

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE LUISA LUDWIG FÜHR

**A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BEM VIVER DA CAÚNA: ESTUDO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO DE TRÊS DE MAIO/RS**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2021

CAROLINE LUISA LUDWIG FÜHR

**A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BEM VIVER DA CAÚNA: ESTUDO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO DE TRÊS DE MAIO/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2021

CAROLINE LUISA LUDWIG FÜHR

**A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BEM VIVER DA CAÚNA: ESTUDO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO DE TRÊS DE MAIO/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Fred. Westphalen, 05 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

(Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)

Prof. Dr. Rui Trindade

(Universidade do Porto)

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen – RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS

CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Me. Ezequiel Plinio Albarello

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientadora

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Mestranda

Caroline Luisa Ludwig Führ

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Educação Integral e direito à educação

Dedico este trabalho a todos aqueles que, apesar dos tempos obscuros que vivemos, seguem acreditando na educação como possibilidade de transformação e libertação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aquelas pessoas que estiveram comigo nesta viagem, alguns ao meu lado, outros caminhando comigo, outros apenas acompanhando...

À Deus, por absolutamente tudo;

Aos meus filhos, Maria Clara e Bernardo, razão do meu viver e do meu esperar;

Ao meu esposo Rodrigo, companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional e incentivo constante;

À minha família, pela preocupação e por acreditarem;

À minha orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, pela generosidade em compartilhar saberes, pelo carinho, amizade e por ser inspiração;

À banca examinadora, Prof. Dr. César Nunes, Prof. Dr. Rui Trindade e Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, pelas valorosas contribuições desde o projeto de qualificação, auxiliando-me na concretização dos objetivos e finalidades às quais se propunha esta escrita;

À Chanauana, em quem descobri uma grande amiga, pelos ensinamentos, pela paciência, por ouvir, por falar, por ser presente;

À colega e amiga Suzana, pela amizade, pela parceria de estudos, pelo acolhimento em sua casa, por estar comigo;

À Escola Bem Viver Caúna e a todos aqueles que fazem parte dessa construção, por terem permitido-me conhecer, estudar e agora contar a sua trajetória de enfrentamento pelo direito à educação;

À minha escola, Pe. Antônio Michels, pela vivência destes 15 anos, por todo o suporte e pela compreensão;

À URI, ao Programa de Pós-Graduação e aos professores, pelas valorosas contribuições;

Aos amigos de todas as horas e aquelas pessoas que sempre acreditaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

*Carrego nas mãos
as marcas de ontem
Já perdi o medo
pois aprendi
Aprendi a ser valente
neste meu caminho
Muitas vezes sozinho
mas cheguei aqui*

*Levei manotaços
pois a vida é rude
Lutei como pude
e não me entreguei
Sem primaveras
no meu peito tapera
Vivia de sonhos
mas tudo eu amei*

*Sonhei com liberdade
mas não quis me enganar
Somos diferentes
classes não são iguais
Hoje temo a distância
que negaceia o passado
Onde lançava meus planos
pra conquistar ideais*

*Levei manotaços
por pensar em igualdade
Me negaram espaço
assim mesmo plantei
Não me importa o retorno
o importante é que eu fiz
Foi no timbre do braço
que sustentei a raiz*

(Manotaços – Celso Souza)

Gaúcha que sou, escolhi a letra de uma música tradicionalista, que em 2005 foi escolhida para minha formatura em Biologia. Dezesseis anos depois eu a escolho novamente, desta vez para marcar a escrita de minha dissertação de mestrado e pela semelhança com a “Caúna” e com a minha própria trajetória.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar elementos que caracterizam uma escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática, elementos estes encontrados na Educação Integral enquanto garantia da efetivação do direito à educação e da educação como direito. Para tanto, revisitamos as principais referências pedagógicas da escola democrática, evidenciando os fundamentos históricos e matrizes políticas da produção social da educação escolar no Brasil, bem como os fundamentos da Educação Integral como política curricular e pedagógica. A partir desta primeira análise, gerou-se a necessidade de conhecer, estudar e analisar a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, escola integral e do campo, situada no município de Três de Maio/RS. Com um projeto construído em parceria entre o poder público e a comunidade local, a escola entende a Educação Integral como a indissociabilidade da vida, propondo a articulação dos diversos espaços e seus sujeitos para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões: intelectual, afetiva, corporal, social e criativa. A pesquisa foi qualitativa, embasada em revisão de literatura e análise documental, com pesquisa de campo, acompanhada da aplicação de entrevistas envolvendo os diversos segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais e representantes da comunidade de Caúna, que foram examinadas a partir da Análise Textual Discursiva. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de uma escola democrática de formação humana integral, pública e de qualidade para todos, com respeito à diversidade e comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Formação humana integral. Educação Integral. Direito à educação. Escola do campo.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar los elementos que caracterizan a una escuela que contribuye a la construcción de una sociedad democrática, elementos que se encuentran en la Educación Integral como garantía de la realización del derecho a la educación y la educación como derecho. Por lo tanto, revisamos los principales referentes pedagógicos de la escuela democrática, destacando los fundamentos históricos y matrices políticas de la producción social de la educación escolar en Brasil, así como los fundamentos de la Educación Integral como política curricular y pedagógica. A partir de este primer análisis, surgió la necesidad de conocer, estudiar y analizar la experiencia de la Escuela Primaria Municipal Bem Viver Caúna, una escuela integral y rural, ubicada en la ciudad de Três de Maio/RS. Con un proyecto construido en alianza entre el gobierno y la comunidad local, la escuela entiende la Educación Integral como la inseparabilidad de la vida, proponiendo la articulación de diferentes espacios y sus sujetos para asegurar el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, corporal, social y creativo. La investigación fue cualitativa, basada en una revisión de la literatura y el análisis de documentos, con investigación de campo, acompañada de la aplicación de entrevistas que involucraron a los diferentes segmentos de la comunidad escolar: gerentes, docentes, estudiantes, padres y representantes de la comunidad de Caúna, quienes fueron examinados en el análisis textual discursivo. En este sentido, destacamos la necesidad de una escuela democrática de educación humana integral, pública y de calidad para todos, con respeto a la diversidad y comprometida con el enfrentamiento de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Formación humana integral. Educación Integral. Derecho a la educación. Escuela de campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SMECE	Secretaria Municipal de Educação
TM	Três de Maio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fechamento de escolas rurais no Rio Grande do Sul	62
Figura 2 – Fechamento de escolas rurais e a construção de novos presídios no RS	62
Figura 3 – Nova proposta de escola do campo é realidade no RS	71
Figura 4 – Escola do campo de Caúna é inaugurada oficialmente	71
Quadro 1 – Unitarização a partir da desmontagem dos textos	84
Quadro 2 – Categorização a partir do estabelecimento de relações	85
Quadro 3 – Número de alunos matriculados por ano, espaço geográfico e sexo (2018-2021)	99
Quadro 4 – Método auto-organizado de análise textual discursiva.....	103

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.1 Referências na trajetória da pesquisadora	15
1.2 Decisões e <i>modus operandi</i> da pesquisa	23
2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	28
2.1 Das garantias legais do direito	28
2.2 Da educação para o capital e da educação para os pobres	33
3 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS DA PRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	38
3.1 Da trajetória educacional no Brasil	38
3.2 Da função social da escola e os sentidos da educação	46
3.3 Da Educação Integral como garantia do direito à educação	52
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DA ESCOLA BEM VIVER CAÚNA: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA HUMANIZADORA E DEMOCRÁTICA.....	59
4.1 Das raízes históricas de lutas e enfrentamentos	60
4.2 Dois projetos antagônicos de governo: um que fecha escolas e outro que segue na contramão e cria uma escola	62
4.3 A Escola Bem Viver Caúna é uma realidade.....	71
4.3.1 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola.....	73
5 ESCOLA BEM VIVER CAÚNA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA .	80
5.1 A pesquisa: sujeitos, instrumentos e metodologia de análise.....	80
5.2 O que dizem os sujeitos da pesquisa: construindo as categorias de análise	84
5.2.1 O contexto, relações e primeiras percepções	84
5.2.1.1 Gênese: motivações, concepções e objetivos	87
5.2.1.2 Brumas densas: impasses e dificuldades	90
5.2.1.3 Aurora: o diferencial da Escola Bem Viver Caúna	95
5.2.1.4 Horizonte: avaliação e perspectivas futuras.....	99

5.2.2 Reflexões e compreensões.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – Estado do Conhecimento.....	120
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dialógica aos sujeitos da pesquisa.....	134
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
APÊNDICE D – Termo de autorização municipal para a realização da pesquisa na Escola Bem Viver Caúna.....	137

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A democracia do amanhã se prepara na democracia da escola”.

(Célestin Freinet, 1969)

Esta pesquisa evidencia um estudo político-pedagógico da Educação Integral como garantia do direito à educação e da educação como direito em uma escola do campo pública municipal, a partir da premissa de que um ensino com base somente na transmissão de saberes é uma proposta que já não corresponde aos anseios e desafios deste século.

Cada vez mais, as novas gerações devem vivenciar modos diferentes de trabalho e aprendizado no ambiente escolar, selecionando conhecimentos relevantes em meio a tantas informações que nos rodeiam, aprendendo de maneira colaborativa, potencializando o apreço pela natureza, o respeito à diversidade e à tolerância, compartilhando um espaço democrático de formação humana integral.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar elementos que compõem um perfil de escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática, apontando para a necessidade de se repensar o exercício da democracia no ambiente escolar. As propostas educacionais abordadas se colocam na perspectiva de uma ação de rebeldia pela reinvenção da escola, vivendo as mudanças na sociedade e em nosso entorno; o que implica na renovação do projeto de escola. São propostas contemporâneas de transformação que buscam torná-la um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, em que sua autonomia se constitui de forma aberta e democrática.

Essas propostas colocam os estudantes no papel de sujeitos. O que — de acordo com a Constituição Federal de 1988 e os fundamentos de cidadania, dignidade da pessoa humana e valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, presentes no Estado Democrático de Direito — remete à ideia de um sujeito de direitos com ampla proteção social, através de políticas públicas sociais que garantam condições de uma vida digna e para uma cidadania ativa.

Nesse sentido, há experiências e exemplos bem-sucedidos que podemos destacar, que criaram possibilidades para o futuro da educação, apontando novas oportunidades educacionais. No caminho desta pesquisa, e entre leituras sobre o tema, alguns exemplos de escolas de educação democrática e inclusiva chamaram a

atenção, em razão de suas referências e aproximações. Destacamos a Escola da Ponte (Portugal), a Escola Desembargador Amorim Lima (São Paulo, Brasil) e a Escola Bem Viver Caúna, localizada em Três de Maio (Rio Grande do Sul, Brasil), *lócus* deste estudo.

Essas instituições estão desenhando novas arquiteturas escolares, novas maneiras de ser escola, novas expressões no contexto educacional. São escolas inovadoras e inspiradoras que tiveram ousadia e transformaram o ambiente educacional em todas as suas estruturas. Além dessas escolas, resgatamos a contribuição do Programa Mais Educação, importante marco para a educação brasileira, que oportunizou a milhares de crianças e jovens pobres o acesso a possibilidades educacionais que historicamente não lhes eram ofertadas, um caminho breve e interrompido em 2016, mas que foi o diferencial na vida de muitas pessoas, escolas e comunidades por todo o país.

O estudo se dá em torno de uma perspectiva pedagógico-democrática, no âmbito de uma experiência em processo, que é a Escola Municipal Bem Viver Caúna, em que buscamos conhecer, estudar e compreender sobre as práticas que a diferem do modelo tradicional. Este modelo, que se demonstra possível, vem sendo construído a muitas mãos e está impactando não somente na vida da escola, mas na realidade de seus alunos e de toda a comunidade, servindo de inspiração a tantas outras escolas.

Assim, contribuem John Dewey, Célestin Freinet, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll, com um referencial teórico que assinala trajetórias e caminhos já percorridos por aqueles que, assim como nós, lutaram e lutam pelo direito à educação, pelo acesso e por uma experiência escolar diferente da que é comum a tantas crianças e adolescentes, acreditando e ousando para além do conformismo e da repetição.

1.1 Referências na trajetória da pesquisadora

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991)

Ao analisar a afirmação de Paulo Freire, escrevo esta narrativa em primeira pessoa, pois questiono-me onde e como foi que decidi abraçar a educação, o caminho da docência e agora a pesquisa. Nestas palavras introdutórias, já posso concluir que a educação, muito mais que uma escolha, tem sido um processo de construção diária ditado pelas oportunidades, experiências e coragem de pensar e ousar buscar conhecimento sempre, e com isso, construir, desconstruir e reconstruir minha identidade profissional docente.

A escola sempre esteve presente em minhas vivências, pois, minha mãe era funcionária (servente) na escola e íamos, desde pequenas (eu e minhas irmãs), ajudar na organização das classes, apagar o quadro negro, escrever nele e “brincar de professora”. Nesta mesma escola tive a oportunidade de ser aluna, mais tarde trabalhar na secretaria e depois como professora.

Em minha trajetória como professora, trabalhei em escolas de ensino fundamental e médio, em escola do campo (com turmas multisseriadas), em escola indígena, em experiências de ensino médio alternativo e educação de jovens e adultos. Todas essas experiências em realidades tão distintas, somadas aos saberes da universidade, a convivência com colegas, professores, leituras, amizades e cada vivência, trouxeram aprendizagens únicas que acrescentaram e, de certa forma, moldaram esta educadora e agora também pesquisadora.

Essa reflexão exigiu um esforço não só mental, mas emocional, em reviver fatos, voltar ao passado e fazer o que Veiga-Neto (2012) define como “ir aos porões”. Tarefa difícil, que exige revisitar espaços esquecidos, ressignificar experiências e abandonar velhas práticas e crenças. É, de fato, dar significado ao que se fez e vivenciou, e que promove sentido e potencializa ações futuras.

