>42</sup>.

As turmas do noturno são da EJA e do Ensino Médio e, para esses alunos, é desenvolvida paralelamente às aulas de Expressão projetos denominados “Experiências Comunitárias”, nos quais os alunos são orientados a desenvolver um projeto científico, a partir de uma problemática observada na comunidade, aplicando-o de forma prática nesse mesmo espaço social; essa atividade correspondendo a uma parte da carga horária semanal da área de Expressão.

A escola também procurou, nos últimos anos, participar com os alunos em eventos que possam incentivar a leitura como a Jornada Nacional de Literatura em Passo Fundo e a Feira do Livro em Porto Alegre<sup>43</sup>, além de projetos nas feiras de ciências no estado. Quando

---

<sup>42</sup>Contudo, apesar dos “protestos” dos alunos com relação a essa mudança no enfoque nas atividades físicas, no ano de 2003, a escola destacou-se pela Participação com mérito dos Jogos Escolares RS – o JERGS e, no ano de 2004, a aluna Marta Moi disputou a fase final no atletismo – a prova dos 1500 metros em Porto Alegre – RS. (Jornal da Barra dia 11 de novembro de 2004). Conquista inédita na história da instituição.

<sup>43</sup>Nos dias 05 e 08 de novembro de 2007, a rede de telecomunicações RBS TV fez reportagens sobre a escola Zandoná, mostrando como essa instituição trabalha com os autores da Feira do Livro de Porto Alegre. Na mesma

possível, também, é proporcionado aos alunos uma visita-palestra de autores, anteriormente contatados e escolhidos pela equipe de professores para ministrar o encontro. Essa atividade é denominada de “Autor -Presente”.

A construção do Regimento Escolar possibilitou os encontros de formação com os professores. De acordo com esse documento, são três as modalidades de formação (ESCOLA, Regimento Escolar, 2007, p. 10):

(a) Optativa: realizada fora da carga horária dos professores, podendo ser desenvolvida de várias formas; seu caráter é opcional e podendo ser concedido certificado em caso de participação.

(b) Continuada: É realizada semanalmente em blocos, dentro da carga horária, correspondendo a 20% da mesma destinada ao planejamento coletivo, avaliação, aprofundamento teórico e formação permanente.

(c) Letiva: Envolve a comunidade escolar e é realizada dentro dos dias letivos.

A formação continuada dos educadores acontece dentro da carga horária e compreende um encontro semanal de duas horas, reservadas para leituras, estudo, discussão, planejamento e avaliação. Esses encontros semanais organizam-se por níveis e modalidades: Ensino Médio, Educação infantil e Educação Fundamental Séries Iniciais; Educação Fundamental Séries Finais e EJA.

Tendo como base as discussões nos planejamentos coletivos, os professores planejam, individualmente, o seu fazer de sala de aula.<sup>44</sup> Ao analisar os registros escritos produzidos nas formações semanais encontramos muitas informações relacionadas à organização e ao funcionamento da escola e, em especial, à função da formação continuada, desenvolvida nessa escola a partir da proposta acolhida. Os registros selecionados são de atas<sup>45</sup> dos encontros, e escritos presentes em folhas e cadernos onde constam depoimentos, anotações e avaliações do coletivo de professores e funcionários que participaram da formação de 2002 a 2004. A leitura

---

reportagem, foi destacada a distância percorrida pelos alunos e professores para ir a esse evento. A reportagem foi ao ar nos dias 07 e 08 de novembro de 2007.

<sup>44</sup>Também é interessante registrar que o uso do livro didático não é sistemático. São instrumentos descritos em um artigo produzido por educadoras da escola, como sendo *uma roupa de tamanho único*, que serve para todo mundo e pra ninguém, “embasados na concepção que” quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. (CASTOLDI, 2005). Para os educadores, poder trabalhar com diferentes fontes, especialmente escrita, a comunidade contribui com uma taxa mensal, para as despesas principalmente com material.

<sup>45</sup>Em cada encontro, o que fora falado, lido ou discutido durante a formação era registrado em ata por um professor (a) ou funcionário (a) da escola. Concomitante a esse registro escrito, os professores possuem seus cadernos pedagógicos, onde fazem anotações dos temas, leituras e planejamentos.

deses documentos possibilitou uma aproximação do contexto vivido e, em especial, do cotidiano escolar, revelando detalhes significativos para a compreensão da construção dos sujeitos e dos significados que o trabalho coletivo pôde edificar.

A preocupação com a fundamentação teórica e o aperfeiçoamento da proposta que estava sendo colocada em prática foi uma constante nesse espaço de discussão. A leitura de textos ou fragmentos de educadores – em especial de teóricos que pudessem ajudar a esclarecer conceitos e metodologias relacionadas à Pesquisa Participante e Temas Geradores – é encontrado em grande parte das atas de 2001 e 2002, onde foram registradas as formações semanais. Da mesma forma, estavam presentes a preocupação e a insegurança por parte dos professores diante do trabalho que estava sendo desenvolvido. A participação dos professores em cursos, seminários e eventos – oferecidos principalmente pela Coordenadoria de Carazinho e a Secretaria da Educação em Porto Alegre – era socializada e registrada. A avaliação foi um tema recorrente.

A preocupação em adequar a prática avaliativa à teoria crítica fez com que a avaliação fosse utilizada como um instrumento para o redimensionamento da prática com os alunos, professores, funcionários e pais. A auto-avaliação e os relatos do trabalho e das aulas eram feitos pelos professores e funcionários e recolhidos como forma de socialização e aperfeiçoamento da prática. A análise das falas coletadas, a construção das redes e o planejamento coletivo foram sistematizados e registrados em atas e nos cadernos de planejamento pedagógico dos professores. O aprofundamento através de dinâmicas e leituras sobre o tema gerador era realizado durante a formação continuada, objetivando uma visão mais abrangente e coerente dos educadores a respeito das principais temáticas desencadeadas e desencadeadoras.

De acordo com os registros escritos durante a formação de professores e, em especial, durante a formação continuada semanal, é possível perceber a importância desses encontros para os participantes. As leituras, as discussões e os planejamentos do grupo foram fundamentais para o andamento dos trabalhos da escola e proporcionaram um relevante aprofundamento teórico. Para a professora da escola que escreveu sobre este tema,

O trabalho está contribuindo para ressignificar a prática educativa, superando a ação fragmentada. A partir da intervenção pela dinâmica de construção de seu projeto, a escola passou a priorizar a formação continuada docente, assumiu seu espaço de participação extrapolando os limites de sala de aula e atingiu a comunidade numa relação de parceria, transformação valorização, pois para haver partilha e construção do



conhecimento é preciso haver ação-reflexão-ação no espaço educativo. (CASTOLDI, 2003, p. 65).

A reflexão acerca dos eventos, como a formação letiva, e a participação dos alunos ou da escola em outros projetos também fazem parte do processo de avaliação, e as decisões em relação a essas atividades geralmente feitas no coletivo. Nessas oportunidades, eram relatados limites, medos, avanços e esperanças sentidos pelo educador. Uma preocupação constante era a repercussão disso na comunidade escolar, que muitas vezes percebia essa metodologia de forma negativa, tendo em vista a apreensão dos pais com o vestibular e com o aprendizado dos filhos. Isso se fez presente em falas que demonstram interesse e vontade de mudar; porém também foram evidenciados a insatisfação, e mesmo, o conflito; apontam a dificuldade em aceitar as diferentes idéias como um dos problemas presentes na escola e, em particular, no grupo de professores.

A reação negativa da comunidade acontece, também, quando são realizadas apresentações e, nelas, são levantadas questões que envolvam movimentos sociais populares, propriedade da terra e a degradação da natureza, através da poluição dos principais rios do município: o rio da Várzea e o rio Agusso. Geralmente, a escola procura ocupar espaços em eventos na comunidade e fora dela especialmente em atos públicos e apresentações que tragam problemáticas sociais atuais. Em âmbito local, destacamos as vias sacras, no quais, a organização ficava a cargo da escola que procurava mostrar mais a realidade atual, dramatizando com os alunos situações que reportem ao sofrimento e à exploração dos seres humanos e à degradação do meio ambiente em Barra Funda. É comum a referência e a dramatização de situações vividas por integrantes de movimentos sociais populares que lutam em prol dos despossuídos. A reação negativa de grande parte da comunidade foi sentida por meio da pressão e mesmo repressão, já que tal evento não mais foi realizado no ano de 2008. Por outro lado, existem pessoas que apóiam e elogiam as ações realizadas. Percebe-se que essa prática pedagógica tem a pretensão de partir do contexto local e dos indivíduos que fazem parte dele, para, então, construir uma compreensão crítica da realidade, na tentativa de interferir e colaborar na transformação das relações de opressão em relações mais humanas.

Uma professora – que faz parte do quadro de gestão educacional, desde a formulação da proposta, sendo figura intelectual importante para a construção da proposta –, ao escrever sobre as resistências de uma prática pedagógica em uma comunidade conservadora, destaca

que “quando se tratam de questões locais, as posições são em geral de apoio ou silenciadas”.  
E prossegue afirmando que, no município,

[... [prevalece a cultura do medo e do silêncio. Muitas pessoas não vêem os problemas existentes, ou não se manifestam por receio das retaliações. A participação é muito limitada, restrita geralmente a diretoria das instituições em geral, sendo que estas são identificadas pelos dirigentes, que percebem isto como possibilidade de status e projeção social. O serviço público é legitimado como uma troca de favores, pois o patrimônio público é visto como propriedade pelos governantes. A gratuidade dos serviços, fortalece a visão de caridade dos que prestam esse serviço. Prevalece a idéia de que serviço público é favor e não direito. Além disto, há preconceito em relação às diferentes igrejas, sendo forte o fundamentalismo religioso. (ROSSETTO, 2006).

Vivenciar práticas pedagógicas que problematizam questões locais, especialmente aquelas que dizem respeito, de forma direta, ao poder econômico local, não representa um processo tranqüilo e isento de desafios. As maiores insatisfações foram sentidas no início do processo aqui investigado, quando alguns pais queriam o retorno ao ensino voltado essencialmente ao conteúdo retido nos livros didáticos. Porém, a projeção da escola, principalmente por meio das premiações em feiras e concursos, contribuiu para que, aos poucos, a proposta fosse sendo aceita na comunidade.

A principal reação de parte dos docentes de universidades ocorreu no momento em que os alunos estagiários tinham que se adequar ao currículo desencadeado pelas falas, e não podiam desenvolver os conteúdos planejados nas respectivas disciplinas. Esse impasse provocou conflito e forte reação do meio acadêmico. Em relação às outras escolas, a desconfiança, as provocações e, mesmo, o desprezo foram aos poucos sendo sentidos, especialmente quando a escola se projetou como uma proposta alternativa de ensino e começou a ganhar destaque em apresentações, feiras, encontros pedagógicos e concursos.

Os governos estaduais que assumiram a direção do Estado do Rio Grande do Sul de 2003 a 2008 pressionaram, como ainda pressionam, para que a escola modifique parte da sua organização; os cortes financeiros são percebidos e, até o momento, tem se conseguido resistir às investidas. Em um documento escrito por todos os professores da instituição escolar, enviado a 39ª Coordenadoria de Educação de Carazinho e publicado no jornal local, encontramos o seguinte desabafo:

Temos percebido, ultimamente, que nossas vozes não ecoam no espaço representativo institucional. Por vezes somos calados, por vezes ultrajados e, por tantas outras desqualificados, sem o conhecimento prévio do que vem sendo construído em nossa caminhada. Constatamos que as linhas condutoras deliberadas na área da educação em âmbito maior, das quais já podemos verificar in loco ou através dos meios de comunicação, estão levando a sérias implicações, talvez não muito distantes das notícias avassaladoras de violência e degradação humana que insensivelmente nos acostumamos a ouvir. Conter gastos na área educacional não nos aproxima daquele dizer sábio: “se não investirem em educação, experimentem ver quanto custa a ignorância”. Será que os sujeitos que configuram a ambiência educativa não deverão privilegiar permanentemente o respeito e o diálogo? (ESCOLA, Carta pedagógica, 2007).

O documento – denominado pelos educadores da referida instituição como ‘carta pedagógica’ – sinaliza para algumas das dificuldades que a proposta enfrenta, representando, também, uma defesa e uma reação contra o descrédito de parte de alguns representantes políticos e contra a política educacional desencadeada pelos governos, que realizam cada vez mais cortes de investimento na educação.

## **2.6 Indicadores educacionais da instituição**

A escola de Barra Funda, tendo em vista o contexto educacional existente na maioria das escolas – onde a fragmentação do saber é constituída por um currículo único em disciplinas –, constitui-se numa educação alternativa. Por isso precisa ser analisada de forma mais consistente. Nesse sentido, os indicadores são ferramentas fundamentais, desde que sejam usados para a emancipação dos sujeitos.

Quando foram procurados elementos quantitativos, encontramos informações relativas ao ingresso dos alunos ao ensino superior, à média do ENEM, aos índices de aprovação, reprovação e evasão e à divulgação das informações do SAEB, que nos ajudaram a visualizar o trabalho pedagógico dessa instituição<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Procuramos realizar um levantamento de dados quantitativos da escola, mas encontramos dificuldades de duas ordens: os professores da instituição acreditam que as avaliações dos órgãos governamentais podem, através da aplicação de provas descontextualizadas e iguais para todos os alunos, independente do município ou estado, provocar um descompasso da metodologia, no momento em que esses conteúdos das provas podem passar a orientar o ensino; também desconfiam dos objetivos das avaliações, especialmente em relação à premiação. Por isso, optam em boicotar as avaliações externas de iniciativa do Estado, com exceção do ENEM. A outra limitação foi em relação a dados fornecidos pelo MEC e SEC. Construímos tabelas com índices de evasão,

De um total de 47 alunos matriculados, em 2006, nas duas turmas finalistas (diurno e noturno) do Ensino Médio, 23 ingressaram no Ensino Superior (20 alunos através do PROUNI, 1 através do PEIES e 2 de forma particular). O índice de aprovação da Escola Zandoná no PROUNI em 2006 foi de 42,55%. A média dessa instituição, no mesmo ano, no ENEM, é de 49,58%; este número, se comparado com a média brasileira e a do Estado do RS, está acima de ambas. Em relação ao Brasil, são quase 10 pontos percentuais acima da média. A participação da escola na avaliação do ENEM, em 2006, foi de 82,9%<sup>47</sup> dos alunos matriculados. Acreditamos que a média é elevada, pois representa um número expressivo de alunos participando da referida avaliação. Se observarmos esses índices, verificaremos que os mesmos podem nos remeter a novas questões: a maior participação dos alunos nesta avaliação traz que impacto em termos de média geral da escola?; a maior participação no ENEM promove um índice maior de ingressos no Ensino Superior?; a média de participação nessa avaliação influencia na média geral da escola? Esses dados quantitativos devem ser analisados em conjunto, sem se perder de vista que os números representam parcialmente a realidade. É preciso também fazer-se uma análise qualitativa sobre os mesmos. O incentivo à participação na avaliação do ENEM pode ser, ainda, uma iniciativa da própria escola, ancorada na sua proposta, que tem como base a emancipação e a autonomia do indivíduo e da escola?

Em relação aos índices de aproveitamento, em 2005, no Ensino Fundamental, a média de aprovação<sup>48</sup> da instituição é de 97,5%, enquanto que o índice de aprovação na região Sul é de 83,4% e no Brasil, de 79,5%. A média de reprovação no Ensino Fundamental é no Brasil e na região Sul, respectivamente, 13,0% e 13,9%; na Escola Zandoná, é de 2,65%. Esse número está bem abaixo das demais médias. Tais dados revelam índices positivos de aprovação e reprovação da escola, considerando os dados registrados no Brasil e na região Sul.

O índice de aprovação da escola no Ensino Médio, se relacionado com dados oficiais da região Sul e do Brasil é visivelmente superior aos mesmos; no Brasil e na região Sul a média é de 73,2% e 72,3%, respectivamente; na instituição pesquisada, a média de aprovação é de 78,8%. No Ensino Médio, a média de reprovação e evasão no Brasil é de 11,5% e 15,3%; na região Sul, de 14,5% e 13,2%; no referido estabelecimento, a reprovação ficou em 7,7% e a evasão em 13,1%.