Nascida numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, venho de uma família com pouca escolarização. Meu pai estudou até o 4º ano e depois, assim como seus irmãos, passou a ajudar nas tarefas da lavoura, abandonando os estudos. Minha mãe cursou até o 5º ano e, mais tarde, teve a oportunidade de cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), concluindo o ensino médio. Apesar da pouca escolaridade de meus pais, sempre nos incentivaram a ler e a estudar.

Frequentei, desde a educação infantil até ensino fundamental, a mesma escola: Escola Estadual de 1º Grau São Valério, então município de Santo Augusto/RS, hoje município de São Valério do Sul/RS. São tantas as memórias dessa estreia no universo escolar, mas nenhuma supera as que tenho de minha professora: o carinho,

a acolhida de um abraço diário, os elogios às minhas tranças caprichosamente feitas por minha mãe. A partir desta narrativa, afirmo: tive uma professora que me acolheu num universo diferente, ensinou-me, enquanto criança, a ver o bom, o bonito, o generoso, e encantada pelo mundo da escola fiquei e sigo até hoje.

Em meio à fase de brincar, chegou a de responsabilidades, afinal, teria que aprender a ler e a escrever. Foi uma fase linda. Tenho as melhores recordações dos colegas, da professora, das histórias lidas e dramatizadas, das cantigas, das orações e de minha cartilha, que com tanto cuidado e capricho escrevia minhas primeiras letras em papel reciclado. O lápis, por vezes, perfurava a página. Pintar era difícil naquele papel. A memória dos primeiros traçados ainda é nítida em meu pensamento.

As séries seguintes transcorreram sem grandes dificuldades. Quando olho meus boletins de trinta anos atrás — novamente cito minha mãe caprichosa que os guardou —, em que as notas eram escritas à tinta e junto delas um parecer descritivo de cada trimestre, encontro elogios, de “Continues assim! És dedicada! Ótima aluna! Aplicada! Responsável! Parabéns!”, e é claro, “Conversar menos”.

Várias vivências daquele tempo se tornam mais significativas hoje, quando lembro que existia na escola um coral, grupo de danças e de teatro, para os quais, nós alunos, éramos convidados a fazer parte e ensaiávamos fora do horário de aula, coordenados por uma professora que se dispunha a realizar as atividades (que posteriormente eram apresentadas em vários eventos na comunidade e também fora dela).

Nossa escola não era de “turno integral”, mas era de “Educação Integral”. Estávamos na escola o dia todo, realizando atividades paralelas, não menos educativas. Impossível não citar as Feiras de Ciências, em que passávamos meses pensando, pesquisando (inclusive na enciclopédia Barsa) de que forma poderíamos inovar, a ponto de competir e dar um espetáculo na experiência e na explicação.

Tínhamos ainda o grupo de esportes, no qual jogávamos vôlei, praticávamos salto em altura, em distância, e aquelas brincadeiras que tanto gostávamos: Ovo-Choco, Caçador, Pega-ladrão, Sapata, Três Marias. Porém, nenhuma dessas brincadeiras me fascinava mais do que brincar de escola nos fundos de casa. Havia todo um planejamento, em que eu usava uma saia longa e rodada, costurada pela minha avó, e que se parecia com uma usada pela professora que eu queria ser. Além da saia, utilizava uma linguagem diferenciada, um ritual de chegada e de metodologia para “dar minhas aulas”. Uma certa seriedade pairava no ar, escrevia com carvão ou

gesso nas duas tábuas mais lisas das paredes do velho galpão. O conteúdo que aprendia de manhã na escola era ensinado aos meus alunos imaginários pela tarde. Talvez nessa experiência tivesse uma prévia da professora que me tornaria anos depois.

Lembranças tenho da emoção que sentia ao ver meu nome estampado no mural da escola, premiada por ser a leitora do mês. De fato, foi nesse momento que a leitura¹ ensinou-me a amar os livros e a educação. Ajudei a organizar o primeiro jornal da escola, em que eu era a redatora do informativo, redigido a próprio punho, com matérias sobre a escola e produções dos alunos, reproduzido em mimeógrafo e encaminhado a cada família.

Minha escola não foi a melhor do mundo, mas para mim era perfeita. Foi onde encontrei espaço para desenvolver inúmeras possibilidades cognitivas. Espaço em que, além dos conteúdos programáticos previstos no currículo, tivemos a oportunidade de desenvolver muitas outras formas de aprendizagem e de conhecimento. Minha escola não preparava para a vida, ela era a própria vida, como diria Dewey.

A maneira como os conteúdos eram trabalhados, sempre relacionados com a realidade de nossa pequena vila; a comunidade sempre presente. Recordo-me das visitas que fazíamos às pessoas idosas, a fim de saber mais da história local; íamos à Reserva Indígena do Inhacorá, em São Valério do Sul/RS, onde conhecíamos aquela realidade tão próxima e ao mesmo tempo tão distante; íamos até propriedades rurais para ver como acontecia a fabricação de vinho, de polvilho, o processo de extração de mel, aprendemos, inclusive, a fazer pão e com ele o processo de fermentação, entre tantas outras atividades.

O sentimento que tenho neste momento é de gratidão. Sinto-me privilegiada porque eu frequentei uma escola que Rubem Alves (2018, p. 15) descreveria como: “[...] mais do que uma escola, ela é verdadeiramente, sem eufemismos, uma comunidade educativa”.

Se a escola do ensino fundamental foi a que me encantou e me mostrou que estudar, aprender e construir conhecimento são atividades prazerosas, a de ensino médio acabou com esse prazer. Foi essa experiência que me mostrou a professora que eu não queria ser e a escola que eu não queria frequentar, pois a menina que no

¹ Influenciada pela escrita de Maria José Dupré, com seus livros e histórias sobre as aventuras de um certo cachorrinho Samba.

primeiro grau se destacava e só ouvia elogios, não se adaptou à rotina da cidade grande, às saudades de casa e da família. Mas além disso tudo, o principal fator foi a diferença gritante do modelo escolar que agora frequentava: mais de mil alunos, em que ninguém se importava com o outro, em que o professor não sabia quem era o aluno e tampouco se preocupava com a aprendizagem individual. Os livros tiveram que ser adquiridos e eram a base de estudo, não havia mais prática nem vivência.

O ano era 1996, e eu estava matriculada no Ensino Médio PPT – Preparação para o Trabalho, numa escola extremamente autoritária e avaliativa, que preparava para vestibulares e as provas eram verdadeiras torturas psicológicas. Lembro-me de que não falava com ninguém, chorava, faltava às aulas. Eu queria voltar para casa, voltar para a minha velha escola. Era de se esperar que as notas refletissem o sofrimento que eu estava passando; tanto que, meus pais me levaram de volta para casa. Para essa escola, fui apenas mais uma aluna que não queria estudar.

Considereei importante lembrar e relatar essas vivências, pois reconheço a importância que tiveram em minha vida, mesmo as dificuldades enfrentadas e as diferenças havidas entre as escolas, de certa forma tornam-se importantes, ao passo que me deu embasamento para agora, com olhar maduro, analisar o quanto tudo resultou em aprendizado e construção; pensamento reforçado pelas palavras de John Dewey, que defende que o dia de amanhã é construção que se inicia no presente:

Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornece as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso no futuro, que é produto do presente. O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente (DEWEY, 1959, p. 60).

O meu interesse enquanto pesquisadora sobre esta temática, foi construído ao longo de minha trajetória como aluna e como professora, uma vez que constantemente questionava o papel da escola em minha vida, na de meus colegas, assim como a participação das famílias e na vida da comunidade. Passei a perceber a escola e sua prática como um modelo de ensino que já não fazia sentido para nenhum dos atores envolvidos no processo educacional. Modelo nada democrático, construído a partir da obediência às instruções, hierarquias, com ênfase no cumprimento de um currículo já estabelecido e padronizado verticalmente, em que o aluno é coadjuvante, completamente desprovido de autonomia.

A escola brasileira é assim pela manutenção da educação como privilégio, imposta pelo processo colonial, imperial e republicano autoritário.

A experiência da escola é ditada pelas disciplinas de um currículo engessado, pelo sinal, pelo relógio e pelas regras construídas de forma nada democrática pelos superiores. Esse sistema arcaico, presente na maioria nas escolas, ainda segue os princípios e valores cunhados no passado, não generalizando as boas experiências, como exemplo daquela experimentada por mim, em um modelo de escola diferenciada. Fundamentalmente obsoleto, desmotivador e ineficaz, não gera os resultados esperados na aprendizagem, tampouco prepara as novas gerações para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Para Karl Marx (1985), a educação deve ser vista como um instrumento de transformação social e não como uma educação reprodutora dos valores do capital. Neste sentido, a escola, suas práticas e sua função social estão diretamente ligadas ao projeto de sociedade que almejamos. Se faz necessário repensar o processo, repensar o modo de organização e realização da experiência escolar e com ele a reinvenção do sistema educacional na perspectiva de buscar uma expressão (e não um modelo) dessas pedagogias contemporâneas, que são efetivamente baseadas no entendimento do pleno desenvolvimento da pessoa, objetivo da diretriz contida no inciso V, do art. 1º da Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), sintetizando o que determina o art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Entendemos como pleno desenvolvimento da pessoa a efetivação e a garantia do exercício da cidadania, presentes no respeito à diversidade e na ampliação das oportunidades formativas para crianças e adolescentes que contemplem a totalidade do indivíduo, não somente no que diz respeito ao acesso a conhecimentos científicos historicamente produzidos, mas também que primem pela ampliação de suas possibilidades em sociedade e no mundo do trabalho.

A partir dessas primeiras indagações, deu-se início às leituras sobre a temática das escolas democráticas de formação humana integral, especialmente quanto às políticas públicas, práticas possíveis e experiências inovadoras e inspiradoras para a escola do século XXI, buscando delimitar qual seria o foco específico da pesquisa, quem seriam os sujeitos e quais os meios de abordagem.

Na construção do Estado do Conhecimento², o levantamento e a análise de produções que mantinham relação com o tema desenvolvido foram importantes tanto para a fundamentação teórica quanto para justificar limites, possibilidades e contribuições. Assim, foi possível identificar autores base que nos ajudaram a nortear a pesquisa com o universo teórico. A busca de trabalhos acadêmicos correspondeu aos últimos 12 anos, identificando o nível, região e instituição da produção. Analisamos as palavras-chave, referenciais teóricos, caminhos metodológicos, coleta e análise de dados, além dos autores mais citados nos trabalhos.

Esse levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou, a partir do expressivo número de trabalhos, um movimento de preocupação e necessidade de se repensar o contexto e as finalidades do atual modelo escolar. Alguns desses estudos se aproximaram da temática de pesquisa por tratarem, em algum momento, do tema da formação humana integral e entenderem a Educação Integral como uma importante ferramenta nesta construção. Isso se verifica quando as pesquisas trazem exemplos de escolas que ousam trabalhar com uma nova perspectiva e inovar nos espaços e territórios educativos. Citam também experiências bem-sucedidas de escolas que tiveram a oportunidade de contar com o suporte do Programa Mais Educação.

De modo geral, não foram encontradas pesquisas que atuam na mesma proposta que apresentamos: pensar e repensar a escola, enfatizando o direito à educação e a educação como direito, buscando caminhos possíveis e a materialização de uma experiência em escola pública em que os princípios de democracia, liberdade e formação humana integral estejam presentes.

Assim, foi delimitando-se a pesquisa, estudando o que já se produziu sobre a temática “escola democrática de formação humana integral”, almejando que este estudo pudesse significar uma contribuição relevante para a área das políticas públicas educacionais como forma de redução das desigualdades sociais e para o cumprimento da justiça social que todos almejamos.

Tendo claro que a educação e o sistema educacional brasileiro, marcados há décadas por sua desigualdade, elitismo, tradicionalismo e com todas essas características logicamente ineficientes, clamamos por um repensar e um novo fazer, seja ele nas esferas de gestão como no âmbito pedagógico. A escola e aos seus entes

² O Estado do Conhecimento na íntegra encontra-se disponível no Apêndice A, considerando que foi apresentado quando da qualificação da dissertação.

cabe compreender o papel quem mantêm diante das características da atual sociedade, e com isso rever seus paradigmas, afinal, a sociedade que temos e a que queremos passa pela escola e por suas práticas.

Para isso, são necessárias efetivas mudanças na escola da atualidade e de seu modelo arcaico, linear e conteudista, vislumbrando e materializando que a escola possa ser um espaço de diálogo e troca entre os diferentes saberes (científico, social e humano), em que crianças e jovens possam dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais marcadas por valores humanos fundamentais como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença. Dispostos no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, considera-se o povo como titular dessa gama de direitos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p. 1).

Seguindo esse pensamento e sentindo a necessidade de compreender e problematizar o contexto das ideias e possibilidades, propomos a seguinte pergunta-problema: É possível construirmos a experiência de uma escola pública que afirme os princípios da diversidade, da democracia e da formação humana integral?

O que nos motivou para esta pesquisa foram as inquietações em relação à possibilidade de vida real para uma escola democrática que promova o que chamamos de formação humana integral, termo que se refere ao desenvolvimento do processo educativo ao pensar o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, política, entre outras.

Essas inquietações levaram-nos a definir algumas questões norteadoras: Os estudos, sobretudo teses e dissertações, evidenciam experiências construídas ou em construção, em termos de escolas democráticas que trabalham na perspectiva da uma formação humana integral? Que elementos distinguiriam uma escola com as características apontadas neste estudo? Como este “novo” pode emergir em contextos marcados por vestígios de práticas excludentes, autoritárias e discriminadoras? Diante de um contexto educacional com tantas contradições, é

possível encontrar evidências na experiência da Escola Bem Viver Caúna, em que se materializem os princípios de democracia, liberdade, construção humana e de formação integral?

A partir dessas questões, destacamos como objetivo geral identificar elementos que caracterizam uma escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática a partir do estudo da experiência realizada com a escola Bem Viver Caúna. O objetivo maior se desdobrou em objetivos específicos, que nos ajudaram na condução da pesquisa, quais sejam: a) Revisitar e compreender as principais referências pedagógicas nas matrizes da escola democrática, ressaltando seus registros e experiências no pensamento pedagógico brasileiro; b) Elucidar elementos autorreferenciados da própria pesquisadora que apontam para a necessidade de repensar a escola e o exercício da democracia no ambiente escolar; e c) Conhecer, estudar e analisar uma experiência escolar em processo na Escola Bem Viver Caúna, construída a partir de princípios democráticos.