As taxas anteriormente apresentadas mostram que os índices de evasão e reprovação são altos. Um dos maiores desafios para a Educação Básica é a permanência do educando na

---

reprovação e aprovação dos alunos em 2006, mas não encontramos dados deste ano. Por isso, construímos uma tabela com dados de 2005.

<sup>47</sup>Essa informação está presente na tabela no anexo IV.

<sup>48</sup>Os índices se encontram em uma tabela em apêndice IV.

escola e a oferta de qualidade para a educação pública. Os números de evasão indicam um abandono preocupante. Índices expressivos também são demonstrados no estabelecimento de ensino que está sendo objeto de estudo; neste, apesar de o número de evasão e repetência serem menor do que a média do Estado, a evasão se mantém mais elevada do que a taxa de reprovação. Informações coletadas na secretaria da escola permitem perceber que o aluno que mais abandona os estudos é o do turno da noite. Como e o que fazer diante desse quadro? Até que ponto a escola pode promover a sua inclusão no sistema educacional? Os dados revelam que a escola possui indicadores que apontam para uma educação inclusiva, na medida em que promovem a diminuição da reprovação e repetência. Essa questão é complexa, mas pensamos que, apesar de termos consciência das inúmeras limitações das instituições escolares, são necessárias políticas articuladas que desencadeiem processos capazes de olhar mais e melhor para os diferentes alunos que constituem a escola. Essas políticas devem promover a inclusão social e educacional, por meio de um conjunto de ações voltadas ao acesso, à permanência e à construção de um aprendizado contextualizado e significativo para o aluno.

Outro indicador coletado é a avaliação do SAERS<sup>49</sup> que ocorreu em 2007 e foi divulgada no mês de junho de 2008. A escola destacou-se entre as 100 melhores escolas do RS, em avaliação realizada com alunos da 5ª série do ensino fundamental nas disciplinas de português (4º lugar) e matemática (51º lugar). Esse indicador é mais um dado importante para analisarmos o processo pedagógico da instituição. No geral, essas informações mostram alguns aspectos do desenvolvimento do trabalho com os alunos, e, a princípio, sinalizam bons resultados.

## **2.7 O olhar dos alunos, pais e professores**

Uma aluna da escola escreve sobre a pesquisa participante e a proposta ali desenvolvida:

Através da pesquisa participante, que por hora é desenvolvida na escola, ensinaram-me a fazer e a compreender o estudo da realidade, para assim

---

<sup>49</sup> Informações obtidas no site da Zero Hora do dia 08.06.2008. Disponíveis em <[http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&section=capa\\_online](http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&section=capa_online)>. Acessado em 10.06.2008.

construir o conhecimento e em seguida aplicá-lo a fim de contribuir na mudança das problemáticas visualizadas, na perspectiva da inclusão dos que historicamente lhes foi negado a palavra.<sup>50</sup>

Os alunos, a princípio, participam dos eventos e parece que, no geral, consideram importante levantar as problemáticas sociais, pois ajudam a organizar as apresentações, que, em grande parte, são fruto das aulas nas diversas áreas de conhecimento. Muitos mostram-se solidários com movimentos sociais populares, reagem com indignação às injustiças e acreditam que o mundo possa ser transformado, reações estas que eram menores no período anterior à nova metodologia. Alguns acreditam que não existe a necessidade de dedicação ao estudo, devido, em parte, à nova metodologia, principalmente por que as avaliações não possuem datas marcadas, o que vem a se constituir em um problema a ser enfrentado; outros já possuem consciência da importância do esforço individual para a construção do conhecimento.

Os professores desse estabelecimento são, no geral, oriundos do local e o exercício do magistério é a principal atividade profissional<sup>51</sup>. Dentre os 25 professores atuando em 2008, 22 possuem ou estão cursando cursos de pós-graduação; 22 professores são nomeados e 03 possuem contrato emergencial.

Percebe-se, no coletivo, uma preocupação em relação ao fazer pedagógico socializado nos momentos em que estão reunidas: compartilham inquietudes e procuram auxílio com colegas quando acreditam estar precisando de material e/ou de conhecimentos a serem trabalhados. Apesar de algumas divergências, o grupo de professores é responsável e preocupa-se com o presente e o futuro dos seus alunos, assim como o da escola. No geral, sonham e acreditam em um mundo melhor, e possuem uma preocupação, em especial, com os alunos que apresentam limitações no processo ensino-aprendizado. Um fator que merece destaque é a busca e a cobrança cotidiana das ações de professores, funcionários e alunos em relação à teoria que os orienta. Essa preocupação não parte somente do grupo de educadores, mas também dos educandos que, muitas vezes, cobram a coerência entre a teoria e a prática, incluindo a forma como os professores ministram as aulas, como são tratados enquanto alunos e como é enfatizado o cuidado para com o meio ambiente.

---

<sup>50</sup>Trecho de uma redação premiada em nível nacional, intitulada "Paulo Freire vive em minha escola", de autoria de uma aluna do Ensino médio no ano de 2005.

<sup>51</sup>Encontra-se no apêndice VI a listagem de nomes dos atuais professores, sua formação profissional, cidade em que residem e seu vínculo com a Escola Zandoná.

Na visão de uma educadora dessa escola, existem avanços e limitações relacionadas ao trabalho ali desenvolvido, a partir dessa escolha:

Precisamos destacar que a proposta vem se concretizando e visualizamos alguns avanços como: a formação continuada, a experiência do coletivo, a relação democrática na medida em que educadores e educandos são sujeitos do processo educativo e vão construindo conhecimento, identificando-se e situando-se na sociedade, saindo da consciência ingênua. Por outro lado, ainda estão muito presentes alguns estrangulamentos: muitas vezes a própria escola desencadeia ações e tem posturas autoritárias, há limitação teórica para os educadores, ainda vários educadores pronunciam a educação libertadora, mas não incorporaram, pois em tratativas de problemáticas ligadas ao poder local há um recuo na postura e militância pedagógica. (ROSSETTO, 2006).

Essa mesma professora, em um artigo, também demonstra, através da escrita, os condicionantes e as possibilidades que, em seu entendimento, determinam a postura da escola e de seus educadores perante o contexto atual, bem como a sua escolha por uma educação denominada de “problematizadora”:

Temos consciência que vivenciamos um processo rico e árduo, pois a opção pela educação problematizadora implica em nos re-educarmos para uma democracia substantivada. Somos sujeitos históricos de um contexto cuja ideologia neoliberal nos impulsiona para o fatalismo, o imediatismo e o individualismo. É imperativo que no coletivo nos fortaleçamos e aguçemos nossa capacidade de estranhamento e de indignação frente às injustiças. O encantamento, a paciência, impaciente e a amorosidade são elementos intrínsecos na busca da libertação. (ROSSETTO, 2006).

A percepção do coletivo pedagógico em relação aos limites implícitos na opção por uma prática metodológica não-convencional que se ancora em referenciais teóricos fundamentadas em uma pedagogia crítica voltada à “problematização” do contexto é revelada no corpo da Proposta Política Pedagógica:

Convivemos com a insegurança, a incerteza, a dificuldade de aceitarmos opiniões divergentes, a herança conteudista, os limites de articulação das práticas entre áreas do conhecimento, a redução e a transição do senso comum para o conhecimento científico, a dificuldade de adequar o

planejamento para todas as séries e modalidades, as insuficientes leituras relativas a esta metodologia (formação), as dúvidas em relação ao enfoque, aprofundamento, seqüência e ponto de chegada das temáticas existentes, estrutura de espaço/tempo escolar que sobrecarrega o trabalho do professor, o deficiente e insuficiente material de uso diário, o desvio freqüente da linha condutora (questão geradora), pouca clareza da comunidade escolar sobre a pesquisa participante e os temas geradores, os dois momentos de planejamento coletivo que não permitem contemplar todo o cotidiano da escola, a dificuldade de aceitar os ritmos diferentes tanto de professor como de alunos, a desconfiança sobre a eficácia do que realizamos e a sinceridade das falas coletadas, equívocos na preparação das aulas, que muitas vezes não incluem os três passos (estudo da realidade/ organização do conhecimento e aplicação do conhecimento), falta de integração entre atividades algumas atividades desencadeadas e a pesquisa realizada, pouca colaboração da comunidade escolar no retorno dos questionamentos realizados e relativo aproveitamento de certos momentos da pesquisa participante. (ESCOLA, PPP, 2007).

Alguns desses condicionantes foram percebidos ao serem relatadas, pelos professores, algumas angústias e inseguranças da comunidade escolar e dos próprios educadores, durante a pesquisa de campo desenvolvida, em 2002. Quando perguntados sobre o que estavam sentindo em relação às visitas que estavam realizando, obteve-se respostas do tipo:

Chamou atenção pelo fato de que a maioria dos pais pede mais limites na escola, mais autoridade por parte da direção, outros acham que se for para melhorar que continue. Mas outros ainda não entenderam bem o que está acontecendo com esta nova mudança. Outro fato que chamou atenção foi que os pais descontentes com esta escola pensam em tirar seus filhos para levar a Sarandi ou Palmeira das Missões pois não concordam ou estão até mesmo insatisfeitos. A maioria acabou falando dos problemas da escola. Idéias novas surgiram e houve agradecimento pelas visitas. O que eu não tenho claro é onde a escola quer chegar com essas visitas, sinceramente, tenho uma grande curiosidade em saber se é para melhorar a escola, se são problemas que realmente dizem respeito à escola ou se tem algo por trás disto tudo<sup>52</sup> (GAUER, 2003, p. 46).

Outra inquietude sentida entre os professores refere-se aos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Para muitos, existem falhas em não trabalhar conteúdos que seriam fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e que não são envolvidos nas falas, preocupação que aumenta à medida que os educandos das séries iniciais chegam às séries finais do Ensino Fundamental. Essa discussão passa por regras e conceitos que, para parte do coletivo, possuem, também, uma função importante no processo educacional,

---

<sup>52</sup>Escrita de professor coletada no dia 25/11/2002, juntamente com as outras escritas de professores dessa escola.



contribuindo para a melhora do método. Tal posição é entendida, para outras pessoas, como um regresso ao método convencional. Pensamos que o respeito às diferentes opiniões é importante, até para que a proposta avance quanto à democratização do processo e à construção do conhecimento.

Foram encontrados, também, escritos onde aparecem denúncias que estariam sendo feitas à Coordenadoria de Educação, à qual pertence a referida instituição. Tais denúncias seriam no sentido de que a escola estaria “dando aulas de cunho ideológico” e que “estaria obrigando aos filhos de pequenos agricultores a permanecerem na roça” (GAUER, 2005, p. 15).

Apesar de existirem, no Estado do RS, iniciativas políticas que incentivavam a construção de uma proposta de ensino formulada pela comunidade escolar, como foi o caso da Constituinte Escolar, elas não foram adotadas como políticas de Estado. Ocorre pouco entendimento ou falta de prática de participação de cidadania, como forma de construção de uma escola autônoma, o que pode prejudicar o processo de construção significativa dos sujeitos cidadãos e da escola que se almeja.

As informações contidas nos documentos da Escola Zandoná e as leituras realizadas sobre os apontamentos nas escritas dos educadores dessa instituição desnudam um processo de intensas mudanças que abarcam os sujeitos que constituem a Escola Zandoná. O processo de construção de uma nova proposta educacional intensificou-se com o movimento da constituinte escolar em 2000 e apoiou-se, também, na nova LDB, Lei número 9394/96. Seu marco inicial foi o ano de 1995, por insatisfação dos professores com o ensino da época.

A opção por uma pedagogia voltada ao contexto social na qual esta está inserida possibilitou uma postura política pedagógica diferenciada em relação à maioria das instituições formais de ensino que existem na região. Esse processo expôs divergências e posicionamentos individuais e coletivos que implicaram o embate entre os atores que foram construtores ativos ou passivos da opção por uma educação comprometida teórica e metodologicamente com a transformação social e a construção do conhecimento. A prática pedagógica, ancorada na pesquisa, tornou-se possível através da ação coletiva e da práxis pedagógica – ação motivada e motivadora da mudança, mudança que se fez referendada nas leituras, nas discussões, no planejamento e nas contradições explícitas em uma prática autoritária e desprovida de significado para a maioria do grupo de professores que assumiu a direção do processo de redimensionamento das práticas educativas, a partir de 2000. Essa escolha desvelou, com mais intensidade, em alguns momentos, as tensões internas e externas ao corpo docente da escola, na medida em que expôs compreensões de mundo e de educação

diferentes para alguns (ou muitos?) indivíduos que constituíam a Escola Zandoná e sua comunidade.

Estão presentes dados que apontam para a insegurança e a reação que a nova proposta desencadeou na comunidade escolar e para os indivíduos que a compuseram a partir de sua construção. Também é interessante apontar que a reação da comunidade escolar foi lentamente se modificando, quando passaram a divulgar o trabalho realizado, a conquistar premiações em âmbito regional, estadual e nacional, e quando um número maior de alunos ingressou no ensino superior. Esses fatores contribuíram para uma melhor aceitação da proposta teórica e metodológica que estava se consolidando na escola. (Ver apêndice VII)

Com base nesses dados, podemos perceber que o processo, ainda em curso, não significou uma jornada isenta de conflitos, e muito menos demonstra o fim das limitações que a educação carrega enquanto caminhada da humanidade, aprendendo a ser e a fazer. Do mesmo modo, não significa uma receita pronta; mas pode, talvez, significar um caminho.

Para que palavras como ‘diálogo’, ‘democracia’ e ‘solidariedade’ saiam do papel e se materializem, é necessário que os professores, funcionários, alunos e pais as vivenciem e as pratiquem, diariamente, em ações permanentes e sinceras entre todos nesse espaço. Solicitar opiniões de todos e ignorar ou criticar os posicionamentos diferentes não significa que a escola seja democrática. Os conflitos, as angústias e as limitações transformam-se, mas permanecem enquanto parte da dinâmica no processo de intervenção e atuação da escola no contexto histórico e social e na dialética entre ambos.

O processo solidificou-se e encontra-se em permanente resignificação. É necessário continuar a problematizar esse espaço institucional e avançar no sentido de compreender quais os elementos ou instrumentos que contribuem para que a escola já no Projeto Político Pedagógico se coloque favorável ao diálogo com os movimentos sociais populares. A ação coletiva e a atuação dos movimentos sociais populares sobre – e com – o sistema educacional e seus gestores pode provocar transformações significativas na educação formal?

Acreditamos que o Projeto Político-Pedagógico da escola pode oportunizar uma proposta que promova a cidadania, a capacidade humana e a autonomia individual, bem como a autonomia pedagógica da escola e da rede de ensino. Isso implicaria numa escola e numa rede voltadas não só para o sujeito, mas também para a sociedade na qual ele está inserido. A escola, nessa perspectiva, é capaz de tornar-se uma possível ecologia, entendida por Santos, como “a idéia de multiplicidade de relações não destrutivas”? (2007, p. 32).



### **3 A ESCOLA ZANDONÁ E SUA POSTURA FRENTE AOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DE SARANDI**

Neste capítulo, pretendemos investigar as representações construídas e difundidas na Escola Zandoná sobre os movimentos sociais, e como essas representações interferem nos processos educacionais e pedagógicos dos seus educandos e educadores, tendo como referencial sua postura política e pedagógica frente os movimentos sociais. Esse é um desafio difícil, por sua complexidade e a amplitude que exige essa temática. Na tentativa de projetar, teoricamente, elementos nesse sentido, buscamos problematizar a instituição escolar, apontando-lhe limites e possibilidades.

#### **3.1 Uma prática pedagógica da Escola Zandoná na área de Sócio-Histórica: a visita a um acampamento do MST**

Objetivando analisar a relação e a postura da Escola Zandoná frente aos movimentos sociais da região à qual pertence, procuramos descrever uma aula na área de sócio-histórica, no ano de 2005, com alunos do 2º ano do Ensino médio. Para isso, procuramos, em linhas gerais, descrever seus principais passos dentro do planejamento anual da escola, tendo como eixo articulador a pesquisa desenvolvida com – e sobre – a comunidade escolar, pois acreditamos que ela só pode ser entendida enquanto parte desse planejamento. Buscamos a fundamentação teórica do conceito de aula, questionando-nos: como deve ser uma aula que auxilie na construção de conhecimentos para a emancipação de um sujeito, aluno de escola pública, em uma perspectiva crítica de ensino?