Diante do exposto, este trabalho buscou desenvolver reflexões, com o anseio de avançar nas discussões e narrativas em busca da democratização dos espaços escolares como prerrogativa para a construção de uma sociedade igualmente democrática, como perfeitamente destacado por Anísio Teixeira (1936, p. 247), quando dizia que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

1.2 Decisões e *modus operandi* da pesquisa

Quanto à metodologia, a pesquisa aproxima-se e dialoga com a concepção do materialismo histórico-dialético, trabalhando com o método crítico-dialético, a partir de uma perspectiva de pedagogia histórico-crítica, que surgiu a partir de tendências críticas da educação brasileira, fundamentada na dialética. A concepção histórico-crítica busca compreender o sistema educativo no contexto social, considerando a postura e as ações políticas envolvidas e inerentes à sociedade.

Essa metodologia visa compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Dito de outra forma, busca compreender a educação no contexto da sociedade humana, a forma como está organizada e como pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010).

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender a dimensão instituída pelas relações sociais envolvidas, tal como acontecem, tendo “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12). Tal caracterização é corroborada por Chizzotti (2003, p. 221) quando afirma:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

De acordo com esses aspectos, este estudo também se articula com a definição de pesquisa qualitativa de Minayo (2002, p. 14), definida como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é dotada de maior respaldo, visto que para essa via investigativa não bastam apenas os dados numéricos e objetivos, mas o reconhecimento das informações que identificando, analisando e interpretando dados, que caracterizem a experiência humana.

Diante dos objetivos propostos, o procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso, em razão da intencionalidade em descrever as particularidades do *lócus* da pesquisa. Segundo Gil (2010, p. 7), o estudo de caso “é um delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, que investiga um fenômeno contemporâneo sem separá-lo do contexto”.

Complementa André (2008), que o estudo de caso pode ser classificado em quatro grandes grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que auxiliem no julgamento de méritos e valores de políticas, programas ou instituições); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a ação educativa); e de ação (que busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de *feedback*).

Portanto, o estudo de caso como procedimento técnico teve caráter descritivo, cumprindo seu papel estratégico de estudo, uma vez que procuramos “identificar as

múltiplas manifestações do fenômeno e descrevê-lo de formas diversas e sob pontos de vista diferentes” (GIL, 2010, p. 50). Como estratégias foram utilizadas, ainda, a revisão de literatura associada à análise documental, permitindo ao pesquisador reunir um extensivo contingente de dados e informações.

A pesquisa está baseada em um caso específico de uma “escola possível”. Um projeto pioneiro que une os valores e aprendizados do campo e da cidade em um ambiente acolhedor (uma das primeiras impressões da pesquisadora), em meio à natureza, na área rural do município de Três de Maio/RS. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna é a primeira escola do campo do município e a única iniciativa no interior do estado do Rio Grande do Sul e, por isso, campo empírico desta investigação.

Inaugurada em maio de 2018³, e nomeada como escola do campo e de formação humana integral, tem como principais diferenciais a oferta de jornada de tempo ampliada, bem como o desenvolvimento de ações voltadas para as atividades do campo, como a agroecologia, sustentabilidade, agricultura orgânica e agroflorestal, em diálogo com um novo arranjo produtivo, social, cultural e local, sem abrir mão da excelência científica. A escola conta com 154 alunos matriculados, que estão distribuídos entre educação infantil (Pré-A e B) e ensino fundamental (1º ao 5º ano). Alguns alunos são da própria localidade ou de seu entorno, mas a maioria dos estudantes é oriunda da zona urbana do município de Três de Maio/RS, utilizando-se de transporte escolar para o deslocamento até a sede da escola.

Segundo o Plano de Estudo da Escola Bem Viver Caúna (2019, p. 3):

A escola segue os princípios e práticas da educação do campo, buscando propiciar as crianças e a comunidade escolar um conjunto de saberes sobre a terra como fonte de vida, no intuito de alicerçar a construção da autonomia em processo, da sustentabilidade social, ambiental e econômica tendo a interculturalidade como um princípio educativo.

O foco desta investigação foi responder a problemática proposta com base em uma escola pública que tem um projeto e trajetória de novas possibilidades pedagógicas, com apreço à democracia e à formação humana integral. Escola esta,

³ A escola está situada na localidade de Caúna, num espaço de 4 hectares que pertenciam anteriormente à Escola Estadual de Ensino Fundamental Beno Meurer. O prédio foi cedido pelo estado ao município quando do fechamento da escola estadual, sendo transformado na escola do campo, considerando a cultura, características, necessidades e sonhos das pessoas que vivem na localidade, dando abertura à oportunidade de crianças da cidade conhecerem um modelo de ensino diferenciado.

que numa tentativa de pensar e construir algo maior para e na educação brasileira, nasce de um enfrentamento do modelo que segue pelo país: o fechamento de escolas, em especial as do campo. A escola da Caúna ousou apostar numa nova proposta de se fazer educação, em um movimento de valorização dos saberes do campo, aproximando o conteúdo de sala de aula com o contexto social das crianças. Mesmo aquelas que residem na cidade possuem fortes vínculos com o campo, com isso alcança-se a façanha de inverter o fluxo migratório, em que as crianças da cidade estudam em uma escola do campo, e desde a educação infantil tem contato e aprendizados voltados ao bem viver, ao cuidado de si, do outro e da natureza.

Em suma, esta dissertação é representativa dos campos das ciências humanas e sociais, abordando a educação como direito e o direito a educação. Sendo a educação um dos campos de caráter social elencados nos programas e ações de políticas públicas, buscamos enfatizar de que forma esse direito e a Educação Integral se configuram como possibilidade e garantia da redução das desigualdades e para o cumprimento da justiça social.

Para isso, o estudo está organizado em cinco capítulos, que representam (e buscam responder) aos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro capítulo apresenta as considerações iniciais, as referências na trajetória da pesquisadora e as decisões e *modus operandis* da pesquisa.

O segundo capítulo traz uma abordagem conceitual e reflexiva acerca do direito à educação e suas garantias legais, formalizadas em inúmeras leis de âmbito federal e internacional. Enfatizamos a educação para o capital e a educação para os pobres, evidenciando as desigualdades sociais e educacionais como base para a discussão sobre a consolidação do direito à educação e da educação como direito.

O terceiro capítulo aborda os fundamentos históricos e as matrizes políticas da produção social na educação brasileira, em que apresentamos considerações históricas e acontecimentos que marcaram a trajetória educacional no país. Destacamos a função social da escola, os sentidos e a intencionalidade educacional, e abordamos também o tema da Educação Integral como proposta de escola pública de qualidade para todos e garantia do direito à educação.

Inspirado no processo de criação e implantação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna e tendo como base a pesquisa documental realizada, o quarto capítulo aborda a Educação Integral como política curricular e pedagógica e os direitos de aprendizagem da escola humanizadora e democrática. No mesmo

capítulo retratamos o legado de lutas e enfrentamentos pelo direito à educação vivenciados pela comunidade de Caúna, e analisamos seu projeto político pedagógico e regimento. Também evidenciamos dois projetos distintos de governo: um que fecha escolas e outro que, na contramão das ações recorrentes, cria escolas.

O capítulo cinco é resultado do estudo empírico realizado e aborda os sujeitos, instrumentos, metodologias de análise e resultados. Buscamos demonstrar as percepções evidenciadas a partir da realização de entrevistas dialógicas com representantes da comunidade escolar, identificando suas relações com a instituição de ensino, e por meio da análise textual pelo método discursivo, elencamos as unidades de análise, categorias e novos sentidos e compreensões sobre o tema de estudo.

Importa destacar que o capítulo cinco, que aborda o estudo empírico da pesquisa a partir de entrevistas realizadas, não tem a pretensão de avaliar resultados da escola, tanto por ser um processo recente, como diante da impossibilidade de observações e acompanhamento da prática diária escolar em razão da pandemia⁴ de Covid-19. Para que se pudesse avaliar o sistema de ensino realizado na escola, careceríamos de um período maior de atividades e também de mais tempo de pesquisa, para que pudéssemos empreender amostras avaliativas. Nosso objetivo, portanto, esteve voltado à demonstração e valorização das ações governamentais e organização social que impulsionaram o processo de criação e manutenção para o funcionamento da escola pública municipal de jornada ampliada e do campo. Ações essas que podem impulsionar o aprimoramento de atividades na própria escola e inspirar outras comunidades que lutam pelo não fechamento das escolas em suas localidades.

⁴ O primeiro caso da pandemia pelo Coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático e depois por outros países. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Considerando a disseminação do novo Coronavírus (COVID-19) e sua classificação mundial como pandemia, entre as medidas adotadas está a suspensão das aulas presenciais.

2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

2.1 Das garantias legais do direito

A educação é reconhecida enquanto direito humano, explicitada no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

O direito humano à educação, reconhecido na Declaração, foi transformado em norma jurídica internacional, principalmente por meio do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, presente nos arts. 13 e 14; da Convenção sobre os Direitos da Criança, nos arts. 28 e 29; e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, no art. 13.

Compete ao Estado a responsabilidade no campo da educação pública, de modo que se tornou um direito consagrado na sociedade ocidental contemporânea, estando assegurado na Constituição Federal de 1988, manifestada explicitamente no art. 205:

Art. 205. A educação nacional, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, sendo dever do Estado prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. A esse respeito, o texto do art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, afirma que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem a finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O art. 5º, § 4º da referida Lei, complementa que “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada crime de responsabilidade”. Assim, cabe às autoridades públicas satisfazerem as aspirações do cidadão e criar condições necessárias para a proteção e realização do direito à educação.

Em se tratando desse direito, acreditamos que praticamente todas as nações tenham garantido em suas legislações o direito à educação básica, afinal é consenso que a educação é princípio básico da cidadania e fator determinante da inclusão e do protagonismo social.

Sobre o tema, Jamil Cury (2002, p. 246) atenta que

não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países.

Considerar a educação e seu acesso como direito, e sobre isso formalizar na criação de inúmeras leis a nível federal e internacional, é um passo importante que infelizmente não garante sua efetivação na prática:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 75).

Acerca do provimento de condições para que esses direitos se consolidem como prática social e como conquista democrática, complementa Bobbio (2004) quanto à necessidade do respeito ao processo de democratização:

[...] Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional, que é o caminho obrigatório para o caminho da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado, direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem, reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 31).

Se olharmos pela perspectiva de que a legislação contempla o direito e o acesso à educação, estaríamos muito bem amparados. Contudo, diante da realidade, na efetivação prática esse direito não se consolida, prova disso são os números divulgados, demonstrando que apesar de todo esse amparo legal, ainda existe, no mundo, 789 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever. No ano passado, 260 milhões de crianças e adolescentes não estavam sequer matriculados em escolas (UNESCO, 2020).

Em 2019, no Brasil, havia 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais e a taxa de analfabetismo absoluto era de 6,6%. Assim como em outros países, o analfabetismo não atinge todos da mesma maneira. Na análise por cor ou raça, a taxa de analfabetismo para homens de 15 anos ou mais foi de 6,9% e para mulheres de 6,3%. Para pessoas pretas ou pardas esse número foi de 8,9%, o que representa uma taxa de analfabetismo maior que o dobro da observada entre pessoas brancas, que era de 3,6% (IBGE, 2019).

A região Nordeste do Brasil apresentou a maior taxa de analfabetismo, com 13,9%. Isso representa uma taxa aproximadamente 4 vezes maior do que as taxas estimadas para as regiões Sudeste e Sul, ambas com 3,3%. Na região Norte essa taxa foi de 7,6% e no Centro-Oeste de 4,9% (IBGE, 2019).

O analfabetismo absoluto corresponde àqueles que não conseguem de fato ler nem escrever, mas outro dado que preocupa é o analfabetismo funcional, que é a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a informação. Segundo pesquisa publicada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, em 2019 a proporção de analfabetos funcionais no Brasil totalizou 38 milhões de pessoas. O volume dessa

população é maior que quase todos os estados brasileiros, só perde para o total de residentes do estado de São Paulo.

Os dados do analfabetismo no Brasil, independentemente de ser absoluto ou funcional, refletem a dívida histórica que temos com o passado e que segue se perpetuando no presente. Em relação ao futuro, se levarmos em conta o momento pandêmico que estamos vivendo e os impactos causados, somados a um governo que não tem a educação como prioridade, minam-se as possibilidades de futuro. Poderíamos citar inúmeras outras situações e fatores que acabam impedindo ou dificultando o acesso, a permanência, o convívio e o aprendizado de criança e jovens ao ambiente escolar. O analfabetismo, tomado aqui como exemplo, é só uma das faces da não consolidação dos direitos relacionados à educação.

Essa desigualdade educacional em muito é reflexo da desigualdade social, em que as oportunidades de acesso, permanência e aprendizado não são as mesmas para todas as pessoas igualmente. É um sintoma de exclusão cultural que não se refere apenas à educação e, por isso, requer políticas de impacto intersetoriais.

É atribuída a Leonel Brizola⁵ a seguinte e pertinente frase: “sociedade alguma pode ser feliz, pessoa alguma pode se sentir confortada e feliz enquanto perambulam pelas ruas criança abandonadas, já muitas à margem de tudo, sem futuro, sem amanhã e sem destino”. Concordamos com ele, pois tudo o que diz respeito ao humano, sua vida e suas manifestações, deveriam importar a todos nós.

Que Estado Democrático e de Direito é o que temos, em que tantas pessoas chegam a idade adulta na condição de analfabetos, que não conseguem frequentar a escola por inúmeros motivos, que por razão de alguma deficiência ou dificuldade sofrem com a falta de inclusão? Quantos não têm acesso e nem os meios para se deslocarem até a escola, e aqueles que nem material escolar possuem? Novamente, poderíamos citar tantas outras situações em meio a esse processo de exclusão múltipla, que está enraizada diretamente com a falta de escolarização.