Dalbosco refere-se ao fazer pedagógico em sala de aula como sendo, em geral, uma “repetição mecânica e vazia de conteúdo de ensino” (2006, p. 168). Para esse autor,

Um olhar atento, voltado para o contexto em sala de aula, revela de imediato, o caráter espontâneo do fazer pedagógico. O fazer formativo-educacional e o processo formal de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da sala de aula, assumem cotidianamente, formas fragmentárias e assistemáticas. Seu interesse imediato e predominante não é o rigor

metodológico, nem a exigência reflexiva permanente sobre os passos efetuados e sobre as conseqüências que surgem de tais passos. Esse fazer contenta-se, de modo geral, em buscar atribuir um sentido familiar e tranqüilo a todas as ações que aí transcorrem. Nesse sentido, o “rigor metodológico” apresenta-se de imediato, como uma ameaça à segurança daquela familiaridade manifestada no “sempre foi assim” e no “eu sei fazer”. É um fazer fragmentário porque, depois de isolar a relação pedagógica, não consegue inseri-la novamente na totalidade da qual faz parte (2006, p.168).

Também Osvaldo Alonso Rays apresenta o seu olhar sobre o papel que a aula desempenha, dentro de uma perspectiva crítica e dialética de educação, entendendo ser esse indispensável para a práxis pedagógica. Segundo o autor,

Em sociedades cujo modo de produção é o capitalista, a aula não pode se reduzir, única e exclusivamente, a seu momento pedagógico, uma vez que esse reducionismo leva o educando a uma formação unilateral, incompleta, deformada e, conseqüentemente, a uma educação alienada. A aula preconizada pela didática crítica não comporta apenas um momento pedagógico, como ocorre atualmente na maioria das instituições educacionais, mas também um momento político, em que os pólos pedagógico e social, existentes em toda e qualquer de aula, transformam-se em um momento relacional. (RAYS, 2002, p. 86).

Dentro dessa perspectiva, o fazer pedagógico deixa ser de momento isolado de transmissão de informações – prática amplamente difundida em uma visão tradicional de aula – para se constituir em um processo que comporta a historicidade do saber, através de uma análise crítica de relação entre os diferentes saberes e espaços, apropriando-se dos seus conhecimentos, de forma contextualizada; torna-se uma experiência provocativa que extrapola os limites da própria aula e pode ajudar a reproduzir e produzir o conhecimento e o espírito crítico e científico, quando “questionado e confrontado com a realidade concreta, objetivando a reelaboração do saber” (RAYS, 2002, p. 87). Distante de ser um “movimento mecânico” (DALBOSCO, 2006, p. 181), a aula torna-se um movimento que provoca o diálogo e o questionamento, não com a intenção primeira de buscar respostas prontas, mas com vistas a provocar novos olhares e novas discussões.

### 3.2 A construção e o planejamento da aula<sup>1</sup>

A fundamentação teórica dentro da concepção crítica serve de referencial para que possamos analisar uma aula da área de Sócio-Histórica da Escola Zandoná. A descrição do planejamento e do trabalho desenvolvido na escola possui como eixo articulador a prática desenvolvida, levando em consideração a sua proposta teórica e, diante disso, a análise da construção das representações sociais dos sujeitos acerca dos movimentos sociais. A princípio, será necessária uma rápida reconstrução de como é feito o planejamento anual, vinculada à Pesquisa da Realidade pelo viés dos Temas Geradores, adotado desde 2001, através da construção-reformulação e ressignificação da Proposta Político-pedagógica da escola. Em seguida, será preciso descrever a construção da aula e a efetiva prática em sala de aula.

Nas reuniões de formação dos professores da Escola Zandoná, em novembro e dezembro de 2004, iniciou-se um estudo de retomada da pesquisa da realidade, que tinha como tema gerador a frase: “Não seja bobo de guardar dinheiro na poupança ou emprestar dinheiro para os pais. O melhor investimento é em festa, mulher e bebida. Isso é aproveitar a vida”. Foi realizada uma sistematização dos passos da pesquisa de 2004, seus avanços e retrocessos na visão do grupo de professores, assim como a leitura de parte do texto: “A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento”. Acreditando ser um dos problemas mais salientes na comunidade, tendo em vista as pesquisas realizadas nos anos anteriores, optou-se pelo tema *participação*, como foco da pesquisa do ano de 2005. Foi lido o texto “O que é participação?”, assunto de Juan Díaz Bordenave, e, após a leitura desse texto, os professores escreveram sobre assunto (ESCOLA, Caderno de atas, 2005).

Em alguns trechos selecionados, encontramos uma forte inclinação do grupo de professores ao entendimento da participação como forma de atuação coletiva e de possibilidade de mudança. O fragmento a seguir foi escrito na formação semanal de professores, em novembro de 2004, por uma professora que não se identificou no momento do registro. Nele encontramos um questionamento quanto à função da escola diante da temática:

---

<sup>1</sup>A “aula” aqui mencionada não se prende a um referencial de tempo, ou seja, não está limitado a um período específico de tempo, como é tradicionalmente entendida pelas escolas. Nesse sentido, a aula a ser analisada não foi desenvolvida em um ou dois períodos, mas faz parte de um processo que não pode ser entendido de forma restrita.

Há de se convir que as formas, os canais, as instituições enfim, como a sociedade está estruturada dificulta a participação como forma de emancipação. A estrutura montada e fortemente sedimentada impede que a população vislumbre uma nova forma de participação a não ser do modelo de “estar presente”. [...] E a escola qual a contribuição neste processo? Parece-me fundamental a educação. [...]. (ESCOLA, caderno coordenação pedagógica, 2004).

Nessa mesma formação, outra educadora analisou a questão da participação, fazendo o seguinte comentário:

A participação é restrita ao âmbito de instituições locais. Estas desencadeiam ações para fortalecer a estrutura vigente. Não existem movimentos sociais organizados em nossa comunidade. Prevalece a participação como interesse pessoal, de proveito próprio e assistencial. Entendemos que é imprescindível a participação social para a ruptura da ordem vigente, no sentido de combater as causas dos problemas, e, não ações paliativas sobre as conseqüências. Ainda é necessário buscar alternativas que concretizem esse pensamento. (ESCOLA, caderno coordenação pedagógica, 2004).

Dando prosseguimento ao trabalho, realizou-se um estudo sobre categorias com o texto da obra *Pesquisa social*. Posteriormente, selecionou-se o que o grupo acreditava serem as categorias para a pesquisa do ano seguinte, a saber:

- Graus de participação;
- Formas ou tipos de participação;
- Estrutura social;
- Condições para que ocorra a participação;
- Ferramentas operativas;
- Noção de Cidadania.

A coleta de informações na comunidade foi feita em duplas de educadoras, sendo um trabalho planejado e orientado<sup>2</sup> a partir de uma pergunta: O que é participação para você?

No mês de dezembro, os estudos foram retomados com a leitura do texto “Relações entre senso comum e conhecimento científico” (ESCOLA, caderno de atas, 2005). As falas foram, então, distribuídas entre o coletivo de professoras, de onde se procurou retirar aquelas

---

<sup>2</sup>As orientações eram para que se expusessem oralmente os objetivos da entrevista; ouvir mais e falar menos; solicitar a permissão para o registro, este mediante sigilo; registrar o máximo da conversa.

que mais salientavam as situações-limite da comunidade e as mais propensas a uma visão do senso comum.

Através da problematização e da discussão no grupo de educadores montou-se a rede de falas, e o tema gerador do ano letivo de 2005 foi “Quando sou da diretoria participo”, e o contra-tema<sup>3</sup>, “participar é um ato democrático no qual se exerce a democracia”. A visão da comunidade foi se delineando a partir das entrevistas realizadas; muitas foram as frases que reforçaram a participação vinculada aos interesses individuais e condicionada a atrativos; o grupo de professores, então, sistematizou a visão dos educadores e construiu a rede temática. Essa rede temática emerge da rede de falas, pois é a partir das falas que os educadores procuram fazer uma leitura de sua representação em termos de macro-estrutura social. Essa rede é o embasamento teórico que reflete o entendimento do mundo sistêmico, o qual origem na rede de falas e representaria uma análise macro-estrutural da realidade local e o estabelecimento de conceitos dentro das áreas do conhecimento.

A aula que se tornou objeto de análise foi construída para ser trabalhada no 2º ano do Ensino médio, tendo como eixo articulador a frase: “O pessoal não participa muito, a não ser se tiver janta, festa...”. Essa mensagem foi analisada e problematizada anteriormente pelo coletivo de professores, a partir do seguinte questionamento: a construção do homem e de uma sociedade igualitária pressupõe que condições de participação?

Dando continuidade ao planejamento, na área de Sócio-Histórica, foram selecionados os conceitos de organização, de movimentos sociais, de capitalismo e de democracia. Os conhecimentos entendidos como necessários para delimitar e trabalhar a fala acima foram:

- A participação dos sujeitos na construção da história;
- O estudo de organizações com experiências coletivas de participação (assentamentos, quilombolas, CEBs, cooperativas).

O tópico de conhecimento escolhido foi o de organizações com experiências coletivas de participação, planejado pela professora titular da área<sup>4</sup> e socializado na formação semanal dos professores.

---

<sup>3</sup> O contra-tema é uma resposta afirmativa do tema gerador; elaboração construída que procura a superação da consciência ingênua.

<sup>4</sup> O planejamento da aula pela professora, registrado no documento “construção da aula”, contém os seus principais passos: Estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do mesmo. Como estudo da realidade a professora optou pela análise de uma parte de um discurso dos irmãos Graco e da atualidade sobre a luta coletiva pela terra. O conhecimento foi organizado através do estudo da estrutura fundiária no Brasil, a experiência da fazenda Anoni e o assentamento hoje. Como aplicação do conhecimento, no planejamento, consta uma palestra ou visita a um assentamento. O planejamento teórico da aula não se deu nos mesmos passos planejados; alguns momentos foram alterados no decorrer da aula. A professora que planejou não foi a mesma que a pôs em prática, porque a idealizadora teve de se licenciar nesse período. Assim, a substituímos, procurando nos inteirar da metodologia para dar prosseguimento ao planejamento. Ver anexo V.



Como estudo da realidade, procurou-se ver com os educandos o que eles sabiam sobre a temática. Essa sondagem se deu através da leitura de um poema de Ademar Bogo<sup>5</sup> denominada “Terra Sertaneja”. A partir da leitura, seguiu-se um questionário escrito que interrogava os alunos sobre os conhecimentos que possuíam sobre a história da estrutura fundiária do Brasil e sobre assentamento e acampamento, enfatizando as informações que os aprendentes possuíam sobre as relações de poder existentes nesses assentamentos. A socialização dessas informações foi feita oralmente pelo grupo de alunos e demonstrou que, no geral, existiam informações, especialmente, sobre a estrutura fundiária, mas mesmo estas eram incompletas e fragmentadas.

Para aprofundar a temática, iniciou-se a análise de um fragmento do discurso dos irmãos Graco, em Roma, e prosseguiu-se com o trabalho de pesquisa teórica em livros didáticos do Ensino Médio sobre a agricultura brasileira. Como orientação, solicitou-se aos alunos a leitura e o registro escrito dos principais marcos da trajetória histórica da ocupação da terra no Brasil. Com as informações dos grupos, construiu-se, coletivamente, uma linha de tempo, onde se procurou mapear os principais períodos históricos e as datas mais enfatizadas no texto trabalhado, assim como dos seus respectivos acontecimentos.

Tendo em vista os elementos trabalhados, a próxima orientação foi a continuação dos trabalhos em grupo, com a intenção de aprofundar, de forma criativa, os seguintes tópicos: a) o estatuto da terra; b) os tipos de imóveis rurais; c) as capitânicas hereditárias; d) a lei de terras; e) a colonização de Barra Funda; f) o MST. Em seguida, os trabalhos foram apresentados pelos grupos, e registrados pelos outros alunos, em seus cadernos. Um dos destaques foi o levantamento da estrutura fundiária, presente no caderno de uma aluna,<sup>6</sup> realizado pelo grupo “à colonização de Barra Funda”. O número de estabelecimentos agrários e as áreas de terra:<sup>7</sup> do total dos 260 estabelecimentos agrários existentes, 18 estabelecimentos possuem até 5 ha; 148 estabelecimentos possuem área de terra de 5 a 20 ha e somente 10 estabelecimentos possuem de 50 a 100 ha. Não há registro de propriedades com mais de 100 ha. É visível que a estrutura fundiária tem como base a agricultura familiar, com até 20 ha. A pesquisa realizada pelos alunos forneceu informações e novos entendimentos sobre a realidade local frente à conjuntura fundiária brasileira. A saída de muitos jovens do meio rural é descrita, pela aluna

---

<sup>5</sup> Bogo é militante do MST e ex-seminarista. Atua no Setor de Formação do Movimento. Escreveu em livros e Cadernos de Formação aspectos da cultura do Movimento, como a mística, a educação e a música. É conhecido como poeta e autor de músicas utilizadas pelo movimento. Disponível no site: <http://www.landless-voices.org/vieira/contributors.phtml?ng=p> acessado no dia 16.06.2008.

<sup>6</sup> Caderno da área da sócio-histórica de uma aluna identificada apenas pelas iniciais do seu nome: B.N., do 3º ano da Escola Zandoná.

<sup>7</sup> Ver tabela da estrutura fundiária do município. Anexo VI.

mencionada anteriormente, como sendo “devido a pouca área de terra por família. A monocultura da soja agrava-se ainda mais quando ocorre a estiagem”. (NICOLA, 2005).

Como avaliação no portfólio, solicitou-se a análise a interpretação de dois gráficos<sup>8</sup> sobre estrutura fundiária brasileira, contendo dados sobre a área total e o número de estabelecimentos ou imóveis no Brasil, bem como a relação de tais dados com os conhecimentos sobre a história da estrutura agrária brasileira.<sup>9</sup> Dando prosseguimento às atividades, os alunos assistiram ao filme “Terra para Rose”<sup>10</sup>, a partir do qual foi solicitada a sua contextualização, tendo em vista o seu recorte histórico.

Alguns textos – 1) “O espaço necessário ao homem” (DUVIGNAUD, 1983, p. 35); “Enterro de um trabalhador do campo” (MELO NETO, 1979, p. 87 -88); “Discurso sobre a desigualdade” (ROSSEAU, 1978, p. 259) e “Latifundiários urbanos” (REVISTA DA FOLHA, 19 de ago./2001) – foram utilizados para que os alunos pudessem fazer a interpretação e a relação dos fragmentos, questionando o assunto abordado e a opinião dos autores sobre esse tema, assim como a opinião do aluno sobre a posse e a função da terra. A questão era: a terra é um bem social ou uma propriedade particular?

Como aplicação do conhecimento, optou-se por visitar um acampamento do Movimento dos Sem-Terra, próximo à cidade de Sarandi. Os acampados foram contatados com antecedência para ver da possibilidade de realizar essa visita. Os alunos, acompanhados da professora, locomoveram-se até este acampamento e foram recebidos pelas pessoas que lá se encontravam.<sup>11</sup> Conheceram 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.

---

<sup>8</sup> Os gráficos foram retirados do atlas fundiário brasileiro. Sistema Nacional de Cadastros.

<sup>9</sup> Quando o professor considerou necessário, o aluno foi solicitado a refazer a avaliação no portfólio como uma forma de recuperação paralela, levando em consideração os apontamentos realizados pelo professor nessa atividade avaliativa.

<sup>10</sup> O filme dirigido por Tetê Moraes, de 1987, narra a história de uma militante do MST que chega grávida ao acampamento da fazenda Anoni, em 1985, e se torna um dos símbolos de luta pela Reforma Agrária no RS.

<sup>11</sup> Foram informados de que parte dos componentes do grupo de acampados estava em um mutirão de trabalho nas terras de uma propriedade vizinha; esse tipo de atividade ajudava a complementar a cesta básica de alimentos recebida através do Estado e a comprar material de higiene.



Fonte: ESCOLA, 2005

Figura 3 – Foto dos alunos conhecendo o acampamento do MST.

De volta à Escola Zandoná, os alunos sistematizaram e expuseram oralmente as suas percepções quanto à experiência. A idéia que tinham de acampamento era, a princípio, o que ouviam dizer sobre ele.<sup>12</sup> Alguns alunos, ao escrever, referem-se a essa questão quando revelam: “A concepção que tínhamos sobre um acampamento Sem Terra era totalmente diferente do que pudemos observar quando conhecemos de perto um deles”. O que imaginávamos era o que o “povo” dizia: “São um bando de desocupados que querem ganhar a terra sem trabalhar”<sup>13</sup> (ONGARATTO, 2005). Outro registro escrito também reforça essa visão e descreve, rapidamente, a aula, quando relata o confronto entre as representações produzidas e a realidade:

[...] durante a viagem, fiquei apreensiva ouvindo os comentários dos meus colegas. Ao chegar, fomos bem recebidos e levados até a escola. Lá ocorreu a conversa com alguns acampados que, no primeiro momento, explanaram a trajetória do MST, sua trajetória específica, como por exemplo, o número de famílias, o tempo que alguns já permaneciam ali e a sua organização, a qual por sinal, considero essencial. (LAVALL, 2005).

<sup>12</sup>Essa afirmação baseia-se nos relatos orais e escritos dos alunos, e refere-se, também, ao que a pesquisadora – e no momento professora substituta –, e moradora do município também ouvia falar dos acampados do Movimento dos Sem-Terra.

<sup>13</sup>Relato escrito pela aluna do 2º ano do Ensino Médio da Escola Zandoná que faz parte dos documentos.

A mesma aluna complementou: “a experiência prática, visita ao acampamento, agregou valor aos textos, filmes e discussões acerca da importância da reforma agrária como um projeto sustentável e possível”. Outro educando destacou como era a vida dos acampados naquele local: “Eu percebi que a vida deles no acampamento não é fácil, tem que ser muito forte, ter espírito de equipe para agüentar”. (MAGRO, 2005).

Algum tempo depois, quando ficou estabelecida uma data para a formação letiva, os alunos optaram por socializar com a escola, através de um relato, a visita ao acampamento. Para isso, os alunos montaram um cenário, na tentativa de reconstruir uma barraca<sup>14</sup>, seus instrumentos de trabalho e utensílios domésticos. A apresentação para toda a escola iniciou à luz de velas. O poema “Terra Sertaneja” foi declamado por uma aluna, e alguns alunos criaram uma paródia da música “Pegando o ônibus”, utilizando, para tanto, os estudos realizados.<sup>15</sup> Alguns trechos dessa paródia foram recuperados, através das memórias:

Em 78 começou a surgir,  
Em 79, de Ronda Alta começou a expandir  
Em 84 se torna oficial  
Então as cooperativas começaram a surgir  
Com muita luta, muito protesto,  
O preconceito não vai impedir...

Logo após a música cantada e tocada com violão, os alunos começaram a relatar a experiência vivida no acampamento, expondo oralmente a organização, as instalações e as informações obtidas e experienciadas no acampamento. No final, esses educandos foram interrogados pelos colegas de outras turmas e por professores-espectadores, que demonstraram interesse e fizeram inúmeros questionamentos acerca da experiência.

A reconstrução da visita ao acampamento do MST desnuda, entre outros elementos, o trabalho pedagógico da escola. Ao nos apropriarmos do conjunto de informações que vieram a constituir parte do processo de ensino e aprendizagem da instituição, desvelamos alguns aspectos dos quais precisamos nos distanciar para que possamos ter um olhar crítico sobre

---

<sup>14</sup> Como o objetivo era retratar um barraco do acampamento, e a escola não tinha lona para a construção do barraco, os alunos compraram o material com dinheiro coletado entre a turma. A estrutura foi construída com taquaras e montada pelos próprios alunos.

<sup>15</sup> Acreditamos ser importante registrar que essa paródia foi construída por um grupo de alunos que a escreveu de forma espontânea.

esse processo. A aula partiu de uma fala coletada na comunidade e entendida pelos professores como uma situação-limite. Freire dá a seguinte definição para as situações-limite:

São barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos. Diante dessas barreiras, pode-se unir a esperança com a prática e agir para que a situação se modifique ou simplesmente se deixar levar pela desesperança. (VASCONCELOS, 2006, p. 179).

A fala problematizada na aula referia-se à participação, ou ainda à ausência de participação efetiva da – e na – comunidade, representada nas seguintes palavras: “O pessoal não participa muito, a não ser se tiver janta, festa...”. O objetivo do fazer pedagógico era fomentar um processo de conhecimento sobre formas de participação-atuação coletivas do indivíduo na sociedade da qual fazem parte, como os assentamentos e as cooperativas. As cooperativas de soja existentes nessa localidade não correspondiam a uma forma de organização que seja de fato coletiva. A inviabilidade de visitar um assentamento, devido à distância, levou os sujeitos aprendentes a visitarem um acampamento do MST. Anteriormente à aula, desencadeou-se um trabalho de estudo sobre os conhecimentos que os alunos carregavam acerca da estrutura agrária e fundiária da terra, e o aprofundamento foi feito com leituras e filmes sobre essa temática. Nesse sentido, a presença dos alunos e da professora no acampamento transformou-se em uma pesquisa, na medida em que nem os alunos, nem ela não tinham contato com esta realidade até o momento.

A aula ultrapassou a transmissão de conhecimento e constituiu-se num momento de construção e reconstrução de saberes, onde o professor aprendeu junto com os alunos e, de forma subjetiva e individual, os sujeitos ali presentes tiveram a oportunidade de conhecer de perto uma realidade que, até então, era distante e, algumas vezes, ameaçadora, se considerarmos a compreensão da comunidade, em geral, sobre os movimentos sociais, em especial o MST. Muitos ressignificaram o seu olhar mediatizados pelo contexto vivido e dialogado. O aprofundamento – conseguido com o contato com experiências coletivas de resistência social, aliados ao aprofundamento teórico – proporcionou aos aprendizes ferramentas de questionamento sobre o próprio movimento e sua atuação, enquanto ação que revela contradições. Eles também desenvolveram seus próprios entendimentos sobre esse movimento social. Alguns saíram do acampamento acreditando que a luta pela reforma

agrária não se limita a um acampamento que busca o acesso “fácil” à terra, como era comum ouvir, mas que faz parte de “ações coletivas” de resistência a uma sociedade que possui, em sua gênese, a contradição de mostrar a desigualdade e, ao mesmo tempo, perseguir a igualdade e a justiça, e a experimentar a exclusão e a fome.

Essa experiência, acreditamos, ajudou a fomentar uma análise crítica da realidade, na medida em que procurou relacionar os diferentes saberes, e partiu do contexto local para voltar-se sobre ela com um novo olhar vinculado ao processo histórico, pilar de uma compreensão mais humanizadora numa sociedade cada vez mais desumanizada. Muitas questões permanecem em aberto porque o conhecimento é amplo e de acesso desigual. Desigual porque somos únicos, e construímos e somos construídos de forma singular; portanto, enxergamos e pensamos de modos diferentes. Mas precisamos, na medida do possível, conhecer mais e compreender mais o mundo e a humanidade; a escola pode colaborar para isso com a pesquisa sobre a realidade, objetivando nos educarmos num processo infinito de busca pela humanização.

A aula relatada neste capítulo não foi uma ação isolada da instituição nem da professora titular da disciplina; ela representa uma linha de ação da escola que, juntamente com outras ações, moldam o comportamento dos sujeitos e demonstram, na prática, a opção político-pedagógica. Os estudos sobre o Movimento Estudantil da década de 1970-1980, Canudos, MMC e MST são alguns dos muitos temas pesquisados durante o processo ensino – aprendizagem nas aulas, mas que não se limitam à sala de aula. Em 2007, a escola recebeu o selo Escola Solidária, por ter, em 2006, recolhido alimentos e agasalhos para o acampamento em Encruzilhada do Sul; no mesmo ano, o MST realizou uma série de marchas pelo RS, como forma de pressão aos governos. Uma das marchas tinha como destino esse acampamento em Encruzilhada do Sul. A escola recebeu os componentes dessa marcha e, oralmente, manifestou o seu apoio ao movimento. Existe uma relação muito próxima, também, com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sarandi. Foram realizadas palestras que envolviam temas vinculados à agricultura familiar; em outras oportunidades, alguns alunos foram convidados para fazer cursos oferecidos por essa organização que agrega trabalhadores rurais.

### 3.3 As representações sociais sobre os movimentos sociais

Objetivando investigar as representações sociais dos sujeitos que compõem a Escola Zandoná, fizemos, em 2007, uma entrevista com alguns professores e alunos que estão no 3º ano de Ensino Médio da escola<sup>16</sup>. As principais perguntas foram<sup>17</sup>:

- 1-Como você enxerga os movimentos sociais na região onde se localiza Barra Funda?
- 2-Como a Escola Zandoná se posiciona frente a esses movimentos sociais?
- 3-Em que os movimentos Sociais podem contribuir para melhorar a educação desenvolvida na escola?

A entrevista é uma ferramenta importante para a pesquisa e ajuda os sujeitos a contextualizarem os seus comportamentos e significados, fazendo a relação desses com os seus sentimentos, suas crenças, seus valores. Esse instrumento de pesquisa, por outro lado, permite ao pesquisador apropriar-se de “*respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto” (ROSA, 2006, p.16, grifo do autor).

Tendo em vista essas questões, procuramos selecionar os depoimentos sobre as concepções acerca dos movimentos sociais na região de Sarandi, organizando-as em tópicos, de acordo com as perguntas feitas a professores e alunos, a saber: a) representações sociais; b) postura da escola; c) contribuições dos movimentos sociais à educação. A princípio acreditamos ser necessário delimitar as compreensões que os alunos e professores possuem acerca dos movimentos sociais populares. Suas compreensões estão ligadas às experiências e ao contexto vivido e são, em certa medida, representações dessa realidade.

---

<sup>16</sup> Como os alunos que realizaram a visita ao acampamento não se encontravam mais nessa instituição durante as entrevistas realizadas em 2007, optamos por alunos finalistas do Ensino Médio. A escolha desses alunos se deve ao fato de os mesmos estarem concluindo os estudos nessa instituição, e por isso, acreditarmos que possam nos fornecer mais informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e, mesmo, emitir uma opinião mais elaborada a respeito da relação escola e movimentos sociais.

<sup>17</sup> Para os alunos, a 3ª questão ficou assim formulada: ‘Em sua opinião, que contribuição os movimentos sociais dão à sua formação enquanto aluno e ser humano?’.

Toda explicação depende primeiramente da idéia que nós temos de realidade. É essa idéia que governa nossas percepções e inferências construídas a partir delas, junto com nossas relações sociais. E quando nós respondemos à pergunta “por quê?”, começamos de uma representação social, ou de um contexto geral para o qual fomos levados, a fim de dar essa resposta explicativa. (GUARESCHI, 1998, p.197).

Mas o que é uma representação? Representação é a ‘operação pela qual a mente tem presente em si mesmo uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo’ (JAPIASSÚ, 1996, p. 235). Esse conceito leva ao entendimento da mente enquanto máquina capaz de criar uma imagem, uma idéia ou conceito sobre um determinado objeto que é externo ao indivíduo. Para avançarmos no entendimento das representações dos indivíduos na sociedade, é preciso reconhecê-las como tarefa complexa diante dos diferentes enfoques dados pelas diversas teorias desenvolvidas pela sociologia. Minayo contribui na discussão desse conceito, através de uma análise acerca do desenvolvimento da teoria sobre as representações sociais, e nos auxilia a delinear as representações que os sujeitos da escola possuem sobre os movimentos sociais. Para a autora,

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a *linguagem*, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, freqüentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições. Na verdade, a realidade vivida é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos. Mas, além disso, as *Representações Sociais* possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais de vida. Neste sentido, a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas. Portanto, tanto o “senso comum” como o “bom senso”, para usar as expressões gramscianas, são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos. (1998 p. 108-109)



Conforme Guareschi, ao representar, criamos, também, um ‘sentido simbólico’ sobre o objeto, e, na medida em que o humano é definido como um ser essencialmente social, não cria opiniões e imagens de forma isolada aos outros seres humanos. Destaca, também, que as representações sociais estão ligadas às concepções de homem e sociedade que possuímos, podendo ser mediadoras nas relações entre os indivíduos e, nesse sentido, incluem uma dimensão ideológica (1998 p. 200-203). A ideologia é aqui definida como sendo

Uma crença, que encobre e mascara *in primis* os interesses dos detentores do poder, pode atuar como falsa consciência até dos que a ela estão subordinados. O ponto fundamental a tal respeito parece consistir na distinção entre interesse de curto prazo (insertos na situação de poder) e interesses de longo prazo (relativos à mudança da situação de poder). Os interesses de curto prazo existem, tanto entre os que dominam como entre os que são dominados, embora, para os dominadores, eles sejam predominantemente positivos, ou seja, voltados para a obtenção ou conservação de vantagens, e, para os dominados, possam ser de preferência e até acentuadamente negativos, isto é, tendentes a evitar os males maiores que adviriam da rebelião. São estes interesses que explicam a aceitação de uma comum justificação ideológica do poder. Esta crença ideológica relaciona com idéias ético-políticas, e, por isso, disfarça e idealiza, por um lado, a luta pelas próprias vantagens e, por outro, o temor de sanções e o sentimento de humilhação. (BOBBIO, 1983, p. 591).

Tendo presente esses elementos, procuramos identificar as representações sociais, através das falas coletada nas entrevistas <sup>18</sup>, levando-se em consideração as vinculações entre o saber, enquanto conhecimento dado pela experiência e construído no cotidiano cultural do indivíduo, ou seja, construído nas relações sociais diárias do indivíduo com os diferentes segmentos, sujeitos e conhecimentos que o cercam (BENINCÁ, 2007, p, 31). Para a professora PB,

O movimento social é uma forma de organização da sociedade; eu acredito que os indivíduos que compõem os movimentos sociais são os excluídos da sociedade, que se sentem excluídos, que se sentem oprimidos. É uma forma de organização, e é uma forma deles buscar [sic] os seus direitos. Eu acredito que ainda não é uma organização bem completa. Eu acredito que ainda falta um movimento mais forte, uma organização melhor para que as pessoas, os alunos, a sociedade em geral se conscientize [sic] que é uma forma de conquista de direitos, por que [sic] muitos não têm conhecimento

---

<sup>18</sup>Ao delinear as representações sociais, utilizando as entrevistas como principal instrumento, buscamos analisar as falas dos entrevistados, mas salientamos que essa análise não é uma informação pronta e acabada.

do por que, [sic] que eles se organizam desse jeito, como é que eles se organizam... Eu acho que eles precisam envolver mais a sociedade para que ela saiba realmente pra que serve isso. Por que eu sou professora e eu acredito que em virtude de que as pessoas desconhecem, elas não têm consciência pra que [sic] serve e estão distantes disso, elas não sabem como é que isso surgiu, pra que surgiu, quem faz parte e eu acho que isso é importante pra que eles comecem, nós começamos a ter consciência que isso é uma coisa necessária. Eu vivi uma experiência no município de Engenho Velho, quando eu fui professora lá... O que me chamou a atenção foi que lá existem praticamente dois movimentos. O movimento indígena, a organização dos índios e a organização dos pequenos agricultores. Os pequenos agricultores sentindo-se ameaçados eles eram contra, totalmente contra o movimento dos indígenas, então eram dois movimentos distintos que, na verdade o que eram mais oprimidos, eu acho eram os indígenas. Chamou-me muita [sic] atenção que eram dois setores da sociedade oprimidos, mas quando tem [sic] interesses diferentes, na verdade invés de eles lutarem pela mesma causa, se unir, eles ficaram um contra o outro. Mas no caso ali havia alunos indígenas (na escola) e eles eram muito humilhados pelos pequenos agricultores e isso me chamou muita [sic] atenção... A luta pela terra naquele município, lá tem uma reserva indígena, era um fato constante e gerava muito conflito entre essas duas organizações. (Informação verbal)<sup>19</sup>.