Ao longo da história (e que se faz extremamente atual) a educação e o direito à educação sempre foram pensados, concebidos e efetivados de acordo com as aspirações daqueles que detinham o poder na sociedade. A eles cabe definir a função

⁵ Considerado um líder da esquerda e um político nacionalista, foi governador do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, sendo o único político brasileiro eleito para governar dois estados diferentes. Brizola era gaúcho e extremo defensor da educação e do direito à educação de qualidade, deixando como marco principal a construção de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas que funcionavam em turno integral e contavam também com assistência médica e odontológica.

da escola e a quem se destina a escolarização. Para que as classes populares viessem a ter seu direito atendido, mesmo que parcialmente, depois de muitas lutas e mobilizações, partiram de uma

[...] vontade operosa de “objetivas necessidades históricas”, não de uma abstrata “vontade de potência”, de um super-homem titânico e solidário que, de tanto dissolver “fundamentos”, acaba caindo no ceticismo e na debilitação de um pensamento que desfibra em exercícios estéreis de linguagem (GRAMSCI, 2002 *apud* SEMERARO, 2003, p. 263).

De maneira geral, a história mostra que todas as conquistas das classes populares demandaram mobilização e enfrentamentos, partindo dos movimentos sociais organizados. Corroborar Semeraro (2003), quando afirma que todo esforço de democratização, de criação de uma esfera pública, de fazer política no Brasil, decorre, quase que por inteiro, das classes dominadas.

A educação escolar e seu direito se constitui em pauta de extensas discussões e reivindicações, especialmente quando as classes dominantes imprimem suas marcas e acabam por ignorar e agir a revelia daqueles sujeitos:

Só grau a grau, estrato a estrato, a humanidade adquiriu consciência do seu próprio valor e conquistou o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias afirmadas num tempo precedente. E esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social (GRAMSCI, 2002 *apud* MONASTA, 2010, p. 53).

O direito à educação também se refere ao ambiente da sala de aula, é o direito à inclusão, à liberdade, ao respeito às diferenças, ao entendimento dos tempos de aprendizagem. Segundo Sacristán (2000), é improvável que se concretize positivamente uma escolarização igual para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum. Em uma linha de coerência, Libâneo (2012, p. 26) acrescenta que

a conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois, se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos.

É a utopia sonhada e vislumbrada por muitos que acreditam que todas as crianças e jovens devem ter as mesmas oportunidades, que a escola deve ser para todos e para cada um, na sua diversidade e singularidade. Sobre isso, escreve Charlot (2005, p. 136):

A mundialização-solidariedade implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano.

Podemos depreender, a partir dessas considerações, que o direito à educação se trata da própria democracia dos espaços, dos saberes, da diversidade, das finalidades, das escolhas, das oportunidades.

2.2 Da educação para o capital e da educação para os pobres

A história da educação e das políticas públicas educacionais no Brasil foi marcada por tentativas de garantir o direito à educação pública, de qualidade e universal, comprometida com o acolhimento e respeito às diferenças, e assim, apta ao enfrentamento das desigualdades pulsantes desde sempre em nosso país.

Essa tentativa está cada vez mais longe de ser efetiva, podendo ser considerada até utópica quando percebemos o acirramento do dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

A fragmentação educacional (ou de suas finalidades) pode ser interpretada como a escola dos que mandam em contrapartida à dos que executam, ou ainda, como da exploração e do explorado, a escola da elite e a do proletariado.

A escola do conhecimento foi forjada a servir os interesses do capitalismo, sendo formadora de mão de obra, pois com a globalização e transformação dos padrões de comércio e de produção, os detentores do capital se viram obrigados a buscarem uma qualificação que se mostrasse eficiente e de baixo custo financeiro. Para isso, foi exigindo uma adaptação e melhor organização do trabalho. Esse novo paradigma técnico-econômico se caracterizou pela produção flexível e diversificada (CASTELLS, 2000, p. 25).

Sobre a relação entre educação e trabalho, Paro (2007, p. 108) atesta que:

Quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego.

Partindo desse cenário, o capitalismo espera que através da educação sejam formados os novos perfis de trabalhadores, dotados de determinadas habilidades e competências que os tornem capazes de se adaptarem às exigências do mercado de trabalho. Entre as habilidades e competências estabelecidas estão o maior conhecimento, capacidade de se expressar e de se adaptar a novas e inesperadas situações, facilidade de trabalhar em equipe, criatividade e ousadia para inovar e manter-se sempre atualizado.

Sobre essa premissa, Gadotti (1997, p. 50) argumenta que

como mercadoria o homem não possui valor em si. Seu valor deriva da relação de troca, enquanto está na origem do lucro, da mais valia e da acumulação do capital. O trabalhador, diz Marx em O Capital, sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios.

Na LDBEN, de 1996, encontramos descrito no art. 22, que o objetivo da educação básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. À medida que regulamenta, a Lei também deixa claro que espera que a escola capacite para o mercado de trabalho.

Com isso, não queremos dizer que não se pode formar para o mercado de trabalho, o que questionamos é a formação de um trabalhador alienado, sem muitas perspectivas a não ser a de executar determinadas e predefinidas tarefas. Nesse sentido, o que almejamos é uma pessoa-cidadã, trabalhadora, questionadora, crítica e entendedora dos processos sociais em todos os campos.

Paulo Freire vai ao encontro dessa perspectiva de rompimento da relação entre capitalismo e educação, ancorado nas políticas neoliberais e não na função social da escola, que é requisito fundamental para a mudança do contexto social:

[...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 53).

Na contramão da escola que serve ao capitalismo, temos a escola denominada por Libâneo (2012), como a do acolhimento social ou a que sobrou para os pobres, que teve origem a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, Tailândia. O evento contou com o apoio do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dessa conferência, resultou um importante documento: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que toda pessoa tem direito à educação. A Declaração tem servido de base para a criação de outras diretrizes patrocinadas pelo Banco Mundial.

Esse e outros documentos em mesmo sentido, atribuem a falência da escola tradicional ao fato de a instituição escolar se manter estática quanto às mudanças globais, incapaz de se adaptar a novos tempos e espaços. Além disso, alega-se que sua organização é fundamentada no autoritarismo, no ensino de conteúdos pré-estabelecidos, e seguindo a ditadura livresca, mantém uma avaliação centrada em testes, provas, na competição e na reprovação.

Como alternativa para essa escola e seu insucesso, se espera que seja capaz de atender as necessidades básicas de crianças e adolescentes, e que desenvolva ações socioeducativas de modo a integrá-los, promovendo uma educação inclusiva:

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo "socialidade" está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e

de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

A escola que prioriza o conhecimento, que domina conteúdos e mostra sua qualidade através de avaliações, notas e índices, deve dar lugar aos valores e às relações humanas, com apreço à solidariedade, empatia e integração social. Analisando essas prioridades, Libâneo (2012, p. 18) alerta que

a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja:

- a) de educação para todos, para educação dos mais pobres;
- b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas;
- c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar;
- d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).

Ao evidenciar e priorizar a socialização e a convivência, deixa-se a aprendizagem de conteúdos como coadjuvante, levantando a bandeira da educação que inclui, que respeita os tempos, com tolerância, autodenominada humanista, mesmo que em seu cerne estejam presentes critérios de fundo econômico. Uma gigantesca inversão de valores, em que o direito à educação de qualidade, ao conhecimento e aprendizagem, foi substituído por necessidades mínimas de aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, fixamos o olhar na escola no atual contexto, em que a maioria das escolas continua utilizando o modelo tradicional mesclado ao tecnicista. A sociedade evolui e a escola fica para trás, aumentando ainda mais o distanciamento entre a educação que desejamos e a que experimentamos.

O desenho continua o mesmo: a escola mantém um currículo arcaico, atrelado aos interesses das classes dominantes; pouco faz ou tem a ver com as classes populares; alunos submetidos a modelos engessados, repetitivos, monótonos, padronizados e asfixiantes, em que o professor acredita ingenuamente que ainda detém todo o saber (e muitos se mostram receosos quanto à mudança de práticas ou mesmo ao uso de tecnologias); os governos a cada nova gestão criam novos programas e currículos, fechados em gabinetes, ouvindo especialistas de várias áreas, menos os professores; utilizam-se de expressões e nomenclaturas românticas para suas ações e programas e assim acreditam que irão resolver os problemas da educação que se arrastam há anos. E assim, seguimos nos distanciando cada vez

mais da educação de qualidade que é condição fundamental para o avanço de qualquer país.

Pertinente e necessário se faz questionarmos para que fim se destina a escola na contemporaneidade. Para Paulo Freire, grande nome da pedagogia brasileira, a escola é o espaço onde se dá o diálogo, mediatizados pelo mundo ao redor, surgindo daí a necessidade de transformação do mundo:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...] (FREIRE, 1991, p. 16).

A escola é a instituição com maior poder social e tem a responsabilidade não somente de colocar os conhecimentos ao alcance do aluno e dar significado aquelas aprendizagens que os estudantes trazem em sua bagagem cultural, com também de repensar o tipo de sociedade que se pretende construir, criando relações e preparando base para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos.

Mais que o conhecimento científico e tão importante quanto, é a função de atualidade da escola, não só de transmitir conhecimento, mas caminhar ao encontro de progressos culturais, científicos e tecnológicos. A tecnologia deve ser aliada do processo de escolarização, que não cabe mais a sua negação e que fazer uso de diferentes métodos contribuem para grandes mudanças, possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

Sendo a educação um processo complexo e abrangente, e que não acontece só dentro da sala de aula, ou mesmo no ambiente escolar, envolve todos os cidadãos, as organizações e o Estado, e depende intimamente de políticas públicas e institucionais coerentes, sérias e inovadoras. Mas é a relação pedagógica que detém o segredo do processo de ensino e aprendizagem, daí a necessidade de uma proposta didático-pedagógica baseada em práticas que proporcionem não somente a mera recepção de conteúdo, mas sobretudo a reflexão, a criticidade e principalmente a participação ativa em sociedade. É fundamental e necessário que os princípios de democracia sejam respeitados e promovam a emancipação e autonomia do aluno enquanto sujeito social.

3 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS DA PRODUÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

3.1 Da trajetória educacional no Brasil

Ensino focado exclusivamente na catequização. Foi assim que nasceu o primeiro ensaio da educação no Brasil, em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. Comandados pelo líder jesuíta, Padre Manuel da Nobrega, juntamente com o Padre José de Anchieta, considerado um dos mais atuantes pedagogos da Companhia de Jesus.

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizava-se de duas estratégias, a saber, a educação dos homens e dos índios e a ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

Para Azevedo (1976), a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica, capazes de combater a heresia e converter os pagãos, apresentando, deste modo, características de uma milícia. O ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois aos “ignorantes” era destinado apenas o ler e o escrever.

A expulsão dos jesuítas, comandada pelo então Primeiro-Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, significou uma remodelação total do sistema de ensino brasileiro. Entre a expulsão dos jesuítas e a organização de um novo modelo no Brasil, no entanto, o país amargou um hiato de cerca de 10 anos sem uma escola estruturada.

É importante refletir sobre a escola enquanto instituição que faz parte da história de vida de todos nós, e que gostaríamos que estivesse presente na vida de todas as pessoas. Porém, sabemos que apesar de ser um direito, a luta pela universalização da escolarização de qualidade tem sido árdua e ainda está longe de alcançar a meta proposta.

A escola pública tal como a conhecemos hoje, como um processo formalizado, sistemático, universal e público é uma instituição recente. Nações capitalistas mais desenvolvidas como França, Inglaterra e Alemanha organizaram seu sistema de

ensino entre os séculos XIX e XX, garantindo o ensino obrigatório, laico e gratuito. Tão somente a partir deste momento que a educação passa a ser uma questão de interesse público, criada e mantida pelo Estado:

[...] isso implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção e aquisição de prédios específicos para funcionar as escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, em destaque os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e especialização de funções a serem desempenhadas; a definição de diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto (SAVIANI, 2005, p. 4).

Assim, a intervenção do Estado tem um papel decisivo no processo de gênese e desenvolvimento da escola para todos, tanto em relação ao seu financiamento quanto à sua organização. No Brasil, o poder estatal assumiu tardiamente a educação como um direito social e como direito público subjetivo, e apenas em 1930, logo após o fim da República Velha, o governo federal reconheceu a educação como tema nacional, tomando as primeiras medidas para expandir o sistema público de ensino e organizar a contratação de professores para a carreira docente.

As raízes absolutistas e oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade, fizeram tardar ao máximo essa positivação dos direitos à educação pública e gratuita. Esse atraso em assumir a educação como direito não está dissociado do lento e difícil processo de construção da democracia e dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais do país.

Apesar das marcantes mudanças políticas deixadas no Brasil do século XIX — como a Declaração de Independência de 1822 e a Proclamação da República de 1889 —, a sociedade brasileira não modificou seu pensamento e comportamento no que diz respeito ao autoritarismo e reprodução das desigualdades, não atendendo a agenda dos direitos de cidadania.

No contexto dos contraditórios governos de Getúlio Vargas é que se estabeleceram os primeiros deveres do Estado para com os cidadãos, em que os indivíduos passaram a ter não somente deveres e obrigações, mas a serem portadores de direitos. Pensando nesse percurso histórico é possível compreender o porquê de a educação brasileira ter se mantido por longos séculos concebida e tratada como bem privado e privilégio restrito aos grupos sociais mais abastados.

O processo de industrialização (iniciado na segunda metade dos anos 20) e a instauração de uma nova ordem política caracterizada pelo rompimento de acordos que sustentavam as elites mineira e paulista no poder, exigiram uma reestruturação da escola. Esses acontecimentos marcaram o início da Segunda República.

O movimento acreditava e defendia que a educação era uma alternativa eficaz para realizar mudanças e a construção de uma sociedade democrática, que passaria a respeitar as diversidades, individualidades e singularidades de seus sujeitos, garantindo, assim, direitos e oportunidades iguais.