A entrevistada compreende os movimentos sociais como formas de organização social, visando à conquista de direitos das camadas oprimidas e excluídas da sociedade. A professora também fez uma análise crítica, enfatizando a falta de conhecimento da luta dos movimentos sociais pela população e a incapacidade destes em divulgar a origem das razões e os anseios do movimento. A fala revela a sua compreensão acerca da temática, ao relatar sua experiência pedagógica no município de Engenho Velho, próximo a Barra Funda. Essa vivência, possivelmente, contribuiu para sua compreensão, visto que destacou o embate entre dois movimentos sociais nesse município: o movimento indígena e o movimento dos pequenos agricultores, definidos por ela como oprimidos. Segundo a entrevistada, a opressão de alguns membros de um movimento sobre o outro era sentida também na escola onde atuava e onde algumas crianças indígenas estudavam. Estas eram “humilhadas” pelos filhos de agricultores que ali estudavam. É interessante ressaltar que a escola era de maioria não-indígena.

Para Paulo Freire, o oprimido hospeda dentro de si o opressor e, na medida em que ele oprime outros, igualmente oprimidos, não se libertam do opressor hospedado em si, talvez pela “irresistível atração pelo opressor. Pelos padrões de vida.” (FREIRE, 1987, p. 53). A complexidade inerente à forma como a sociedade se estrutura e os mecanismos de reprodução dessas estruturas, geralmente, impedem uma visão mais alargada da sua real situação. Também colaboram para a não-identificação das camadas que são submetidas à exploração e

---

<sup>19</sup> Informações obtidas em entrevista no dia 30-08-2007.

à desqualificação, perante uma racionalidade que não quer se identificar com o diferente e o pobre.

Outras entrevistas demonstram a falta de informações a respeito dos movimentos sociais. A professora P.J. reconhece que enxergava os movimentos sociais como distantes e que também há falta de conhecimento por parte da população, em geral, sobre os movimentos sociais. A entrevistada possui uma longa trajetória na escola e a sua história de vida está ligada à história da instituição. É professora há 28 anos e já ocupou cargo de direção da escola. Quando questionada, expôs a sua visão anterior e a atual sobre os movimentos sociais:

[...] esses movimentos eram vistos como um movimento distante de nós. Nem poderíamos interferir, porque eram movimentos isolados e que para a gente não era uma necessidade. A gente não via como uma necessidade em participar desses movimentos. Por que nós não estávamos por dentro da causa que essas pessoas estavam lutando. E hoje, eu já, vejo depois também ser atuante do CPERS e com essa nova proposta que a gente está trabalhando, a gente vê que esses movimentos, eles têm uma grande importância, tanto pra resolver as questões deles, como para a gente se unir e transformar ou lutar por uma causa que venha ao bem de todos e não somente pra essas pessoas, né? [...] Também eu achava assim que eram movimentos de gente que não tinha nada para fazer, né? De gente que queria ir ali só para ganhar esses benefícios, dinheiro ou terras. Sem precisar trabalhar! Mas depois que eu participei dum [sic] curso em Porto Alegre, sobre Educação Popular que retratava bastante sobre esses movimentos, e ali a gente viu vários movimentos, como o MST, o das barragens, tinha vários movimentos que agora não lembro, e passando nesses estandes eu vi o quanto é importante e o quanto eles fizeram refleti, em cima desse movimento. E a partir dali que eu comecei a entender o porquê desses movimentos. (Informação verbal)<sup>20</sup>.

Localizamos, nessa entrevista, uma mudança de visão sobre os movimentos sociais populares. Para ela, “eram pessoas que não tinham nada para fazer”, e estavam distantes da sua realidade. Ao conhecer parte da vida dos movimentos, mostrada em estandes em uma viagem de estudos, mudou suas concepções acerca dos mesmos. A entrevistada acredita, também, que a mudança da sua maneira de pensar se deve, em parte também, à sua atuação e à do coletivo de professores no Sindicato dos Professores do RS, e ainda à prática pedagógica desenvolvida na escola. Também encontramos em outras entrevistas a ligação entre a atuação no Sindicato dos Professores da rede estadual e a compreensão a respeito dos movimentos sociais. Essa idéia é reforçada em falas como esta:

---

<sup>20</sup> Fala coletada em entrevista gravada no dia 16-09-2007.

Eu acho que essa visão que a gente tem hoje partiu do CPERS. Das mobilizações! Imagina! Nós, numa escola do interior, participar duma greve de 96 dias, com a comunidade escolar contra?! Por que nem se falava de comunidade escolar. Nem se usava essa palavra. A comunidade contra, pressionando, acho que aí que começou a fortalecer, a ampliar e a abrir essa opinião que se tem dos movimentos (Informação verbal)<sup>21</sup>.

Para P.E., a atuação junto ao CPERS aparece como um fator importante nessa construção simbólica acerca dos movimentos sociais, e confunde-se com os próprios movimentos sociais da região: “haqueles que a gente participa, que nem do nosso sindicato, do CPERS, consegui até hoje, quanta coisa que eu que vivi todos esses anos, tudo o que a gente conseguiu foi com luta que se tem que se assegurou e que eram nossos direitos, mas que, também, muita coisa a gente perdeu; mas acho que, no movimento do nosso sindicato, a gente sempre atuou...” (Informação verbal)<sup>22</sup>.

A maioria dos professores acrescenta a essa visão a trajetória da história da escola, e destaca a sua proposta político-pedagógica como elemento importante para a construção dessas representações que a instituição possui sobre os movimentos, principalmente através dos estudos de formação continuada semanal. Algumas entrevistas salientam, ainda, a visão que a comunidade barrafundense construiu dos indivíduos que participam desses movimentos, como a da professora P.F:

acredito que o movimento dos pequenos agricultores também deveria ser forte, mas às vezes eles são, não sei se as palavras seriam ridicularizados ou menosprezados. Eu acho que tendem a crescer aqui no nosso município (os movimentos sociais), mas não sei se é uma questão cultural que eles são mal vistos pela população digamos, sempre tem aquela questão de anarquismo[...]. (Informação verbal)<sup>23</sup>.

Essa visão da comunidade sobre os componentes dos movimentos ficou perceptível em parte das entrevistas. Segundo a aluna A.E:

---

<sup>21</sup> Informações obtidas ao entrevistar a professora denominada nesta dissertação de PI, gravada no dia 16-09-2007.

<sup>22</sup> Informações obtidas em entrevista gravada no dia 03-09-2007

<sup>23</sup> Informações obtidas em entrevista no dia 03-09-2007.

As pessoas que estão de fora (aqueles que não sabem ou que se dizem ser de outra classe social) enxergam o movimento como uma coisa preconceituosa: “os sem terra”, os “pobretões” que estão lá lutando, estão lá reivindicando; o governo não dá tudo que eles querem? Só que não é bem assim, quem sabe mesmo a sua classe social, quem se identifica mesmo sabe que é diferente. Então eu acho uma coisa de muito importante: que a pessoa tem que antes de tudo saber em que classe pertence e depois lutar pelos seus direitos, é uma forma de organização [...] (Informação verbal)<sup>24</sup>.

A aluna A.D reforça as representações sociais negativas construídas pelas pessoas que vivem em Barra Funda e em suas proximidades:

Eu acho que tem grupos desses movimentos bastante fortes, mas ainda falta o apoio da população em geral que muitas vezes não se vê identificada com esses movimentos, que faz parte deles, é representada por esses movimentos. Então falta uma identificação da população, uma consciência de classe que a gente tanto discute; que a escola também. Falta isso, mas acho que se fosse dado mais apoio a esses movimentos, com mais força, a população teria mais chances, mais mecanismos de reivindicar pelos seus direitos, de lutar pelo que é direito e que é justo. (Informação verbal)<sup>25</sup>.

As falas apontam para o que seriam as representações sociais fora da escola, na comunidade barrafundense, e para a visão negativa que esses possuem dos movimentos sociais. Em sua opinião, um elemento para essa postura da população é a falta de identificação desses com a sua classe social, que está representada por esses movimentos.

A identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação. Os grupos sociais, tal como os indivíduos, acumulam, ao longo do tempo, diferentes identidades e em cada momento podem dispor de várias identidades complementares ou contraditórias. A política de identidade assenta em três processos básicos: diferenciação, auto-referência e reconhecimento.” (SANTOS, 2006, p. 314).

A quem a aluna está se referindo quando fala sobre os indivíduos da localidade que não se identificam com os movimentos sociais? Como já descrito anteriormente, os barrafundenses, em sua maioria, são indivíduos pertencentes às camadas populares. De acordo

<sup>24</sup> Fragmento de fala gravado na entrevista concedida no dia 15-10-2007.

<sup>25</sup> Fragmento de fala gravado na entrevista concedida no dia 15-10-2007.

com Paludo, as classes populares incluem os “indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente” (2001, p. 34). Levando em consideração essas colocações, podemos afirmar que, em Barra Funda, esses grupos sociais, ao negar sua condição social, negam sua identidade, incorporando a ideologia dominante. A mesma aluna segue a sua fala, destacando a importância desses movimentos na explicitação de conflitos: “[...] se não tivessem esses conflitos, conflitos no sentido positivo, não vão ser discutidos os problemas que têm na sociedade, o que têm que melhorar; então acho que esses movimentos são bem positivos e contribuem pra que a sociedade como um todo, avance”. Sua compreensão demonstra a importância do conflito e do debate para que possa ocorrer o avanço da sociedade. Contudo, cabe indagar a que tipo de avanço ela está se referindo? O avanço a que ela se refere é o mesmo a que outras pessoas se referem? Outros entrevistados também acreditam na importância do debate e do conflito para a solução dos problemas? A existência e a ação dos movimentos sociais podem provocar mudanças nas estruturas sociais quando geram o questionamento sobre a sociedade e sua forma de organização. Uma das falas que enfatiza esse aspecto é o da professora P.G., para quem os movimentos sociais

São muito importantes, porque eu acredito que através dos movimentos sociais podem ocorrer algumas mudanças, transformação da sociedade; porque do jeito que ela está estruturada, não só a nível local, mas a nível mundial, global... Os movimentos sociais eles são os responsáveis hoje, pelas mudanças que podem ocorrer na sociedade. Porque nós, na verdade vivemos em um lugar que é a sociedade muito conservadora e os movimentos sociais aqui em Barra Funda, eles não conseguem se organizar. Existe uma atuação esporádica de algumas pessoas, mas aqui é muito difícil. Na região eu já acho que eles são mais atuantes, mais fortes e eu acredito que o movimento mais organizado, que tem mais força é o MST. É aquele que mexe com as estruturas... Mexe por que ele faz o enfrentamento com o poder econômico, tanto do latifúndio como dos meios de comunicação por que a organização deles tem todo um método por trás, toda uma metodologia, que vai desde a organização, do movimento, da educação de todas as áreas, eu acho eles fundamentais pra que aconteça a transformação e a emancipação dos sujeitos. Os movimentos eles sempre vão organizar as minorias digamos, que historicamente foram excluídas dos seus direitos básicos de vida, de humanidade, então eu vejo que são os meios por onde se pode organizar essa emancipação, essa busca por uma vida digna [...]. (Informação verbal)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Entrevista realizada no dia 03-09-2007.

As palavras transcritas acima referem-se aos movimentos sociais como possíveis meios de transformação social, destacando a falta de organização da população local, acreditando ser uma comunidade conservadora. Porém, existe o entendimento de que, em âmbito regional, eles são mais atuantes, em particular, refere-se ao MST como movimento que confronta o latifúndio que representa o poder econômico e os meios de comunicação. Destaca, também, que a organização, o método e o debate coletivo são caminhos para a emancipação das minorias na busca por melhores condições de vida.

O debate possui como elemento aglutinador o questionamento. O questionamento pode ajudar a desvelar a realidade social da qual fazemos parte? Para Elli Benincá,

o conflito não subsiste sem que haja adversários em combate, ou seja, sem que haja grupos sociais em luta pela defesa de seus interesses. A luta pela defesa de seus interesses não é um fenômeno externo ao processo social vigente. É sua própria interioridade. É o cerne da questão social, pois ali se fixa o princípio da contradição. (1987, p. 109).

Nessa perspectiva, o questionamento contribui para desestabilizar padrões de comportamento e dogmas solidificados como inquestionáveis, ao colocar em cheque a maneira de pensar e viver da sociedade. Ainda para esse autor, “à ideologia dominante, não admite que o fenômeno de luta de classes seja desocultado” (1987, p. 213), porque, caso isso ocorra, passa a ser evidente a incapacidade do ídolo, no caso, da propriedade da terra, em criar uma sociedade sem conflito escondendo a exclusão de parte da população e o crescimento desses conflitos.

Em outras palavras, a exposição de problemas como a negação ao acesso à terra, à renda e a uma vida melhor, muitas vezes se manifesta através de movimentos sociais. Quando isso acontece, pode desvelar as contradições implícitas na sociedade estratificada em grupos de maior e menor acesso a bens materiais e culturais; expõe-se a exclusão e os conflitos sociais se tornam evidentes. Em relação à exclusão, Santos assinala que, na sua base, encontra-se “uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também conseqüências sociais e econômicas ainda que se definam primordialmente por elas” (2006, p. 281). Em relação à exclusão e à desigualdade, o autor diz que “as práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada e a

rejeição e o interdito. Um sistema de desigualdade pode estar, no limite, acoplado a um sistema de exclusão” (2006, p. 282).

O entendimento comum da importância dos movimentos sociais na sociedade capitalista é perceptível nas diferentes entrevistas. Alguns enfatizam a questão da luta por direitos sociais e a inclusão das minorias marginalizadas; outros acreditam na possibilidade de transformação das estruturas sociais, mas, enfim, não são indiferentes a essa temática. Não cabe neste trabalho uma análise do papel destes na sociedade, já que o tema nos desviaria do objetivo central da investigação. Essa é uma questão em aberto e que demanda outra investigação, que acreditamos ser importante para o debate educacional. Um tema recorrente nas entrevistas também foi a compreensão da intencionalidade do trabalho pedagógico realizado na escola; a opção às minorias que compõem a escola está clara na maioria das exposições orais realizadas e, de igual forma, na prática pedagógica desenvolvida.

### **3.4 Escola Zandoná: a construção do olhar**

Procuramos abordar esta questão – como a escola se relaciona com os movimentos sociais – sob o olhar de professores e alunos. O professor P.D ao responder sobre a forma como a escola se coloca frente aos movimentos sociais na região, diz:

A escola daqui é bastante diferente das outras escolas, que eu percebi. Ela participa desses movimentos não só do CPERS, mas ela também ela apóia os outros movimentos, inclusive o MST. Através da metodologia da escola que também é diferenciada envolve essas questões sociais, a luta pelos direitos e a igualdade social. (Informação verbal)<sup>27</sup>.

Outra educadora diz que “nós, enquanto Escola Estadual, nós, ali, temos um trabalho que a gente tenta discutir sim, tenta levar isso aos alunos. Tenta discutir essa questão de como foram conquistados alguns direitos. Eu acho que é importante os alunos saberem, discutir sobre isso inclusive para achar formas de se organizar” (Informação verbal)<sup>28</sup>. Também, em

---

<sup>27</sup> Informações coletadas na entrevista concedida no dia 03-09-2007.

<sup>28</sup> Fala coletada por meio de entrevista concedida no dia 30/08/2007.



outras falas coletadas, como a da professora denominada para esta entrevista como P.A, temos esse entendimento.

A gente tem, digamos uma relação mais próxima, de trazer para sala de aula a discussão. Hoje eles não são mais o “bicho”. O bicho de sete cabeças, que ha tempos atrás quando a gente trazia algum texto, alguma coisa pra dentro da escola era um horror...E mesmo na comunidade. Hoje a gente já pode falar tranqüilamente, eu vejo dentro das aulas da gente. Ou até trazer uma bandeira, pra discuti o que é aquele símbolo ou até com os alunos pro acampamento, por exemplo. A gente vê assim que tem uma relação boa. Claro que isso tráz reação por parte da comunidade e essa reação também é uma reação importante. Por quê? Por que também se não houvesse reação, a gente não estaria conseguindo mexer, digamos assim, nessa consciência ingênua que existe né? Acredito que é importante até esse confronto. É um trabalho digamos de tartaruga, né? Vai construindo, vai andando... Recua um pouquinho, mas, eu acho assim que já avançamos muito, principalmente em termos de discussão. Até no coletivo, na formação. Há muito tempo atrás tu nem levava pra dentro da escola. Era uma questão de subversão, né? E hoje não. E outra coisa assim, que eu acho interessante, as vezes a gente nota que os próprios alunos, eles fazem esse debate em casa, com os pais. Por que às vezes eles falam: lá em casa quebrou o pau por causa disso [...]. (Informação verbal)<sup>29</sup>.