Para Trindade (2012, p. 26), o movimento surge frente

à necessidade de transformar a Escola, enquanto propósito nuclear de todos aqueles que afirmam a sua pertença ao campo das pedagogias da aprendizagem, deverá ser entendida, então, como uma reivindicação que se referênciam, num primeiro momento, por oposição, não à Escola enquanto instituição educativa, mas às concepções e às práticas derivadas da abordagem tradicional do modelo de educação escolar.

Entre outros objetivos, a finalidade do movimento da Escola Nova estava voltada à rejeição do sistema dualista aristocrático dos jesuítas, vindo a ser substituído, mais tarde, pelo movimento positivista que contribuiu para uma estratificação social ainda maior da escola, escancarando uma educação para pobres e ricos desde os primeiros anos escolares.

Além disso, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a “proclamação” de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Não obstante a república conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro (TEIXEIRA, 1997, p. 63).

O Manifesto dos Pioneiros foi elaborado por Fernando de Azevedo e outros intelectuais de grande prestígio na época, dentre eles, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O manifesto enfatizava a necessidade de oferta de educação para todos, leiga e igual para ambos os sexos, ressaltando a sua função social e pública e o dever do Estado quanto à oferta e financiamento. Também ressaltava a reconstrução da educação nacional sem interesses de classe, independente de razões de ordem

econômica e social. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consta que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33), e seguia afirmando que,

se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33).

Essa vertente pedagógica parte do pressuposto de que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágios de ensino. Para Saviani (2017), o Manifesto representou mais do que um ideal de defesa da escola nova, pois contribuiu com as reflexões sobre a defesa de uma escola pública, além de ser um grande legado do século XX, que apesar dos esforços dos educadores não teve concretização no país.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país (SAVIANI, 2017, p. 34-35).

O Manifesto foi um marco divisor na história da educação brasileira, pois interferiu na definição de prioridades e metas educacionais, fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias e estabeleceu novos marcos no campo educacional, acreditando que com essas reivindicações a educação poderia dar um salto no sentido da redução das desigualdades sociais. Além disso, as diretrizes firmadas no documento influenciaram o texto da Constituição de 1934, que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a elaboração do PNE; o que só veio a concretizar-se em 1961.

Um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como mencionamos, foi Anísio Teixeira, que fez parte de uma geração de intelectuais da

primeira metade do século XX, cuja preocupação maior era organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que priorizasse a unidade pela instrução pública, o direito social e a democratização de um ensino de qualidade. Em relação à educação escolar, defendia que

é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é primeiro a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir (TEIXEIRA, 1985, p. 397).

Segundo Anísio, a realidade histórica brasileira apresenta uma educação segregadora e tradicional desde os seus primórdios, em que a escola era para os setores dominantes, para a elite. Inclusive, observa que os currículos são preparados visando atender aos “privilegiados” (TEIXEIRA, 1977).

Sobre a escola, Anísio complementa que

já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes de casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, trabalho, vida social e de recreação e jogos. [...] A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas (TEIXEIRA, 1977, p. 129).

A trajetória de Anísio é admirável, bem como sua persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento de sua vida. Muitas de suas ideias foram inspiradas pela filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Os dois mantinham os mesmos ideais para a educação.

Dewey, em oposição ao ensino tradicional, propunha uma educação pela ação, em que o fim da educação não é formar a criança seguindo com modelos, nem mesmo orientá-la para uma ação futura, mas permitir e dar condições para que ela resolva por si própria os problemas. Em seu entendimento, a escola não deve ser a preparação para a vida, mas a própria vida. Por isso, vida, experiência e aprendizagem não se separam, e a função da escola é possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência.

Em suma, o ponto que desejo acentuar é que a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional. [...] Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. Mas, experiência e experimento não são termos que se explicam por si mesmos (DEWEY, 1979, p. 13).

Dessa forma, a ênfase na educação não está no acúmulo do conhecimento, mas na capacidade de aplicá-lo às situações cotidianas. Portanto, a valorização da aprendizagem pela experiência adquire valor educativo e é necessária para as atividades escolares.

Nesse sentido, Saviani (1989, p. 21-24), crítico do movimento, afirma:

A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais. Forja-se, a partir da segunda metade do século XIX a ideia de escola “redentora da humanidade” [...] pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna. [...] A escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a escola nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais.

Apesar de Anísio e Dewey comungarem da mesma opinião em muitas questões, eles divergiam em outras, como é o caso dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e também do financiamento da educação:

Embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado (SAVIANI, 2000, p. 173).

Pioneiro na luta pela implantação das escolas públicas em todos os níveis, Anísio defendia que a escola deveria ser gratuita, laica, democrática e de tempo integral para professores e alunos, como o modelo da Escola Parque, por ele criada e defendida em Salvador, Rio de Janeiro e Brasília. Propôs, ainda, a criação de fundos financeiros para a educação, sendo o estudioso que pensou o processo educativo em todas as suas esferas, desde o seu financiamento até a parte pedagógica.

Novas, desejadas e possíveis figurações que façam dos tempos escolares e dos tempos docentes uma significativa realização humana, social, cultural. Que faça dos tempos escolares das crianças, adolescentes e jovens significativas aprendizagens e experiências de formação humana, vividas num tempo de direitos, de dignidade e alegria [...] que se abram em devires plenos de vida, de humanas e formosas histórias (TEIXEIRA, 2010, p. 68).

Anísio, em 1952, compreendendo a necessidade de observação e resolução dos problemas econômicos, políticos e sociais, elegeu a educação como o primeiro problema a ser resolvido, pois sua solução daria condições para o enfrentamento dos demais problemas (TEIXEIRA, 1985, p. 164).

Estudar Anísio Teixeira nos dias de hoje, nos permite afirmar sua contemporaneidade, com a convicção de que em nosso país muito se falou de educação e muito pouco se realizou. Contamos com exceções muito importantes, que transformaram o método de fazer educação, como é o caso do Programa Mais Educação, entre outros. Contudo, em razão das discontinuidades, seguimos com a estranha sensação de que estamos sendo repetitivos, de que a escola e seus processos continuam estáticos, numa sociedade que muda visivelmente a frente de nossos olhos. A indignação de que falava Anísio, é o que nos convida a assumirmos nossa responsabilidade social enquanto profissionais da educação.

Um dos muitos empecilhos e/ou justificativa para a falta de êxito do movimento da Escola Nova no Brasil, foi a viabilidade financeira, ou seja, o alto custo financeiro que essa proposta pedagógica demandava, exigindo altos investimentos do Estado e de suas mantenedoras. O poder estatal, no âmbito das políticas públicas, considerou exageradamente altos tais investimentos, deixando o interesse dessa proposta pedagógica para a educação privada de ensino.

De acordo com Romanelli (1991), as forças conservadoras se mostravam contrárias ao ensino público e gratuito. Sabendo que o manifesto objetivava e se firmava no princípio da democracia, possibilitaria à diversos grupos sociais pobres e

excluídos o acesso e a participação na vida econômica e política do país, fato que desagradava os conservadores.

Diante do aporte teórico apresentado, que nos parece tão atual, poderíamos escrever que passados 89 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, continuamos a lutar, pensar e buscar esse sistema de organização escolar que nossas crianças e adolescentes merecem e precisam, e que esteja de acordo com a imensidão territorial e de diversidade do Brasil.

Muito além de um movimento de inovação pedagógica, o movimento da Escola Nova representou uma luta por recursos e investimentos, seja em formação, materiais, infraestrutura, e mais do que isso, uma luta pela universalização do acesso, pela gratuidade e qualidade da educação.

Contudo, o cerne dessa questão é que nunca esteve na perspectiva de formação dos sujeitos o direito à educação. Não se fazia essa aplicação de capital, pois não se considerava o povo digno desse investimento, conforme reflete Darcy Ribeiro, em que “a crise da educação no Brasil, não é uma crise, é um projeto”. Na atualidade, embora a LDBEN e a Constituição Federal falem de igualdade de direitos, o Brasil nunca garantiu a mesma trajetória para todos. O povo não é considerado merecedor, não é prioridade, e investir em educação ainda é considerado um gasto e não um investimento.

Em um dos muitos escritos de Darcy Ribeiro, encontramos uma passagem em que ele retrata a sua decepção quanto à expectativa para o futuro da educação:

Foi comovedor ver Anísio, acreditar que mais uma vez, este país ia levar a sério, pela primeira vez na história, o problema da educação. Era muito honroso pra mim que Anísio dissesse que eu podia ajudá-los nessa empreitada. Quisera tanto estar ao lado dele no dia em que, de verdade, nos fosse dada a oportunidade de planejar uma verdadeira ação federal profunda no plano da educação. Alguma coisa como uma guerra- a única guerra que devíamos travar neste país — guerra contra a boçalidade e o atraso secular de milhões de brasileiros. Mas não foi daquela vez. E não foi depois (RIBEIRO, 2018, p. 187).

A fala acima poderia estar sendo proferida na atualidade, quando acrescentaríamos que a “guerra pela educação”, não foi e ainda não está sendo, e está longe, muito longe daquele ideal sonhado por Anísio e Darcy. Seguimos resgatando memórias, boas referências e inspiradoras experiências que honram o legado desses e daqueles que os sucederam e que seguem sonhando, buscando e lutando por uma educação que não seja considerada privilégio.

3.2 Da função social da escola e os sentidos da educação

A humanidade, em constante processo de formação e construção, encontra na escola a instituição com poder de intervir com intencionalidade no desenvolvimento dos indivíduos. Resultado das relações construídas entre educadores, educandos e comunidade escolar, numa constante troca e compartilhamento de vivências e aprendizados, agregam-se valores constituídos aos envolvidos.

Sobre a importância social da escola, ensina Nunes (2005, p. 86), que há uma

[...] intrínseca responsabilidade de um grupo social na direção de lograr conservar, legitimar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural original e originante, bem como seus determinantes institucionais de sustentação. O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e das formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, toda sociedade tem que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em sociedade, este é o processo causal da identidade cultural e histórica dos grupos humanos.

Na prática, a educação deveria propiciar condições aos sujeitos para que possam ampliar seus horizontes, permitindo não só vislumbrar, mas analisar, questionar e modificar as mais diversas situações que dizem respeito às relações sociais, políticas e econômicas que envolvem sua vida e a de toda a sociedade.

A função da escola, para Dewey (2007, p. 11-12),

é habilitar os indivíduos a dar continuidade a sua educação, e que o objeto da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Porém, essa ideia só poderá ser aplicada a todos quando houver uma sociedade verdadeiramente democrática.

Tal conceituação designa para a escola o poder de instruir e capacitar os sujeitos e suas aptidões, para que possam interferir e transformar a sociedade em que estão inseridos. A educação é definida como ato que demanda poder, pois de posse do conhecimento o homem compreende seu poder sobre a natureza. Em consonância com a afirmação de Dewey, isso só será possível a partir do momento em que os processos democráticos acontecerem nas sociedades, e para isso, a democracia deve fazer parte dos processos de educação.

Para Brandão (1985), a educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Assim, o ato educacional ocorre em casa, na família, no ônibus, na igreja, em todos os lugares, e todos nós fazemos parte desse processo:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Segundo Libâneo e Pimenta (2002), educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. Nesse sentido, o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação entre os sujeitos sociais.

Charlot (2013, p. 53) complementa que essa interação entre os sujeitos por finalidade:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Paulo Freire (2006, p. 61), na obra *Pedagogia da Autonomia*, acrescenta que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Citando a educação como algo particularmente humano e como um modo de intervenção na realidade, é combinada com a ideia de ação-reflexão humana para a transformação do mundo.

Em outro escrito, Freire (2003, p. 10) afirma que a “educação [...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. Nesse ponto é interessante notar que o autor afirma que a educação não só pode interferir na realidade como também reinventá-la. Para Freire, a educação é um processo constante de criação do conhecimento. Processo que seria um modo de intervenção na realidade e um elemento basilar para a transformação e reinvenção da realidade por meio da ação-reflexão humana; o que seria o próprio ato de criação do conhecimento, ou seja, a educação.

Kant (1999) defendia que a educação deveria ajudar o homem a sair da ignorância, entendida por ele como educação para o esclarecido. Kuhn (2015) explica que sair da minoridade não é uma concessão que alguém pode dar ou doar a outro, pois se a minoridade é auto culpável ou se o sujeito é culpado de nela permanecer, significa que a saída dela, a maioria, impõe ao sujeito assumir o percurso de sair dela.

O sentido da educação é a formação humana. Educar, portanto, é apresentar o mundo dos homens aos novos que chegam a este mundo, tarefa primordial dos adultos. Assim, a pergunta pelo sentido da educação é pertinente; mais pertinente, ainda, em um contexto de efemeridade de referências. É pela formação que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem a tradição — universo de referências que consideramos legítimas —, abrindo a possibilidade de participarem da vida em comum. Também é por ela que a condição de replicação/continuidade do grupo social se efetiva. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas (KUHNS, 2015, p. 122).

As definições de educação, atribuídas a diversos autores, embora possam parecer diferentes, geralmente comungam pontos em comum, especialmente quando trazem o sujeito para o centro da atividade educacional, caracterizando um processo que influencia e capacita o indivíduo a interagir e transformar sua realidade. Todos esses conceitos convergem para uma concepção de escola democrática e humanizadora.

Num primeiro momento, podemos entender democracia como o sistema político ou a forma de organização do Estado. Contudo, uma sociedade não pode ser considerada democrática unicamente pelo fato de seus governantes serem eleitos pelo voto. A democracia pressupõe a possibilidade de participação do conjunto de decisões que envolvam a vida cotidiana do indivíduo — entendemos aqui que na escola também.

Segundo Neutzling (1984, p. 87), Dewey defendia que “democracia não é apenas uma ideia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança”. A educação tem a função de apresentar o modo de vida democrático, já que esse modo de vida também se aprende através da experiência.

A escola tem papel fundamental no que diz respeito à construção de uma sociedade democrática. Lembramos a frase atribuída a Mário Quintana que diz que “democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida”. Essa frase resume o que

pensamos e defendemos: a certeza de que precisa partir da escola e de suas práticas o “tornar-se democrática”, dando oportunidade de acesso e permanência ao ambiente escolar e, mais do que isso, que prepare cidadãos verdadeiramente conscientes da necessidade de repensar valores e atitude da/na sociedade, para assim viver a democracia em sua plenitude.

Não é apenas o direito de frequentar a escola, mas que na escola se possa encontrar as condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de sua personalidade, suas aptidões e capacidades.

O tema da democratização da escola ou da existência de escolas democráticas tem sido pensado como caminho para uma escola para todos, que respeita a individualidade e trabalha com a heterogeneidade, buscando a verdadeira qualidade do ensino. Para pensar essa proposta como plausível, demanda visitar e compreender os conceitos de democracia, mudança social, poder, identidade e autonomia. Conceitos que foram amplamente discutidos e entendidos por algumas instituições de ensino, que com propostas inovadoras de escolas ousaram romper paradigmas e transformaram seus ambientes e prática, nomeando-se escolas democráticas.

Boaventura de Sousa Santos, ao evidenciar o paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente, se atém tanto às consequências da evolução científica (conhecimento científico) como aos problemas sociais que atingem a humanidade:

Eu falarei do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2005, p. 74).

O autor segue reforçando o direito de sermos seres humanos diferentes uns dos outros, em que a cultura nos diversifica, fazendo parte da constituição de cada um de nós e presente em nossos relacionamentos, cabendo à escola o papel de situar a condição humana diante do mundo.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos

descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2005, p. 53).

Nesse sentido, referenciadas em muitas das leituras realizadas bem como nos resultados da pesquisa do Estado do Conhecimento, as experiências da Escola da Ponte (em Portugal) e das Escolas Amorim Lima em São Paulo/SP e Bem viver Caúna em Três de Maio/RS, vêm desenhando uma nova experiência escolar, uma nova maneira de ser escola, um novo caminho. São escolas inovadoras e que servem de inspiração, pois tiveram ousadia e transformaram o ambiente educacional em todas as suas estruturas.

Urge reconfigurar as práticas escolares, conceber novas construções sociais de aprendizagem que possam ser referência de boa qualidade de educação, pontos de redes de projetos inovadores e base para definição de diretrizes de política pública. A Escola da Ponte provou que isso pode acontecer numa escola de rede pública (PACHECO, 2015, p. 13).

Uma das primeiras experiências nessa visão, foi a Escola da Ponte, localizada em Porto, Portugal. Uma escola pública que desde 1976 vem sendo exemplo de instituição escolar construída a várias mãos e que inspira aqueles que pensam e acreditam em uma educação para além da repetição de velhas práticas. Essa instituição de ensino, que inspirou Rubem Alves (2018) ao dedicar a ela seu livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, é “uma comunidade profundamente democrática e autorregulada. [...] Mais que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação para a cidadania” (ALVES, 2018, p. 15).

A escola tem como projeto educativo o chamado “Fazer a Ponte”, que busca em suas práticas diferenciadas a formação de pessoas autônomas, responsáveis, tolerantes, solidárias, cultas e democraticamente comprometidas e atuantes na construção de um projeto de sociedade que valorize e incentive as mais nobres e elevadas qualidades do ser humano. Para tanto, todas as pessoas sentem-se pertencentes e corresponsáveis a essa construção.

O projeto “Fazer a Ponte”, orienta-se em dois princípios básicos:

- O desenvolvimento de uma organização de escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e a promoção, nos

diversos contextos em que decorrem os processos formativos, de uma solidariedade ativa e participativa responsável;
- O desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicações (PACHECO, 2015, p. 11).

A escola reúne estudantes de diferentes classes sociais e uma de suas peculiaridades é a não adoção de salas de aula, disciplinas, séries ou ciclos. Os estudantes se organizam a partir de interesses comuns, afinidades e projetos de pesquisas, orientados por um tutor ou orientador educativo que os acompanha em todas as atividades e orienta nas questões de aprendizagem e também comportamentais e emocionais. O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida que é chamado a participar na concretização do projeto educativo da escola, coorientando o percurso educativo de cada aluno e apoiando os seus processos de aprendizagem (PACHECO, 2015, p. 182).

Não há provas, mas uma autoavaliação dinâmica buscando compreender como se deu o processo de aprendizagem, se os objetivos foram alcançados, as dificuldades e as facilidades do percurso. Um processo em si educativo, em que o estudante se compreende como responsável e autônomo no processo de aprendizagem.

As crianças não são educadas apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade. Buscamos uma escola de cidadãos, indispensável ao entendimento e à prática da democracia. Procuramos, no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível, solidário, o cidadão fraterno e tolerante (ALVES, 2018, p. 110-111).

No Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, inspirada na Escola da Ponte, também resolveu ousar. Desde 1996, passou a viver suas transformações com base nos projetos democráticos referenciados pela escola portuguesa. Para a elevação do grau de compromisso com o projeto, todos os segmentos da escola foram envolvidos e uma gestão verdadeiramente democrática se instalou na instituição.

A escola Amorim Lima é um exemplo de transformação escolar, processo que iniciou com a derrubada das paredes das salas de aula, dando lugar a grandes salões de aprendizado colaborativo, com um projeto pedagógico inovador e ousado se comparado às demais escolas. Visa o compromisso coletivo, em que seus agentes

engajados buscam o aprimoramento cultural, pessoal e integral de toda a comunidade escolar.

A participação comunitária configura-se como diferencial da escola, e a partir do envolvimento de pais e alunos, a escola se baseia em valores como solidariedade, respeito, democracia e participação. Nas práticas e atividades desenvolvidas, o aluno assume o papel de protagonista de seu aprendizado, discutindo as possibilidades e suas necessidades.

O sucesso da existência, por quase duas décadas do projeto dessa escola, se deu graças a intenção e a subjetividade de toda a equipe que faz parte e acredita na possibilidade de ter a escola que querem e que almejam ter para as crianças e adolescentes. Ao contrário, de se ter uma escola gradeada e com portas fechadas, cadeado e guardas armados numa representação de uma violência simbólica das autoridades que são incapazes ou se negam a pensar uma escola diferente. Que negam a subjetividade dos alunos não permitindo um pensamento crítico em relação a sua realidade, e que acabam por intuir os sujeitos a desistirem de seus direitos à autonomia e ao posicionamento enquanto cidadão do mundo (MALDONADO, 2016, p. 94-95).

Nesse contexto, ressaltamos a experiência da Escola Bem Viver Caúna, no município de Três de Maio, Rio Grande do Sul, que vem se destacando, desde 2018, com uma proposta de Educação Integral em uma escola do campo, construída com a participação do poder público e da comunidade. A escola atende alunos do campo, mas em sua maioria é composta por estudantes oriundos da zona urbana, que buscam vivenciar essa experiência diferenciada. Essa escola é *lócus* da pesquisa.

O estudo em torno desse rompimento de paradigma e o surgimento de ousadas experiências escolares, nos permite vislumbrar um imenso campo de possibilidades e acreditar que é possível pensar fora da caixa, em um “vir a ser” que envolva muito mais do que o querer, exigindo reflexão, organização e participação social.

3.3 Da Educação Integral como garantia do direito à educação

A Educação Integral é um tema longe de ser esgotado, pela pertinência e pelas possibilidades de garantir que o mito da escola pública para todos, da escola democrática de formação humana integral, seja de fato concretizada em solo brasileiro.

Em busca da transformação do modelo autoritário, perverso, tardio e excludente do sistema educacional do país, a Educação Integral surge como uma

proposta de escola pública de qualidade para todos, com respeito à diversidade e comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Um dos grandes fracassos do Brasil, como povo e como civilização, tem sido a nossa incapacidade de criarmos uma escola pública honesta e eficiente. Essa tarefa que temos que enfrentar para podermos existir no mundo de hoje cabe tanto ao governo como a vocês. Uma escola que não consegue reconhecer como seu alunado verdadeiro a maioria das crianças brasileiras, porque está organizada para servir a uma minoria privilegiada, é uma escola injusta. Uma escola que não consegue ensinar a ler, escrever e contar à imensa maioria de seus alunos e que, portanto, não os prepara para viver numa sociedade em que essas habilidades são indispensáveis é uma escola que fracassou (RIBEIRO, 2018, p. 50).

Darcy Ribeiro é um daqueles grandes educadores que sempre acreditou na educação como sendo a melhor arma para o desenvolvimento pleno da nação. Defendeu o conhecimento e seu poder transformador e deixou um legado de grandes feitos na melhoria dos níveis educacionais.

Assim como Darcy, outros grandes estudiosos como Anísio Teixeira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire e Florestan Fernandes, já alertavam para a necessidade de se repensar e reconstruir a educação, a fim de garantir um sistema escolar público, universal, gratuito, estatal, obrigatório e leigo. Consenso entre eles, também estava a necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola, das diferentes formas e tempos de aprendizado.

Anísio Teixeira é enfático ao ressaltar a importância de que a escola fornecesse aos alunos um programa completo:

[...] desse as crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Partiu de Anísio e de sua visão singular para a escola pública, o ideal de construção de democracia para toda a sociedade, e como caminho, a escola assumiria a concepção de Educação Integral, não restringindo essa proposta a ampliação somente do tempo educativo, mas da compreensão do aluno em sua totalidade.

A proposta contemplava questões de modernização e ampliação dos espaços escolares com bibliotecas, laboratórios, refeitórios, locais para realização das mais diversas modalidades esportivas. Quanto aos professores, acreditava-se que

deveriam estar em uma única escola, e a partir da dedicação exclusiva, dariam conta de facilitar a aprendizagem da matemática, da língua portuguesa, das ciências da natureza e das sociais, preconizando a pesquisa e a leitura, com incentivo as mais diversas atividades artísticas, culturais e esportivas. Buscava-se a formação de uma escola que não esquecesse suas raízes, sua comunidade e sua função social enquanto espaço de consolidação de processos democráticos.

Escola de tempo integral, de formação integral, de jornada ampliada, de tempo estendido, escola de dois turnos. Esses e mais algumas nomenclaturas são utilizadas para denominar ou se referir a escola em que o aluno tenha a possibilidade de permanecer durante todo o dia. Usaremos aqui o termo jornada ampliada. Na história da educação brasileira, encontramos menção a essa escola no discurso da Educação Integral desde os Pioneiros da Educação Nova.

Coube a Anísio Teixeira iniciar esse movimento materializado nos Centros Educacionais (1950-1960), funcionando o dia todo: no turno da manhã “[...] o ensino propriamente dito [...]”, no turno da tarde “[...] a educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas” (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Darcy Ribeiro, na década de 1980, propôs e implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), ofertando uma escola de período integral, em que as atividades eram desenvolvidas em consonância com aqueles conteúdos pré-estabelecidos no currículo e nas práticas sociais adequadas ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente:

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares, onde alunos permanecem das 8 horas da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows e etc.) No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, tele-educação e animadores culturais (CAVALIERE, 2009, p. 5).

Contudo, o projeto recebeu inúmeras críticas, dentre elas, quanto à arquitetura, que demandava altos investimentos, e quanto à sobreposição do projeto arquitetônico em detrimento do caráter pedagógico da escola. Importante ressaltar que ambos os projetos contribuíram e se tornaram referências, sobretudo quando pensamos na

escola de Educação Integral em jornada ampliada com base na formação integral do sujeito.

Mediante o legado desses pensadores e a complexidade contemporânea, uma Escola de Educação em Tempo Integral pode ser caracterizada pela superação do caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos (MOLL, 2009, p. 15).

Como vimos, a expressão “Educação Integral” tem muitos entendimentos, podendo o termo ser encontrado na Constituição Federal de 1988, nos arts. 6º e 205, evidenciando a defesa do direito universal à educação. Com base na Carta Magna, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 assegura como importante marco na legislação o direito à educação para crianças e adolescentes, visando o acesso universal desses sujeitos à escolaridade. Em seu art. 53, dá ênfase ao pleno desenvolvimento da criança e adolescente, e à preparação do exercício da cidadania e para o trabalho.

Na LDBEN de 1996, também encontramos referência à Educação Integral. Além disso, a Lei aborda a ampliação da jornada escolar, prevendo o regime de tempo integral para aqueles estabelecimentos de ensino que optarem por estender a carga horária. A mesma Lei postula que o tempo integral está relacionado ao tempo em que a criança e adolescente estão na escola.

Quanto ao financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contempla o uso de verbas para escolas de tempo integral no ensino fundamental. Ainda, em se tratando dos marcos legais da Educação Integral, temos o PNE de 2010, que a considerou como uma possibilidade de ampliação da formação humana. Em sua meta 6, estipula que “a educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação de tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% das matrículas da educação básica” (PNE, 2010, p. 1).

Uma das constatações que fazemos, no âmago dessa conjuntura, é que as lutas e conquistas legais configuram somente um passo para a transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil. O enquadramento de direitos na esfera legal é uma etapa dessa luta. A segunda medida, decorrente dessa, consiste em buscar transformar os

direitos legais, duramente conquistados, em prática política real, logra transformar os direitos proclamados em prática social (NUNES, 2013, n.p.).

A Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, marcou o início de um projeto, de uma tentativa de fazer da escola um ambiente capaz de formar integralmente o sujeito, a partir de uma educação omnilateral. Firmada pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e dos Esportes e da Cultura, a referida Portaria instituiu o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

Moll (2012, p. 28), enfatiza a Educação Integral e em tempo integral como um sonho e também como desafio:

O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

O Programa Mais Educação (PME) possuía diretrizes que serviam para organizar e definir as ações, e as escolas possuíam total autonomia, não sendo obrigatória sua adesão ao Programa. O PME iniciou pelas capitais, regiões metropolitanas, áreas de vulnerabilidade social e escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Havia critérios estabelecidos anualmente no “Manual Operacional de Educação Integral”, que regulamentavam o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, incluindo os entes comunitários, por meio de programas e ações destinados à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Para Soares (2020, p. 82),

o PME assentava-se no compromisso da sociedade brasileira em torno do direito à educação posto na legislação. Não obstante, essa concretude formatava-se a partir das reivindicações e dos engajamentos da sociedade que se materializavam nos movimentos sociais, nas iniciativas governamentais e nos demais sujeitos sociais. Era uma trajetória que reconfigurava compromissos que poderiam garantir o direito ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Quanto às atividades desenvolvidas pelo PME, estavam organizadas e distribuídas em dez macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2011).