Percebemos que os entrevistados acreditam que a escola procura trazer para o debate temas sobre os movimentos sociais, não só os mais próximos geograficamente, mas também os movimentos sociais que fazem parte da História do Brasil; as obras que trazem em si denúncias sociais também são trabalhadas com os alunos, como é o caso da obra *Morte e vida Severina*, analisada por uma professora da área de Expressão, através de um artigo publicado em um jornal local:

O retirante Severino, ao chegar à Zona da Mata, região de usinas de cana-de-açúcar, e deparar com a fertilidade da terra, começa a vislumbrar uma existência diferente de sua vida Severina. Imagina assim que com sua intenção de achar situação melhor no litoral vai se confirmar; entretanto, aquela terra boa não é para os Severinos, mas para os bem-nascidos. Assim, o poema aborda mais uma problemática da seca – a questão dos latifúndios, também responsável pela vida mísera do retirante. “É de bom tamanho/ nem largo nem fundo/ é a parte que te cabe deste latifúndio./ Não é cova grande/ é cova medida/ é a terra que querias/ ver dividida.” Há mais de 50 anos, o autor já tocava num tema bastante atual, a questão fundiária no Brasil. A reforma agrária tem no texto de Morte e Vida Severina uma de suas maiores expressões culturais. Dessa maneira, a vida Severina antecipa fenômenos como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

<sup>29</sup> Informações coletadas na entrevista no dia 20-08-2007.

Afinal, quem disse que temas sociais não podem ser ressignificados pela arte? A concentração da riqueza no Brasil, mais do que de renda, permanece incólume, o que justifica a existência de movimentos sociais como o de luta pela terra e de autores contemporâneos que abordam essa temática em suas obras. (ROSSATTO, 2007).

Ao escrever sobre a obra *Morte e vida Severina*, a professora procurou relacionar a leitura com o contexto social atual, interpretando o livro levando em conta, de um lado, a concentração de terras no Brasil e, de outro, a extrema pobreza de milhares de brasileiros, procurando justificar a existência dos movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra. Nesse sentido, para a educadora, a literatura pode ser uma leitura possível da realidade, através da denúncia social.

A professora P.G. ajudou a construir, de forma ativa e direta, a implantação e implementação da proposta da escola, já que, desde então, faz parte da direção da escola. A reformulação da proposta partiu do estágio de pós-graduação que a mesma fez<sup>30</sup>. Segundo essa educadora “fazem [sic] de cinco a seis anos que eu vejo que o pessoal está olhando com outro olhar, no geral; muitos têm essa idéia, não sei se é o que pensam mesmo, entende... Talvez não tenha muitos argumentos e não questionam o outro lado...”. (Informação oral)<sup>31</sup> Também é importante a fala da aluna A.D., que contribui com a presente pesquisa no sentido de nos cercarmos de mais informações. Para ela, a escola:

Têm uma visão diferente se comparado ao passado quando os movimentos nem eram discutidos os movimentos, nem da agricultura, que é bem presente aqui. Mas tem umas contradições do que eu vejo, do que é falado e das atitudes que algumas pessoas têm dentro da escola mesmo. Eu acho que é presente isso, mas acho que avanço bastante, melhorou, do que foi, do que está sendo discutido e sendo mostrado a verdadeira cara desses movimentos. Eu acho que (a verdadeira cara dos movimentos sociais é) a luta; mostrar que o povo pode por si só, não só elegendo governantes, botando lá no poder; pode mostrar, sim, porque a gente é a maioria então pode fazer acontecer e a lutar pelo que a gente quer e ir em busca, assim, acreditar no que muitas vezes o que as pessoas acham que é impossível,

<sup>30</sup>A professora a que nos reportamos faz parte da coordenação pedagógica da instituição desde 1998, permanecendo ainda hoje como coordenadora; possui um papel central no trabalho ali desenvolvido; enquanto professora de matemática foi processada por um pai de aluna. O motivo foi uma avaliação de matemática, na qual a referida professora utilizou um jornal. Foi absolvida da acusação após responder o processo. A professora se diz simpatizante dos movimentos sociais populares e juntamente com outra educadora desta escola foi convidada no ano de 2004 a ministrar um seminário que fazia parte de um curso de pós-graduação da FECILCAM (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campos Mourão), para professores que atuavam na Escola Municipal Chico Mendes em Querência do Norte – Paraná. A realização do seminário se deu no Assentamento Portal do Tigre, e tinha como objetivo trabalhar com o tema “pesquisa da realidade”.

<sup>31</sup> Entrevistada no dia 03-09-2007.

que não pode acontecer e ir em busca e fazer acontecer. [...] Por exemplo: a questão da reforma agrária no nosso país que vem sendo assunto que já era promessa pra acontecer e não aconteceu; que é uma coisa que diz respeito a toda sociedade que pra isso acontecer eu acho também, que precisa ter uma reorganização na forma de como a sociedade está hoje, que não é uma coisa fácil, mas se todos pensar assim, que isso não é uma coisa pra um ou dois, mas que é pro geral, para uma massa da população, seria fantástico! É um exemplo do que poderia mudar... (Informação verbal)

<sup>32</sup>

A aluna do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que acredita em uma postura diferenciada da escola em relação aos movimentos sociais, aponta para as contradições entre a teoria e a prática na instituição. Nesse sentido, acreditamos que é necessário problematizar essa afirmação, pois a mesma sinaliza para um problema importante. É fundamental questionar em que medida os alunos são, de fato, ouvidos em muitas questões que dizem respeito ao grupo de estudantes e ao funcionamento da referida escola. A aluna também pensa que, em termos de discussão, houve avanços; aposta em uma mudança através da participação popular e da luta por uma reorganização social, através da ação coletiva voltada não a um grupo, mas à grande maioria. Cita a luta pela Reforma Agrária como sendo uma forma de mudança na estrutura econômica e social brasileira, a ser realizada pela organização coletividade representada pelos movimentos sociais.

### 3.5 As contribuições dos movimentos sociais à educação

Ao serem entrevistados, os sujeitos revelam sua compreensão do mundo; quando questionados sobre as contribuições dos movimentos sociais à educação, na maioria das falas, está presente o componente utópico, e estão expostos os sonhos de sociedade. Estes sonhos são compartilhados pela professora P.A:

Eu acho assim que os movimentos têm muito que ensinar pra gente. Da organização, do sonho de sociedade, da emancipação, da libertação de todos... Por que o movimento não é pra conseguir, por exemplo, o MST, conseguiu a terra pra esse grupo e agora eles terminaram. Eles continuam lutando para que outros tenham. Enquanto tiverem pessoas excluídas, sem

---

<sup>32</sup> Informação que faz parte da entrevista concedida para esta pesquisa no dia 15-10-2007.

o seu pedaço de terra a luta vai continuar. E eu acho que essa deveria se a lógica de nós educadores também. Enquanto tiverem sujeitos excluídos a gente também tem que dá a parcela de contribuição da gente. Não que a gente consiga mudar o mundo, não é a idéia da escola que vai salva o mundo, mas a parcela da gente a gente deveria fazer. (Informação verbal)<sup>33</sup>

Essa professora, ao falar sobre o “sonho de sociedade”, projeta elementos que não estão presentes em nossa sociedade atualmente. A exclusão é percebida como um problema na construção desse sonho de sociedade. Também está claro, na fala da professora P.B., este aspecto:

Eu acho que em primeiro lugar, a forma de organização por que eu acho que eles estão caminhando para fazer parte dessa sociedade, de se sentir parte, de serem reconhecidos como gente, por que eles não são (reconhecidos) infelizmente. Eu acho que é uma forma de mostrar para sociedade que eles são pessoas lutadoras, eles são pessoas que têm direitos. É a organização, a luta e a forma como eles enxergam. Eu acho que a gente enxerga de uma forma bem excludente as coisas, a gente enxerga eles de uma forma como que não fazem parte da sociedade. Eu acho que eles mostram pra gente que não é bem assim. (Informação verbal)<sup>34</sup>

As entrevistas destacaram a possibilidade de mudança da sociedade em que viemos e a contribuição dos movimentos sociais para a formação do cidadão. Outra professora acredita que os indivíduos “vão perceber que a sociedade não está organizada de forma adequada a favorecer os seus princípios fundamentais de vida e começa a luta pra adquirir formas de subsistência mais digna para os trabalhadores”. (Informação verbal)<sup>35</sup>. A luta em defesa dos interesses do seu grupo social ficou clara na fala da aluna A.B., a qual reconhece a contribuição dos movimentos sociais na sua formação. A respeito disso, diz ser necessário “defender a nossa condição de ser humano, nosso lugar na sociedade”. O mesmo entendimento é compartilhado por A.C. ao falar que o principal ensinamento à sua formação é “lutar pelo que a gente quer e que é histórico, os movimentos sociais não é de hoje; desde que

<sup>33</sup> Informação concedida em entrevista para a realização desta pesquisa no dia 20-08-2007.

<sup>34</sup> Informação concedida em entrevista para a realização desta pesquisa no dia 30-08-2007.

<sup>35</sup> Fala coletada em entrevista no dia com professora da escola denominada nesta pesquisa como P.C.no dia 03-09-2007.

a gente conhece a história, ela está aí: o Império Romano; a ditadura...” (Informação verbal)<sup>36</sup>. A referência a conceitos como cidadania nos faz refletir sobre o seu significado em nossos dias. Para Vasconcelos, tal conceito “corre o risco de ser significativo sem significado”. Em suas palavras, cidadania é “a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e assunção da responsabilidade pela construção possível do sonho de uma sociedade cada vez menos desigual”. (2006, p. 52).

Percebemos, dentre os entrevistados que alguns possuem uma compreensão mais próxima do conceito aqui exposto de movimentos sociais; já outros possuem algumas informações sobre esses e geralmente os associam ao sindicato de professores, o CPERS. Os dois segmentos demonstram ter graus de informações e enfoques diferentes entre si, mas também possuem elementos em comum: entendem que os movimentos sociais são importantes para a sociedade e que as pessoas, de uma forma ou de outra, são ou se sentem marginalizados nessa sociedade que privilegia uns em detrimento de outros. Acreditam, ainda, que a escola procura trabalhar problemáticas que envolvam os movimentos sociais ou, até, temas que estão vinculados a esses, em especial, que abordem as carências das populações marginalizadas, e o que as provoca através de debate, da polêmica e da participação em ações da escola – como, por exemplo, na programação anual na comunidade no “Grito dos Excluídos”, onde encontramos em nível de organização, a participação dos movimentos sociais progressistas.

Alguns entrevistados também percebem limitações na atuação e organização dos movimentos sociais, mas a maioria dos sujeitos entrevistados acredita que os movimentos sociais são formas de organização que buscam a conquista e a manutenção de direitos. Para outros, pode simbolizar, através da explicitação das contradições e conflitos sociais, a possibilidade de transformação dessa sociedade, através do seu exemplo de luta, organização e sonho de sociedade; uma sociedade com menos desigualdade social.

Na Escola Zandoná, existe um posicionamento diferente daquilo que nutre a população de fora dos muros da instituição. No terceiro capítulo, questionamos o sentido das lutas sociais para a população da região de Sarandi. No geral, a população local possui uma visão negativa dos movimentos sociais populares da região, especialmente em relação ao MST. Algumas entrevistas indicam, claramente, essa noção; para grande parte da população barrafundense a luta por terra e melhores condições de vida para mulheres e pequenos

---

<sup>36</sup> Informação retirada na entrevista gravada no dia 15-10-2007.

agricultores é entendida como ações de desordem à organização social vigente; anomalias que devem ser rejeitadas, pois instigam os indivíduos a não trabalharem.

O trabalho tem, na sociedade capitalista atual, uma conotação diferente daquela vigente no Brasil até o século XIX, em que o trabalho era considerado degradante para a elite brasileira, e, por isso, realizado por escravos. A valorização do trabalho se avoluma à medida que a sociedade industrial se organiza e a colonização cultural européia se infiltra na racionalidade da sociedade colonizada. Com isso o trabalho torna-se um valor essencial ao homem de hoje, no mundo capitalista, impregnando a este conceito um forte apelo moral. Nessa perspectiva, os membros dos movimentos sociais populares são vistos por muitos como indivíduos que estão despossuídos de bens materiais por falta de vontade de trabalhar; sendo esta condição opção dos mesmos.

Considerando o posicionamento político dos sujeitos da instituição pesquisada, acreditamos que o mesmo se define como um posicionamento não-hegemônico; o posicionamento e o trabalho pedagógico ali efetivado fogem da homogeneidade, na qual está inserida, mas revela a diversidade e a existência de experiências e racionalidades não-hegemônicas que ajudam a substituir a sociologia das ausências por uma sociologia das emergências:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado. (SANTOS, 2004, p. 794).

Essa experiência pedagógica não-convencional é, geralmente, menosprezada, por ser diferente. Nesse sentido:

A pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não querer ver muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2004, p. 785).

Experiências, valores e culturas são, diariamente, ignorados; o mesmo acontece na educação formal. Muitos desses conhecimentos considerados residuais existem e podem revelar, de um lado, o potencial que as mesmas possuem em construir relações democráticas, de outro, a soberba de parte da conjuntura educacional, em não reconhecê-las como válidas ou simplesmente diferentes.

## CONCLUSÃO

Durante a construção escrita desta dissertação, indagamo-nos sobre o papel da escola pública do nosso tempo. A função da escola, dentro de uma visão de educação progressista, não é a reprodução da realidade que aí está. Se, de fato, a educação relaciona-se ao processo de humanização, a escola, como sistematizadora dos processos educacionais, possui o papel de contribuir com esse processo de humanização. A permanente relação com outros seres, suas maneiras de ser e de viver – embasados em critérios que priorizem o desvelamento da realidade, e a construção do saber, objetivando a construção de uma escola popular e de um mundo melhor para todos –, precisa ser o eixo central desse processo. Os educandos que fazem parte da escola têm o direito de apropriar-se do conhecimento para serem livres, e à escola cabe o dever de garantir esse espaço, cumprindo com o seu papel da produção do conhecimento e formação humana, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de todos. Nesse sentido, a preocupação primeira da escola e com as políticas educacionais é o tipo de conhecimento a ser construído. A questão não é apenas social, mas, principalmente, epistemológica. Não estamos sabendo construir o conhecimento voltado à vida e à solidariedade, pois a ciência, como a conhecemos hoje, é uma imposição da hegemonia do Norte sobre o Sul e do econômico sobre o social.

Geralmente, a preocupação maior do grupo de professores e de pais é com a disciplina dos alunos; também, para muitos educadores, existe uma preocupação em vencer os conteúdos do livro didático. Acreditamos que o foco, nessas duas situações, está equivocado. A preocupação da escola e da comunidade escolar deve ser o conhecimento e o aprendizado. Os dados e as informações, quando apresentados de forma mecânica, enquanto saber externo à sua realidade, castra a essência do propósito maior da educação na perspectiva hermenêutica, que é a formação do ser humano como “ser no mundo”, que se desenvolve pela linguagem e interação com o outro, consciente de sua incompletude e finitude (DALBOSCO, 2005). A escola deve dar condições para que todos os indivíduos que ali estão sejam ouvidos, respeitados e estimulados a conhecer a realidade e frente a ela posicionar-se.

Enguita, ao referir-se ao potencial da escola enquanto transformadora ou reprodutora escreve que “a chave não está na escola, mas na sociedade em torno dela.” O autor acredita que as sociedades mais estáveis e estáticas tendem a tornarem a escola mais conservadora e reprodutora. Nas sociedades mais dinâmicas, as instituições tendem a conter elementos com potencial transformador, especialmente quando estas sabem ou pensam saber para que direção



querem mudar; quando isso acontece, a escola converte-se em um poderoso instrumento de transformação. (ENGUIITA, 2004, p.14). Essa compreensão não exclui o trabalho com os conhecimentos existentes, mas soma-se a ele. Muitos conteúdos desconsiderados são fontes, também, de pesquisa, e o que pode diferenciá-los é a sua objetividade.

Dessa forma, cremos que a escola possui como função primordial a construção do saber dentro de uma perspectiva cidadã; processo que envolve a reflexão e a problematização do contexto vivido, objetivando a sua transformação. Essa problematização não se limita, não se esgota só no local, mas se entrelaça com o global. Porém, essa escola é possível? Acreditamos que sim; é possível construir uma escola melhor, mas não existe um só caminho para que possamos chegar mais próximos desse conhecimento.

Levando em consideração as diferentes leituras e experiências compartilhadas com outros educadores, acreditamos que a escola pode se constituir num espaço de diálogo, de desvelamento e de problematização da realidade e, em especial, da realidade local, se conseguir olhar o local e o global em processo de superação constante de dificuldades e resistências. Nesse sentido, o respeito às diferenças étnicas, sociais, intelectuais e de posicionamento nos parece fundamental para que surjam e se proliferem relações democráticas.

Acreditamos que o viés da pesquisa pode ser utilizado como prática metodológica desde as séries iniciais do ensino fundamental. Essa é uma possibilidade que ainda não se materializou na educação. Também é importante ressaltar que o simples acesso à escola não acena como resolução automática dos problemas relacionados à escola pública. É necessário criar mecanismos de acesso e permanência do aluno aprendiz, bem como um compromisso com a aprendizagem. Isso implicaria em uma outra concepção de escola e de aprendizagem. Uma escola que pudesse aprender e ensinar com os processos que se desenrolam em outros espaços educacionais, como os movimentos sociais populares, ajudando a construir um saber voltado à problematização e à transformação das relações entre os seres humanos, guiada pela dimensão ontológica, que firma o ser humano como sujeito da história, capaz de tecer vínculos de solidariedade.

O diagnóstico sobre os contextos sociais pode permitir a análise da realidade e dos múltiplos atores que fazem parte dela, incluindo os movimentos sociais que ali atuam, possibilitando, nessa relação entre ambos, contribuir com o processo educacional dos sujeitos da instituição escolar, e, também, dos próprios movimentos sociais, à medida que existir a possibilidade de diálogo, favorecendo a problematização da realidade.

A pesquisa pode permitir, além do conhecimento do contexto, o impulso de ações na superação dessa realidade. Tendo como base os dados obtidos nas pesquisas, talvez seja possível fomentar o desvelamento da realidade vivida, a discussão, a ação, a aproximação e o compromisso dos envolvidos e responsáveis pelo processo educacional, bem como uma participação efetiva de todos os sujeitos que promovem e fazem parte da educação, destacando aqui a ação do Estado. Torna-se imprescindível articular ações orientadas na construção coletiva de uma política pública educacional. Essa política, encharcada pelo viés da construção coletiva, poderia ter condições de permitir a análise do contexto, através do processo de construção-intervenção-reinvenção. O comprometimento e a articulação das ações do poder público; o engajamento do quadro de professores; a leitura, a práxis e a coerência entre a teoria e a prática são fundamentais, aliadas a uma vigilância epistemológica. Mas só vontade dos profissionais não basta; é preciso vontade política, para que, de fato, a educação não seja um gasto, mas um investimento. Recursos físicos, capacitação profissional e um número de alunos adequado para uma prática pedagógica que resulte em processos de humanização são alguns dos pressupostos básicos para que isso seja alcançado.

Um dos desafios é superar essa estrutura centralizada, fragmentada e verticalizada da realidade educacional, garantindo o acesso aos saberes culturais historicamente construídos, necessários ao exercício da cidadania. Essa é uma responsabilidade, principalmente, da escola e do poder público, que devem estar articulados a um projeto político voltado ao acesso ao conhecimento e que busque libertar o ser humano da opressão.

A escola, como direito de todos e dever do Estado, representa uma longa história de luta e conquista da população, e é um espaço de discussão, de divergência e de diálogo. A diversidade não se dá na homogeneização; ela se dá com o diferente. Mas, quando a diferença não é posta pelo viés da emancipação, ela pode ser uma idéia conservadora. Diante de nossa realidade e da diversidade cultural ali presente, “há que buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizada. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única”. (SANTOS, 2006, p. 313).

Tendo em vista a diversidade cultural presente nas nossas escolas, precisamos pensar em políticas educacionais que problematizem os diferentes espaços, culturas, indivíduos e formas de agir e pensar da população, como alternativa de construção de conhecimentos.

As políticas públicas educacionais precisam ser pensadas enquanto possibilidade de construção de um saber crítico, transformador, que busque, de forma permanente, a construção da cidadania e a transformação das relações humanas. Torna-se urgente construir

processos de diálogo e reflexão que apontem para novos paradigmas educacionais e científicos, capazes de proporcionar a insegurança, favorecer a percepção das contradições, das muitas nuances, da dúvida, como partes constitutivas e inseparáveis do processo de aprender. As instituições escolares podem gerar e ser geradas por uma epistemologia que favoreça a insatisfação, a desacomodação e a ação diante da realidade que aí está. Essa ação deve ser embasada no desejo de mudar e na ousadia de sonhar. Nesse sentido, os movimentos sociais populares podem nos ajudar a “olhar” e a mudar esta realidade.

Em Barra Funda, a Escola Zandoná vivenciou um processo de inconformidade com o fazer pedagógico tradicional. Essa insatisfação, articulada ao engajamento histórico dos professores ao sindicato de professores do RS (CPERS), foi orientada por alguns membros do coletivo de educadores, denominados “intelectuais orgânicos”. De acordo com Gramsci, “todos os homens são intelectuais” (1979, p. 7), mas nem todos desempenham na sociedade essa função; é a autoconsciência crítica que possibilita o emergir do intelectual orgânico; o que difere dos demais seres humanos é o exercício desse grupo social de que faz parte. Esse teórico afirma que cada grupo possui uma função específica no “mundo da produção econômica”, e são os intelectuais orgânicos “que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.” (1979, p.3).

Esse restrito número de indivíduos a que nos referimos como intelectuais orgânicos da Escola Zandoná, participantes locais de encontros e ações relacionados aos movimentos sociais progressistas regionais, participaram ativamente como líderes na organização das bases de um processo de mudanças político-pedagógicas na referida instituição. Essas mudanças não poderiam ter acontecido sem um coletivo pedagógico atuante, responsável e interessado na formação de seus alunos. A ação de todos os intelectuais que fazem a Escola Zandoná – aliada ao contexto político desencadeado pelas políticas educacionais, na Escola, a partir de 1998, e, no Estado, a partir de 2000 – favoreceu, através da reformulação do PPP, a legitimação de um espaço de formação do professor que privilegiasse a leitura, a discussão, o estudo, o planejamento e o registro desses encontros. Essa metodologia contribuiu para que os sujeitos que por ali passaram nesse período, e para os que ali ainda se encontram, pudessem criar uma concepção de mundo, através de uma visão mais coerente, alimentada no diálogo e na leitura crítica do mundo e da palavra.

A organização pedagógica, por meio da formação permanente dos professores, em encontros semanais, dentro da carga horária, viabilizou a construção da análise do contexto histórico, com base na pesquisa. Visualiza-se o emergir de uma nova cultura que possui, no

diálogo com os movimentos sociais, uma das bases de sustentação de um projeto educacional e social que se propõe a dar conta da formação acadêmica e cidadã. A formação semanal dos professores, dentro da sua carga horária, foi uma conquista que ajuda a alicerçar o trabalho comprometido com a filosofia da escola e – juntamente, com o tema gerador, via pesquisa da realidade, desenvolvida em áreas do conhecimento – ajuda a construir uma cultura política, na medida em que auxilia a comunidade escolar a perceber as suas limitações e, dessa forma, cria condições para que os sujeitos possam construir novas representações sobre os movimentos sociais.

Entre as escolas e os educadores que ousaram e tentaram fazer “diferente”, a escola de Barra Funda ainda resiste, apesar dos inúmeros desafios impostos diariamente pela desvalorização da Educação, do educador e do educando, realizada por um Estado cada vez mais mínimo para as políticas públicas e máximos para os interesses individuais e de pequenos grupos. Essa lógica que está atendendo a uma lógica mercantilista articula-se a um projeto de sociedade que constrói indivíduos voltados à competição e ao individualismo. A hegemonia “[...] está plenamente realizada, quando classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-hegemonia, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão como se fosse liberdade.” (FREITAG, 1986, p. 38). Por isso, acreditamos que a importância dos movimentos sociais populares reside no fato de que estes se mostram mecanismos de suscitar práticas contra-hegemônicas que possam, no campo educacional, revitalizar as políticas educacionais e/ou as instituições educacionais, como tentativa de forjar bandeiras de luta que venham a contribuir com a libertação dos grupos oprimidos.

Ao levar em consideração o saber do educando, a pedagogia desencadeada nessa experiência pedagógica pode levar o educando a realizar outras leituras de mundo, demonstrando ser possível, ao estabelecimento educacional, semear outros olhares, e demonstrando resistência diante de um modelo educacional hegemônico. É um olhar de baixo. Ousamos dizer que a instituição constitui-se em uma contra-hegemonia, na medida em que consegue desglobalizar o local e ampliar “a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado”. (SANTOS, 2004, p. 792).

O elemento central que possibilita que a escola seja semente de contra-hegemonia reside em seu potencial transformador. A experiência investigada foge dos moldes que padronizam o ensino no Brasil. Aos olhos da vigente racionalidade hegemônica, é uma experiência residual. A instituição pesquisada mostrou-se aberta ao diálogo com os movimentos sociais populares existentes na sua região; estes são objetos de estudo e

discussão no grupo de professores e alunos. Ao levar os sujeitos da escola a reconhecer os movimentos sociais como atores capazes de ajudar a fomentar processos de mudanças sociais – auxiliados por um olhar crítico capaz de perceber as potencialidades e contradições –, buscam a elaboração e ressignificação do conhecimento e a desconstrução dos dogmas institucionalizados.

Os movimentos sociais progressistas podem contribuir nesse processo, pois apontam para novas relações humanas. O diálogo entre escola e os movimentos aproxima essas duas formas de organização da sociedade civil, e pode ser um meio para o auto-conhecimento e o aprendizado mútuo. A educação formal precisa problematizar o contexto, o mundo, a história. Quem olha, olha sempre de um determinado lugar. As questões postas pelo contexto dos movimentos sociais são relevantes para a compreensão da visão de mundo que se manifesta em um dado momento de sua história, mediatizada por experiências de vida que vão se constituindo em processos pedagógicos, os quais podem (ou não) levar a um conhecimento mais próximo de ‘uma concepção do mundo mais coerente e consciente’ (BENINCÁ, 2006, p. 42). Nessa perspectiva, é importante analisar a escola enquanto espaço do saber e de formação humana, potencializando processos pedagógicos que apontem para – e valorizem – experiências, permitindo a emergência da criticidade e criatividade nos processos educacionais.

Sabendo que a observação do mundo é ponto de partida para a compreensão que se faz do mesmo, é necessário colocar o ser humano no centro do processo ensino e aprendizagem, sempre aberto e em movimento, transformando-se na ação e reflexão, capaz de entender-se como ser inconcluso e passível de enganos, erros, mas que mantém, na dúvida e na dialogicidade, os pilares da busca pelo conhecimento. Esses conhecimentos vêm ao encontro dos interesses, não de um grupo ou classe, mas de interesses universais.

As questões são pertinentes e nos levam a refletir sobre as diferentes posturas e práticas pedagógicas e também sobre a forma como essas estabelecem a dialogicidade com as diferentes manifestações sociais e populares. Destaca-se, aqui, a posição dos trabalhadores em educação e da própria escola, como instituição pública, tendo como base de estudos a coerência entre teoria e prática política. Permanece, contudo, o questionamento: em que medida é possível melhorar a educação escolar, em termos de qualidade de ensino – entendida aqui como a melhora geral da capacidade de leitura e escrita, da criatividade, dos índices de aprovação e de um ensino que possibilite a análise crítica do contexto social – sem uma transformação nas estruturas sociais?

Por fim, acredito que seja fundamental tornar claro que a presente dissertação é resultado da minha práxis pedagógica. Portanto, a atuação como professora e o contato com os alunos e o cotidiano que se desenrola no “chão” da escola ajudaram na elaboração escrita, agregando conhecimento ao meu aprendizado. O curso de mestrado foi uma experiência maravilhosa, de aprendizagem motivadora, de um amadurecimento profissional e, sobretudo, humano. Tudo isso representou, para mim, uma nova compreensão de mundo e a clareza, cada vez maior, do quanto ainda é possível conhecer diante do ilimitado conhecimento existente. Mas, ao mesmo tempo, esse fragmento de saber apreendido impulsiona-me a querer, com ainda mais intensidade, ajudar a formar seres humanos que tenham acesso ao conhecimento, a serviço da vida, e, assim, contribuir na construção de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.138-165.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampamentos da Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso*. 1987. Dissertação (Mestrado em Ciências da religião) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação e senso comum. In: SARAIVA, Maria Helena Weschenfelder, SARAIVA, Irene Skorupski. *Sala de aula: Que saberes? Que fazeres? Projeto Educação e senso comum*. Passo Fundo: UPF, 2006, p. 31-49.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- BOFF, Leonardo. *Ética da vida*. Brasília: Letraviva, 1999.
- BOGO, Ademar. *As imagens e as vozes da despossessão: a luta pela terra e a cultura emergente do MST*. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/contributors.phtml?ng=p>> Acesso em: 16 jun. 2008.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=323&Itemid=454>>. Acesso em: 10 out. 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em: 20 out. 2007.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Terra. Lei 004.504-1964. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/1964-004504-et/et001a005.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1964-004504-et/et001a005.htm)>. Acesso em: 10 set.

- 2007\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 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.
- CASTOLDI, Cíntia. A formação continuada na Pesquisa Participante e Temas Geradores. In: GAUER, Sandra *Fazendo História na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*. 2003. p. 65.
- CAUME, David José. *O MST e os assentamentos de reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.
- CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez. 1985.
- DALBOSCO, Cláudio A. Incapacidade de diálogo e fazer pedagógico. In: SARAIVA, Maria Helena Weschenfelder, SARAIVA, Irene Skorupski. *Sala de aula: Que saberes? Que fazeres? Projeto Educação e senso comum*. Passo Fundo: UPF, 2006. p 155-182.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988, p. 13-32.
- DARON, Vanderléia Pulga. *Educação, cultura popular e saúde: experiências de mulheres trabalhadoras rurais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.
- DIAS, Eurípedes da Cunha. Arqueologia dos movimentos sociais. In: GOHN, Maria da Glória (org). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.91-111.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Fortaleza / Rio de Janeiro: Universidade Federal do Ceará /Tempo brasileiro, 1983.
- EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. *Teoria cultural de A a Z: conceitos chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ENGUITA, Mariano F.; OLIVEIRA, Rogério de Castro (Rev.) *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- FÁVERO, Osmar. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memórias dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FLEURI, Reinaldo. *Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares*. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_entre\\_o\\_oficial\\_e\\_o\\_alternativo.asp?f\\_id\\_artigo=430](http://www.educacaoonline.pro.br/art_entre_o_oficial_e_o_alternativo.asp?f_id_artigo=430)>. Acesso em: 20 set. 2007.



- FREIRE, Paulo. *Extensão e Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Extensão e Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In: *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 218-238.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAUER, Sandra(Org.). *Fazendo História na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*. Passo Fundo: Allgraf, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A educação matemática possibilita o desvelamento da realidade?* Passo Fundo: UPF, 2006. 1 CD-ROM.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2004b.
- GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.
- GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos Em Representações Sociais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- 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.p.
- IBGE. Disponível em< <http://www.ibge.gov.br/home/acessado> >. Acesso em: 22 out. 2007.
- INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2007.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3a ed. Rio de Janeiro: 1996.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUHN, Dione. Piratini prepara revolução em carreiras. *ZERO HORA*, Porto Alegre, 27 abr. 2008.

LEMME, Paschoal. A organização escolar. IN: GHIRALDELLI, Paulo Júnior. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

LONGHI, Solange. *A face comunitária da Universidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MARCON, Telmo. *HISTÓRIA e Cultura Kaingang no Sul do Brasil*. Passo Fundo: Ediupf, 1994.