A mediação dessas atividades era realizada por educadores populares com saberes reconhecidos e por estudantes universitários. No que se refere às práticas, eram orientadas a partir da perspectiva da formação humana integral. Para isso,

precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. [...] Dar atenção à indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade, reafirmando os três princípios: éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2014, p. 10-11).

Quanto aos custos de tal investimento, o Mais Educação concedia auxílio financeiro e autonomia para as escolas, que dentro das legalizações previstas definiam o destino e a aplicação financeira. Um dos mais importantes aspectos do Programa era o almejo pelo estreitamento das relações sociais da escola com a comunidade, sugerindo atividades comunitárias que poderiam utilizar do espaço físico da escola, abrindo aos finais de semana, dando opções de lazer, de encontro, de práticas esportivas e de diálogo entre os pares, por exemplo.

O PME teve uma abrangência significativa no território nacional, e segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2013 o Programa alcançava 50 mil escolas em 4.700 municípios. Essas escolas, assim que implantaram e puderam contar com as ações do Programa, beneficiaram direta e indiretamente um grande número de pessoas. Em 84,5% dos municípios, a experiência do Programa Mais Educação gerou demandas por Educação Integral, motivo de comemoração, pois o PME apresentava-se como uma política indutora de Educação Integral em tempo ampliado.

Com isso, se firmava o objetivo do Programa, “em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação, pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p. 133). O sucesso do Programa Mais Educação como política

que pretendia universalizar a Educação Integral, afirmado a partir dos dados apresentados quanto ao seu desempenho e desenvolvimento, concretiza que o Programa vinha cumprindo a meta e permitindo o acesso ao conhecimento, mas também a uma série de outros bens culturais.

O PME deixou marcas profundas não só no campo das políticas públicas educacionais, como na vida dos estudantes e no cerne de muitas escolas e comunidades Brasil a fora. Foi nomeado como Programa Mais Educação e fez *jus* ao nome, porque de fato levou a muitos brasileiros mais oportunidades, mais conhecimento, mais vivências, mais convivências, mais espaços, mais amizades, mais união e, seguramente, mais esperança.

Diante desse contexto, em que buscamos possibilidades de efetivação da Educação Integral, revisitar as bases do PME nos faz acreditar ainda mais nessa experiência de educação, que não se resume à ampliação da jornada escolar, mas na experiência da educação que aproxima pessoas, que pensa em todos e em cada um.

Gadotti (1997) reforça a premissa de que a Educação Integral é uma concepção que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral. Essa expansão da jornada se trata do aumento das possibilidades e das vivências de aprendizagem, enaltecendo a proposta e realização do PME.

Em consonância, Soares (2020, p. 99), complementa que:

É possível afirmar que a proposta do PME operou como uma pedagogia das possibilidades, porque não desconsiderava os processos sócio-históricos, senão fez convergir os tempos passado e presente, provocando uma simbiose capaz de estimular o pensamento crítico e otimista, o que implicava alimentar a utopia das possibilidades.

A utopia da educação e, por conseguinte, a escola que queremos construir, é aquela que reconhece o direito à aprendizagem e entende que existem várias formas e tempos de aprender; que promove a equidade e a formação intelectual; que respeita a individualidade e a diversidade; que resgata as memórias e as vivências e as consolida em saberes; que deseja que o aluno aprenda a pensar, a questionar e a propor alternativas; em que os valores e atitudes sejam apreciados no cuidado comigo e com o outro; e por fim, que alunos, professores, pais e comunidade possam, de fato, sentirem-se pertencentes e importantes na construção dessa escola, democrática e de formação humana integral, que tanto almejamos.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DA ESCOLA BEM VIVER CAÚNA: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA HUMANIZADORA E DEMOCRÁTICA

A fim de conhecer como ocorreu o processo de criação e implantação do modelo escolar da Caúna, optamos por iniciar pela análise documental. Os documentos selecionados, *a priori*, a partir das primeiras aproximações são os seguintes: a) Projeto de cedência do prédio da antiga escola estadual para o município; b) Atas de reuniões e encontros para discutir o projeto; c) Registro da reunião na Câmara de Vereadores para explanação do projeto para a comunidade; d) Decretos de criação e funcionamento da escola; e) Processo no Conselho Estadual de Educação do estado; f) Projeto Político Pedagógico; g) Planos de estudos; h) Plano orientador das práticas pedagógicas; i) Registros das formações continuadas dos professores; e j) Outras publicações do município de Três de Maio/RS.

A análise documental constitui-se em uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, tanto na complementação de outras técnicas de pesquisa como para revelar novos aspectos. Dentre as vantagens do uso de documentos como meios de pesquisa está a de proporcionar estabilidade aos resultados obtidos, pois os documentos são fontes repletas de informações sobre a natureza do contexto pesquisado.

Lüdke e André (2018, p. 46) identificam que a análise documental se mostra apropriada quando o acesso aos dados apresenta limitações, para a validação e ratificação de informações obtidas por outros meios de pesquisa, como entrevistas ou questionários, por exemplo.

Adiante, iremos resgatar o histórico de lutas, enfrentamentos e organização comunitária que a localidade de Caúna tem registrado em seu cerne social. São histórias que merecem ser contadas, pois escancaram a ferida (ainda não curada) do nosso sistema educacional: a garantia do direito à escola. Evidenciamos também a importância da união e dos movimentos sociais e da parceria destes com o governo municipal, que numa ação conjunta, não só evitou o fechamento da única escola da localidade como criou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. Escola esta que se tornou motivo de estudo e pesquisa por reunir os conhecimentos do campo e da cidade num projeto inovador, apostando na Educação Integral em

jornada ampliada como ferramenta para a garantia do direito à uma educação de qualidade.

4.1 Das raízes históricas de lutas e enfrentamentos

O ano era 2017, e se iniciava o inverno no Rio Grande do Sul. Na comunidade de Caúna⁶, interior do município de Três de Maio/RS⁷, a notícia do fechamento da única escola local causava mais apreensão do que a previsão de um inverno rigoroso. Assim, a comunidade entendeu que precisava se unir, se organizar e lutar pela permanência da escola, reivindicando para as crianças da comunidade o direito à educação — o que já havia sido feito em outras oportunidades, segundo relatos de moradores sobre a história da localidade.

Buscando compreender como ocorreu esse movimento de lutas pelo direito à educação, realizamos uma pesquisa nas fontes escritas dispostas pela comunidade, em livros, atas e cadernos de registros mantidos pela Igreja Luterana, única sede religiosa da comunidade e em pleno funcionamento, inaugurada na comunidade em 1939. Também visitamos o cemitério da localidade, fonte histórica que data de 1920 (primeiro túmulo), acompanhados do Pastor da Igreja, profundo conhecedor das questões religiosas e educacionais da comunidade.

Segundo ele, com a chegada dos primeiros colonizadores, a maioria alemães, tinham como propósito “branquear a raça”, produzir alimentos e servir de mão de obra, instalando-se naquela região, hoje município de Três de Maio/RS. Esses imigrantes eram fortemente influenciados pelos ideais de Martinho Lutero, que não só na Alemanha, mas em toda a Europa vinha fazendo história, contestando as práticas opressivas do catolicismo, tornando-se o principal nome da Reforma Protestante, movimento considerado um divisor de águas no campo da educação.

O projeto educacional defendido por Lutero valorizava a alfabetização e o ensino de línguas, e mais importante, pregava o direito e o acesso de todos a estes conhecimentos. Daí a preocupação de ter uma escola e professores para atender todas as crianças da comunidade.

⁶ Caúna é uma palavra de origem indígena que significa planta de raízes fortes e de folhas escuras.

⁷ Três de Maio é um município localizado na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, distante 480km da capital, Porto Alegre. A população estimada é de 23.876 habitantes. A escolarização de 6 a 14 anos é de 98,8% e o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,759 (IBGE, 2019).

Os imigrantes atribuíam a Lutero a frase que diz que “o maior pecado é negar às crianças o direito à educação”, deixando claro que essa responsabilidade compete aos pais, que procuravam segui-la com rigor. A expressão é corroborada em seus escritos, quando Lutero (1995, p. 357), afirma: “[...] manda teu filho estudar com toda confiança. Ainda que, por enquanto, tenha que ficar mendigando pão, estás oferecendo a Deus, nosso Senhor, uma madeira preciosa da qual pode talhar-te um senhor”.

Assim, restava claro o posicionamento de que não havia motivos que justificassem a ausência de instrução escolar para as crianças, e que todas deveriam frequentar a escola, independentemente da profissão e classe social dos pais. Lutero conclamava às autoridades a responsabilidade de prover formas de instrução e também o dever de cobrar dos pais que enviassem os filhos à escola. “Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola [...]” (LUTERO, 1995, p. 362).

Foram esses imigrantes, inspirados em Lutero, que se organizaram e transformaram a Igreja Evangélica em escola. Os professores eram escolhidos por se destacarem na comunidade em alguma habilidade, pelo conhecimento e pela facilidade de se comunicar nas duas línguas (português e alemão). As meninas poderiam frequentar a escola até a 4ª série e depois deveriam se dedicar aos afazeres destinados às mulheres, como aprender a cozinhar, costurar, cuidar da horta e, após o casamento, dos filhos. A metodologia de ensino incluía aulas de matemática no moinho de farinha, localizado nas proximidades da Igreja/escola, onde poderiam aprender sobre pesos, medidas e sistema monetário na prática.

As famílias alemãs que passaram a residir na localidade de Caúna enfrentaram muitas dificuldades, que são lembradas e contadas às crianças ainda hoje, para que valorizem o que seus antepassados conquistaram. Entre essas vivências dos imigrantes, há relatos de que era proibido falar a língua alemã durante a Segunda Guerra Mundial, e que muitos, inclusive, foram executados por essa razão. Os livros trazidos da Alemanha que continham os registros das famílias, bem como a Bíblia, foram enterrados para que as autoridades não os confiscassem, assim como outros bens provenientes do país. As armas eram colocadas no sal para que enferrujadas não pudessem ser usadas para dar fim a alguma vida humana.

Em meio a todas essas “barbaridades”, a escola era o centro daquela comunidade. Há registros fotográficos datados de 1923, que retratam uma

confraternização envolvendo todos os moradores, e nela a presença de muitas crianças. A escola era o vínculo que unia a todos.

Passados alguns anos, a escola idealizada pelos imigrantes evangélicos passa a ser administrada pelo estado do Rio Grande do Sul, conforme Decreto nº 11.767/60, que criou a Escola Rural Isolada Kauna. Mais tarde, em 1978, o Decreto nº 27.860 reorganizou a denominação da escola, que passou a ser chamada de Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Benno Meurer. Em dezembro de 2000, e sob a jurisdição da 17ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Benno Meurer.

4.2 Dois projetos antagônicos de governo: um que fecha escolas e outro que segue na contramão e cria uma escola

Figura 1 – Fechamento de escolas rurais no Rio Grande do Sul



Fonte: Jornal Correio do Povo (2017)

Figura 2 – Fechamento de escolas rurais e a construção de novos presídios no RS



Fonte: Sindicato CPERS (2018)

Em 2016 já surgiam rumores sobre o fechamento da escola, considerando que a política de governo do estado do Rio Grande do Sul previa como forma de conter gastos a realização do que foi chamado pelo governo de “nucleação”, em que a prioridade era a otimização e racionalização de custos. Ou seja, fechar as escolas do campo e realocar os alunos para escolas da área urbana, que igualmente seriam

afetadas em razão do número de alunos por sala de aula. A ação previa a redução do número de professores e dos gastos na manutenção de estrutura física das escolas.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (2018), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC, de 2017 para 2018 foram fechadas 37 escolas no Rio Grande do Sul. O mesmo ocorreu com o número de turmas que de 2014 para 2018 contou com uma redução de 11,7%. Como era de se imaginar, o número de matrículas na educação básica também apresentou significativa queda, somando-se os estudantes das zonas rurais e urbanas passou de 930.616, em 2017, para 880.168 em 2018, uma queda de 5,42%.

Em nota ao Jornal Zero Hora (ZH), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) atribuiu os números, em parte, à queda da taxa de natalidade e ao crescimento vegetativo negativo na maior parte das regiões do estado, acrescentando ainda que:

Temos realizado um estudo sério para estabelecer a quantidade ideal de instituições para que o sistema de ensino funcione da maneira mais coesa possível. Respeitando critérios técnicos, iremos otimizar, para manter e ampliar a qualidade do ensino. Todos temos um objetivo em comum, que é a educação de qualidade. O diálogo e o respeito aos nossos professores e alunos serão a marca da nossa gestão (SEDUC para ZH, 2019, p. 1).

Outro dado fornecido pelo Censo 2018 foi o número de alunos matriculados no ensino fundamental em jornada ampliada, ou seja, que permanecem sete horas diárias ou mais em atividades escolares. Em 2017, representavam 13,9% dos alunos matriculados, número que caiu para 9,4% em 2018.

Os dados são desmotivadores e refletem, de fato, como a educação é tratada pela maioria dos governos: como mercadoria, como gasto. Ousamos dizer que até como um desperdício de dinheiro público, quando se afirma a inviabilidade de manter uma escola do campo com menos de 15 alunos, esquecendo-se, porém, de tudo que essa escola e seu fechamento representam para os alunos e comunidade escolar e também para a comunidade em que está inserida.

Dessa forma, evidencia-se a desvalorização e o desamparo do Estado para com as famílias do campo, que acabam migrando para a zona urbana em busca de uma escola mais próxima para os filhos, a fim de evitar que tenham que acordar ainda durante a madrugada, caminhar quilômetros para pegar o transporte escolar (muitas

vezes precário) e esperar por horas na escola até a aula iniciar, e o mesmo para o período de retorno para suas casas.