\_\_\_\_\_. *Acampamento natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação emancipatórias: contribuições de Paulo Freire e Alberto Memmi. *Espaço Pedagógico*. Educação e emancipação. Passo Fundo: UPF, v. 13, p. 107 – 121 jan./jun. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: I Feuerbach*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MELO, Denise. Mesquita de. *Movimentos e sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. In: Gohn, Maria da Glória. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.113-143.

MELO NETO, João Cabral. *Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta*. 11a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica* In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos Em Representações Sociais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MMC, *História do MMC*. Disponível em: <[http://www.mmcbrasil.com.br/menu/historia\\_por.html](http://www.mmcbrasil.com.br/menu/historia_por.html)> Acesso em: 4 jan. 2008.

MÜHL, Eldon. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: EDIUPF, 2003.

NAVARRO, ZANDER. Democracia, cidadania e representação: os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 1978 – 1990. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Política, protesto e cidadania no campo: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 62-105.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.  
OFM, Sérgio Antônio Gorgen. *A resistência dos pequenos gigantes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom; LESSA, Renato (Coord). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Camp e Tomo, 2001.

PICOLOTTO, Everton. *Sem medo de ser feliz na agricultura familiar: o caso do movimento de agricultores em Constantina – RS*. 2006. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

RAYS, Oswaldo Alonso. *O conceito de aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica*. RAYS, Oswaldo Alonso (Coord.) *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002, p. 85-104.

RECKZIEGEL, Ana Luíza Setti. *História regional. História: debates e tendências*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1999.

REVISTA da folha. *Latifundiários Urbanos*. Agência folha, 19 de agosto 2001, n. 483, p.9.  
RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania*. Questão colocada pelos movimentos sociais. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=en&nrm=iso) > acesso em: 20 de mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. Espaço Pedagógico*. Universidade e movimentos sociais. Passo Fundo: editora UPF, vol. 11, n.1, jan./jun.2004.

\_\_\_\_\_. *Educação do campo: emergência de contradições*. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro Ed., 2007. p. 153-169.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSATO, Maria Cristina Zandoná. *Literatura: entretenimento ou engajamento social*. *Jornal da Barra*. Barra Funda, 02/03/2007.

ROSSETTO, Cândida Beatriz. *Ousadia de uma prática problematizadora numa comunidade conservadora*. Artigo publicado no Fórum Paulo Freire. 2006. 1 CD-ROM.

ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade social entre os homens*. São Paulo, Nova cultural, 1978.

RUCKERT, Aldomar A. *A trajetória da terra: ocupação e colonização do centro-norte do Rio Grande do Sul: 1827-1931*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, v. 4, 2006.

\_\_\_\_\_. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*: globalização e meio técnico-científico informacional. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. *Conflitos agrários no norte gaúcho, 1960-1980*: o MASTER, indígenas e camponeses. Porto Alegre: Ed. Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa - Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*: introdução histórica. Brasília: Editora líber livro, 2007.

VENCATTO, Almedoro. *Sarandi*: um recanto histórico do Rio Grande do Sul. 1. ed. Sarandi: A região. 1994.

ZAMARCHI, Lígia. *A evolução do conselho de classe na escola*. In: GAUER, Sandra. (Org.). *Fazendo História*. 2003, 94 p.

ZARTH, Paulo Afonso. *História agrária do planalto gaúcho 1850-1920*. Ijuí: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado, 1997.

ZERO HORA. *As melhores escolas estaduais gaúchas*. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a195267^ml&template=3898.dwt&edition=10017&section=67>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

## DOCUMENTOS

CASTOLDI, Zilda; GAUER, Sandra. *Fatores que levaram à introdução da Pesquisa Participante na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná*, 2004. 19p. Trabalho final do Seminário avançado Metodologia de Pesquisa I (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Hermenêutica e método em Ser e Tempo*. Texto base à disciplina Teorias da educação no segundo semestre de 2005 no curso de Mestrado em Educação UPF.

DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon. *Relatório de aula “teorias educacionais”*. Dias 05 e 19/10/2006.

ESCOLA Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná: *Caderno de atas*. 2001 e 2002.

\_\_\_\_\_. *Caderno de atas*. 2004.

\_\_\_\_\_. *Caderno coordenação pedagógica 2004*.

\_\_\_\_\_. *Caderno de atas*. 2005.

\_\_\_\_\_. *Aula no acampamento do MST em Sarandi*. 2º semestre de 2005.

\_\_\_\_\_. *Proposta Político-Pedagógica*. 2007.

\_\_\_\_\_. *Regimento Escolar*. 2007.

\_\_\_\_\_. *Carta pedagógica*. Maio de 2007.

GAUER, Sandra. *A militância política do professor na escola formal: o registro de uma experiência*. Texto produzido como etapa final do Seminário Avançado: Práxis, movimentos sociais e cidadania. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, 2005.

GENTILINI, Aline. *Prática alfabetizadora dentro da pesquisa participante*. Trabalho apresentado na disciplina: Epistemologia das Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, 2006.

NICOLA, Bárbara. *Caderno da área de Sócio-Histórica*. 2005.

LAVALL, Camila. *Memória de aula da área de Sócio-Histórica: aula acampamento*. 2005.

MAGRO, Darlan. *Memória de aula da área de Sócio-Histórica: aula acampamento*. 2005

ONGARATTO, Geisa. *Memória de aula da área de Sócio-Histórica: aula acampamento*. 2005

PIAIA, Consuelo Cristine. *Fotografia da Planta da Fazenda Sarandy*: arquivo histórico de Passo Fundo. 2008.

SILVEIRA, Jaqueline. *Paulo Freire vive em minha escola*. Redação vencedora do 11<sup>a</sup> Prêmio Nacional Assis Chateaubriand de redação, 2005.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

## PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROJETO DE PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 12/12/07, analisou o projeto de pesquisa “**Escola e Movimentos Sociais**”, registro no CEP 290/2007 da pesquisadora **Consuelo Cristine Piaia**.

O projeto tem como objetivos investigar as representações construídas no espaço escolar sobre os movimentos sociais e como essas representações interferem nos processos educacionais e pedagógicos dos educandos e educadores; aprofundar as tensões e conflitos existentes no âmbito da escola quando se tratará de movimento sociais; analisar as políticas educacionais pós-LDB, que insistem na idéia básica de que a escola precisa estar contextualizada, ou seja, trabalhar com as questões locais e regionais; aprofundar possibilidades de um diálogo entre a escola e os movimentos sociais especialmente quando se trata de questões político-pedagógicas e de projeto de sociedade. Para isto, a pesquisadora fará entrevistas com professores e alunos do 3º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná no município de Barra Funda – RS.

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos éticos e metodológicos.

**Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.**

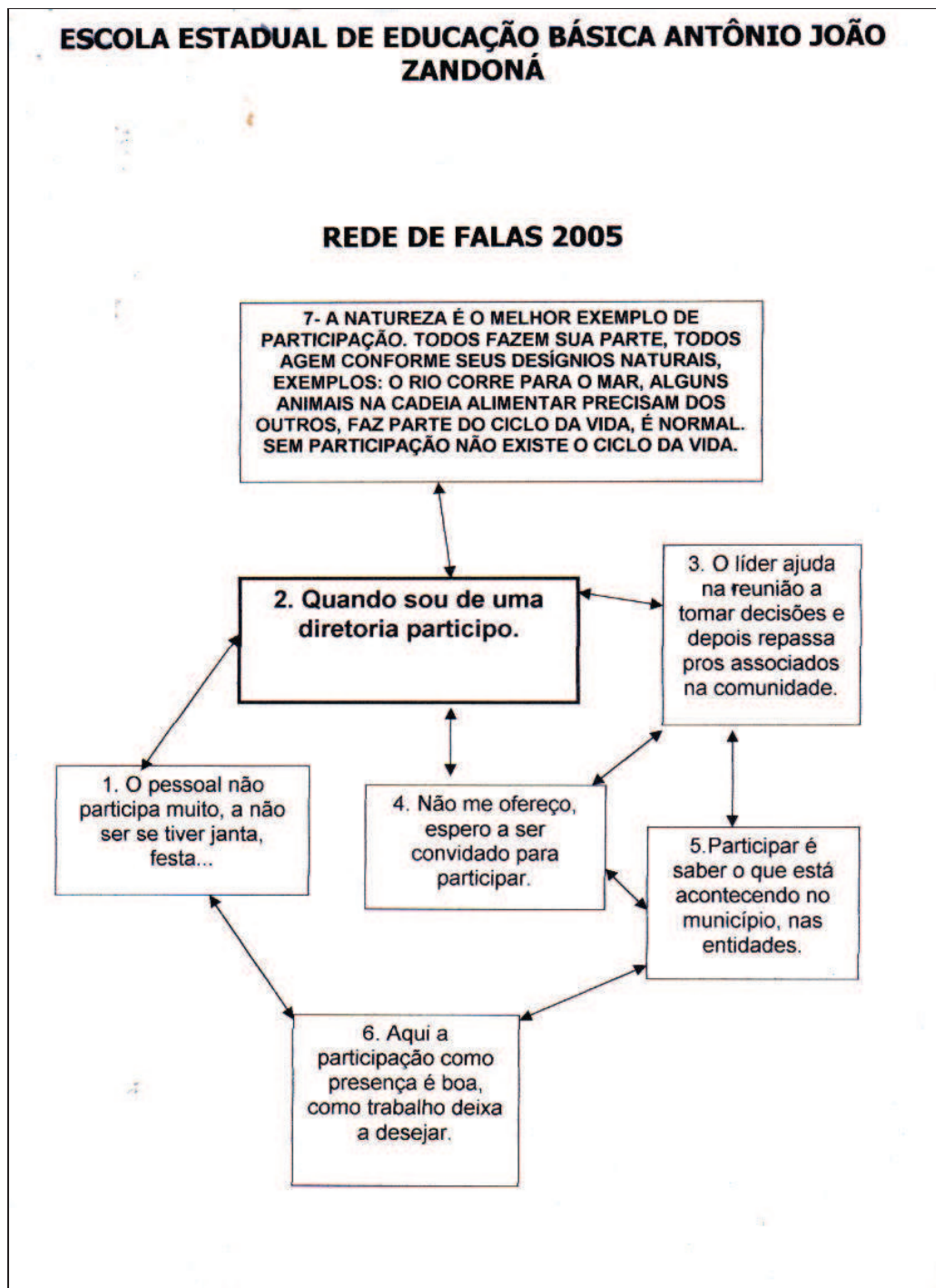
A pesquisadora deverá apresentar relatório ao CEP ao final do estudo.

**Situação: PROTOCÓLO APROVADO**

Passo Fundo, 17 de dezembro de 2007.



## ANEXO B – REDE DE FALAS 2005



### ANEXO C – TABELA DE EVENTOS EDUCACIONAIS

Abordagem pedagógica presente nos eventos educacionais dos quais o grupo de professores participou

Temas abordados	Redução temática	Totalização de incidência dos temas
Aprendendo/ensinando Paulo Freire. O legado de Paulo Freire. Paulo Freire e problema dos conteúdos. O professor como agente transformador. Educação popular. Questionamento do papel do educando na prática pedagógica. Compromisso político do educador. O legado de Paulo Freire aos educadores. A pedagogia de Paulo Freire na construção da escola democrática e popular. A pedagogia de Paulo Freire no mundo. Bibliografia de Paulo Freire. Currículo à luz do pensamento freireano. Paulo Freire e o problema dos conteúdos. A libertação do povo oprimido através da educação. Mudanças de paradigma.	Educação Libertadora	75
Educação informal. Sindicato cidadão. Os princípios e as práticas de uma escola para cidadania. Os movimentos sociais e a educação. Sindicato e projeto pedagógico. Os desafios do movimento sindical na atual conjuntura. Conjuntura sindical e educacional. Sujeitos históricos, relação social e construção da cidadania.	A Educação e o Movimento Sindical	21
Plano nacional de educação. A nova LDB e a conjuntura da educação tradicional. A nova LDB: possibilidades e limites. LDB e experiências dos ciclos de estudos, visão geral da LDB. Pareceres do CEE- 140/96 e 200/96, diretrizes da política educacional: tendências e perspectivas.	Legislação Educacional	26
Os problemas da educação brasileira. Especialistas em educação frente ao novo mapa do mundo do trabalho. O papel do especialista na construção da escola do III milênio. Compromisso do profissional com a educação. Desafios da política educacional. Plano Nacional de Educação Organizada. Alternativas ao projeto educacional subordinado à globalização excludente. Temas de relevância social. Tendências pedagógicas, avaliação escolar, senso comum na prática pedagógica e uma perspectiva de senso crítico, novos desafios à educação na sociedade informatizada. Pesquisa da realidade. A escola frente à questão da participação. Paradigma da mudança: sociedade do conhecimento e formação por competência, o PPP da educação municipal com a relação com a comunidade. Gestão democrática, planejamento participativo, currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, tempo, espaço, conteúdos-conhecimento, processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade, conhecimento científico e saber popular, avaliação da prática educativa, a construção da unidade política-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino, interdisciplinaridade no conhecimento lingüístico e na organização do conhecimento – uma reflexão pedagógica, fundamentos sociológicos da educação.	Contexto da Educação brasileira  Reconstrução Curricular	25  89

**ANEXO D – TABELA DE MÉDIAS DO ENEM 2006**

**Notas Médias do ENEM por Município<sup>1</sup> e por Escolas dos Alunos  
Concluintes do Ensino Médio em 2006**

	<b>BRASIL</b>	<b>UF</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Média da prova objetiva	31,628	36,254	38,660
Média total (redação e prova objetiva)	39,704	45,811	49,690
Média da Prova Objetiva com correção de participação	31,210	35,836	38,540
Média Total (redação e prova)	39,353	45,459	49,580

Fonte: INEP

<sup>1</sup> Os índices mostrados são da Escola Zandoná de Barra Funda - RS.

## ANEXO E – PLANEJAMENTO DE AULA

## PLANEJAMENTO DE AULA DA ESCOLA ZANDONÁ 2005

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ			
CONSTRUÇÃO DA AULA			
Professora: Cândida Beatriz Rossetto. Área: SÓCIO-HISTÓRICA. Série: 2ª do Ensino Médio			
Fala Significativa: Nº 1 “O pessoal não participa muito, a não ser se tiver janta, festa...”			
Problematização (limite explicativo): A construção do homem e de uma sociedade igualitária pressupõe que condições de participação?			
Conceitos: organização, movimentos sociais, capitalismo, democracia			
Tópicos do Conhecimento	Estudo da Realidade – ER	Organização do Conhecimento – OC	Aplicação do Conhecimento
*Organizações com experiências coletivas de participação.  * A participação dos sujeitos na construção da	- Análise de parte de um discurso dos irmãos Graco e da atualidade sobre a luta coletiva pela terra.  - Análise comparativa de	- Estudo da estrutura fundiária no Brasil. - Experiência da Fazenda Annoni. Filme: Terra para Rose - Assentamentos hoje – condições e estrutura de funcionamento.	- Palestra ou visita a um assentamento.  - Construção de panfleto ou carta aberta à comunidade sobre

história.	gravuras de mulheres em contextos históricos distintos, através de questionamentos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- A questão de gênero em diferentes contextos históricos: Neolíticos, Atenas, Grécia Antiga, Estâncias Gaúchas, (século XIX) Brasil</li><li>- década de 30, Brasil – anos 70, Brasil atual</li><li>- Questão de gênero no Brasil (dados estatísticos) mercado de trabalho, escolaridade, existência...</li></ul>	comunidade sobre o respeito e a valorização da mulher.
-----------	---	--	--

**ANEXO F – TABELA FUNDIÁRIA****ESTABELECEMENTOS AGRÁRIOS EM BARRA FUNDA**

Áreas	Números de estabelecimentos
Menos de 5 ha	18
Entre 5 e 20 ha	148
Entre 20 e 50 ha	84
Entre 50 e 100 ha	10
Mais de 100 ha	0

Fonte: Dados obtidos no caderno da aluna Bárbara Nicola, retirados na Secretaria da Agricultura da Prefeitura Municipal de Barra Funda referentes ao ano de 1996.

# APÊNDICES