Pensando em todas essas questões que envolvem não só o fechamento da escola, mas a manutenção da vida da comunidade de Caúna, surge um movimento, chamado por muitos de sonho. Uma nova proposta de se fazer educação e escrever uma trajetória de enfrentamento ao modelo que segue, não somente no estado do Rio Grande do Sul, mas em todo país, que é o desmonte da educação pública, em especial aqui mencionando o fechamento de escolas.

O primeiro passo na direção oposta se dá com o Prefeito de Três de Maio/RS, que enviou um ofício ao Conselho Estadual de Educação, registrando o

[...] interesse no uso de toda a estrutura física construída e do espaço agrário da Escola Estadual de Ensino Fundamental Benno Meurer para instalar no mesmo lugar uma escola do campo de ensino fundamental sob a direção e controle da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) (GABINETE DO PREFEITO/TM, OFÍCIO Nº 198, 2017, p. 1).

A partir daí, vários encontros, reuniões e estudos foram coordenados pela equipe da Secretaria de Educação do município, contando com a participação e o apoio de entidades como a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG/RS), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como de moradores dos arredores da escola, pais, alunos, professores e apoiadores do projeto. O objetivo dessa união de esforços estava voltado a encontrar um meio de evitar o fechamento da escola e, assim, manter a comunidade ativa no que diz respeito a aspectos essenciais da vida no campo e a possibilidade de permanência.

Em uma das primeiras reuniões, conforme Ata A⁸, redigida em 4 agosto de 2017, reuniram-se representantes da Secretaria Municipal de Educação, Prefeito, Vereadores e alguns representantes da comunidade e da 17^a CRE, para discutir sobre o fechamento e uma possível cedência do prédio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Benno Meurer, localizada na localidade de Caúna, ao município de Três

⁸ Como as Atas de Reuniões não são numeradas, utilizaremos a sequência alfabética crescente para identifica-las, como Ata A e Ata B.

de Maio/RS. Dessa reunião, destacamos alguns diálogos importantes, quando o Prefeito reitera o seguinte:

[...] Se o estado cede esse espaço não precisamos construir um prédio novo. O estado aos poucos se retira do ensino fundamental e o município não pode deixar as crianças fora da escola, caso o estado possui espaço subutilizado, o município se propõe a assumir [...] (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 76).

Nesse trecho, o Prefeito deixa claro sua preocupação com a situação da escola e o interesse e compromisso com a educação, enquanto gestor municipal, no sentido de não deixar nenhuma criança sem escola, garantindo-lhes acesso e permanência. Se propõe, juntamente com sua equipe, lideranças e comunidade local, a pensar alternativas viáveis para a comunidade, ao acreditar que o fechamento da escola traria prejuízos aos estudantes, suas famílias e a toda a comunidade campesina que, cedo ou tarde, sentiria os efeitos em seu cotidiano.

A representante do governo estadual, quando questionada sobre o fechamento da escola, justificou dizendo que:

Na intenção de otimizar os recursos públicos como uma diretriz do estado, ainda mais num momento de crise como ao atual, não é admissível direcionar recursos públicos para espaços ociosos, onde o município não demonstrar interesse o estado vai fazer leilão (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 76).

De maneira geral, o fechamento de escolas segue um movimento que vem ocorrendo em todo o país sob o argumento da baixa qualidade de ensino em turmas multisseriadas, característica em escolas do campo, além da inviabilidade de aplicação e investimentos de recursos públicos numa escola com poucos alunos. Assim, não haveria justificativa para manter a lotação de professores e funcionários para atender tão baixo número de estudantes, quando estes poderiam facilmente ser realocados em outras escolas da rede, certamente localizadas no perímetro urbano, colocando à disposição dos alunos da zona rural a opção do transporte escolar.

É sabido que tem se usado como critério o número de alunos para a manutenção ou não das escolas do campo, com base nos arts. 31 a 36 da Lei 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, atribui o dispositivo valor-aluno.

No uso da palavra, a Secretária de Educação do município é enfática ao afirmar que:

[...] Solicitamos a cedência da Escola Benno Meurer, para implantar uma escola do campo, com formação humana integral, beneficiando o aluno do campo e sendo opção para os alunos que residem na cidade, por que não fazer o caminho inverso? [...] (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 77).

Na contramão do que a maioria dos governos fariam, os gestores deixaram claro sua posição e assumiram o compromisso de construir um projeto ousado e democrático, que valoriza em todos os aspectos a educação do campo. O diálogo esteve voltado à preocupação com o modo de vida das famílias camponesas, considerando seus inúmeros saberes e suas formas de existir, abrindo espaço para que alunos da zona urbana também pudessem vivenciar e compartilhar desses saberes.

Caldart (2002, p. 26), definiria esse processo como

[...] uma educação assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

A manutenção das atividades escolares nas escolas do campo, mais que um direito das famílias camponesas, representa fortemente a preservação de seus costumes, de seus modos de organização, de suas cosmologias, modos de produzir, trabalhar, se relacionar, de respeito e cuidado com a natureza, sua territorialidade, enfim, a valorização da sua identidade. Na mesma reunião, um morador da Caúna resume o pensamento e o compromisso de todos os moradores, quando afirma que “a comunidade vai lutar pela escola” (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 77).

Entendendo que por trás do fechamento de uma escola do campo está intrinsecamente ligado um projeto de campo, e este, ligado à disseminação de valores do modelo empresarial, fazendo do campo uma empresa do agronegócio, mecanizando-a, priorizando o máximo de resultados na produção de alimentos, sem a preocupação ambiental, visando unicamente o lucro, ressalta Caldart (2004, p. 12):

[...] a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

Nessa perspectiva, a educação do campo e a luta pelo não fechamento das escolas se mostra como uma forma de resistência, uma maneira legítima de lutar pelo direito não só à escolarização, mas ao de ter uma educação atrelada com as suas vivências, hábitos, costumes e valores. O fim da escola seria uma maneira de expulsar os pequenos agricultores de suas propriedades, obrigando-os a migrarem para a cidade. “Uma escola é a primeira necessidade de uma família que tenha filhos”, diz uma moradora local, e complementa que “a escola é patrimônio da comunidade, não é à toa que está construída bem no centro, isso é para que todos tenham acesso a ela” (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 77).

Oliveira e Campos (2012, p. 240) concordam com essas colocações quando afirmam que

[...] podemos constatar a triste realidade do êxodo rural tomando a insuficiente política de educação do campo como exemplo do descaso com que, durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público, mesmo que nos últimos dez anos tenham se obtido conquistas. [...] Ainda são muito acentuadas a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte dos sujeitos do campo.

Percebendo a interferência e as consequências do fechamento das escolas campesinas, enquanto mudanças estruturais da sociedade, seja nas sérias e reais possibilidades de migração da população do campo para a cidade, seja na qualidade da educação e nas dinâmicas e na valorização da vida campesina, e acreditando que se pode fazer algo de diferente e ir ao encontro dos desejos e aspirações da comunidade, seguiram-se as reuniões e também a elaboração do projeto.

Com isso, almejava-se que a Escola da comunidade de Caúna não entrasse para os números, sendo mais uma das muitas escolas que depois de fechadas viram ruínas e lembranças de tempos em que as crianças do campo e suas famílias tinham bem mais do que uma escola, onde o ensino era tão bom ou melhor do que em escolas urbanas; o que é mais uma referência para os moradores.

Segundo a Secretária de Educação, as próximas reuniões teriam como objetivo o arranjo de diálogos e discussões com entidades e comunidade que auxiliariam no desenvolvimento do projeto da nova escola, que provisoriamente seria chamada de Escola do Campo Integral de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna.

O projeto apresenta um conjunto de ações que dizem respeito à comunidade local de forma específica, mas também a toda a região de forma geral,

envolvendo questões como sucessão rural, produção agroecológica, novo projeto político pedagógico, educação integral, entre outras, num processo que dialoga com um novo arranjo produtivo, social, cultural e local (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 78).

Tal apontamento é reforçado com a fala de um representante da comunidade e registrado em Ata B, redigida em 12 de agosto de 2017:

[...] O projeto de investir na agroecologia é muito bom, aqui a gente pode fazer um belo trabalho, com a união de todos nosso município pode ser usado como modelo. Recuperar a ideia da fé, de acreditar de novo em alguma coisa que dê significado. Os modelos de forma geral estão muito decorrentes, e esse projeto quer resgatar o verdadeiro sentido da política, quando o poder está de fato com o povo [...] (SMECE/TM, ATA B, 2017, p. 82).

A elaboração do projeto se deu por várias mãos, e não é considerado finalizado ou concluído, uma vez que sempre poderá ser reorganizado, repensado e reelaborado, tratando-se de um projeto em constante construção. A “Escola Bem Viver Caúna” tem como justificativa o crescente esvaziamento do espaço rural, estimulado pela transformação e automação da agricultura e pela desestruturação da agricultura familiar diante da ausência de políticas públicas voltadas para esse fim.

Além de serem precários os serviços públicos e a infraestrutura ofertados aos habitantes das áreas rurais, esses fatores contribuem para o fluxo migratório campo-cidade. Acrescentamos ainda, o preconceito sofrido pela escola do campo, que por muito tempo foi vista como desprovida de qualidade na educação ofertada, como atrasada, de ensino fraco, como “a escola dos colonos”, criando um sentimento negativo em relação ao que é do campo e uma perspectiva do urbano como caminho para a melhoria de vida.

A proposta de uma educação do campo questiona os conteúdos trabalhados pela escola nos quais os filhos dos agricultores não se reconhecem e veem como algo que os afasta do seu modo de vida. A escola, vista na perspectiva da educação do campo, deve ser um espaço de produção de conhecimento sobre a vida da comunidade e da relação do conhecimento que a Humanidade produziu até o momento com a concretude dos sujeitos do campo. E assim, buscar-se a emancipação de um sistema a serviço do capital que oprime, historicamente, os trabalhadores do campo (PROJETO ESCOLA BEM VIVER CAÚNA, 2017, p. 4).

Diante desse contexto, é imperativa a necessidade de repensar e reformular as finalidades e metodologias da educação do campo, unindo esforços no sentido da implementação de uma escola que prepare para a vida no campo e para além dela,

através do diálogo curricular e da proposta pedagógica coerente a realidade da comunidade.

É neste cenário de revalorização da escola rural e da adoção da educação do campo como princípio educativo que a Secretaria Municipal de Três de Maio propõem este projeto de uma escola diferenciada, a qual possa contribuir para que as próximas gerações desenvolvam um outro olhar sobre o rural, fazendo que considerem a possibilidade de permanecer no rural e, se não o fizerem, possam contribuir como cidadão na construção de políticas públicas de valorização das comunidades rurais e de seu saber historicamente desenvolvido. Pretende-se que cada estudante compreenda as potencialidades da agricultura familiar para o desenvolvimento econômico e social do município, estado e país, buscando a preservação ambiental e valorização da cultura local (PROJETO ESCOLA BEM VIVER CAÚNA, 2017, p. 6).

Em todas as etapas do projeto salientou-se a necessidade da participação da comunidade, das famílias e das instituições parceiras durante o processo de criação e também na implementação da proposta, bem como na realização das ações planejadas. O projeto contempla a Educação Integral e propõe o ensino em jornada ampliada:

Conectada com o movimento que se vivencia no país, onde a educação integral é vista como um futuro a almejar, esta escola deverá estruturar-se de forma a fornecer ensino em tempo integral aos estudantes matriculados advindos da comunidade do entorno e contribuirá para que paulatinamente estudantes de escolas urbanas possam no contraturno vivenciar as possibilidades pedagógicas oferecidas por este espaço educacional diferenciado (PROJETO ESCOLA BEM VIVER CAÚNA, 2017, p. 6).

O projeto também contemplou considerações administrativas e pedagógicas, como a constituição da finalidade, da filosofia e do objetivo geral da escola. Em todos esses conceitos esteve presente a valorização dos saberes, do respeito à diversidade e à pluralidade, à natureza, à integração das gerações na construção de processos coletivos e integradores, da agroecologia e sustentabilidade, todos fundamentados “na sua prática educativa diferenciada baseada no referencial da educação do campo, na educação em tempo integral e no desenvolvimento integral do jovem cidadão” (PROJETO ESCOLA BEM VIVER CAÚNA, 2017, p. 7).

Outro importante passo no percurso de concretização da escola foi a aprovação da municipalização da Escola Benno Meurer pelo Conselho Estadual de Educação (CEED/RS). No documento enviado pelo município, juntamente com o projeto, planta baixa da escola, pareceres, declarações, atas de reuniões e justificativas requeridas

pelo referido Conselho, enfatizou-se que a proposta começou a ser estudada em 2017 e pretendia ser implementada em 2018. A principal intenção do projeto era a de revitalizar uma educação do/no campo, com formação humana integral, utilizando-se do espaço físico de uma escola do estado que contava com 10 alunos, em conjunto com a comunidade e outras entidades.

A proposta de revitalização e manutenção, partindo de um projeto construído coletivamente para criar uma nova escola do campo, tinha o intuito de priorizar o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar, agroecológica e orgânica. Consta no documento encaminhado pelo governo municipal de Três de Maio/RS ao CEED/RS o seguinte:

[...] Levando em conta as possibilidades que esse projeto (Caúna Bem Viver) inclui, está empenhado no seu desenvolvimento porque não se trata de apenas transformar uma escola em municipal (alguns resumem isso como municipalização), mas apresenta um projeto maior que começa com a revitalização de uma escola que está diminuindo, acabando, se apagando, perto do fechamento por falta de estudantes (2017 tinha 10 alunos) ou outros motivos. Com a aprovação dessa transferência a escola nova vai contar com mais de 100 estudantes (100 famílias), que já estão inscritos, esperando o início das aulas (2018). O projeto envolve também outras questões como a valorização dos saberes populares que serão incluídos no currículo, ou o sonho de pessoas simples, que por diversos motivos estão na cidade, mesmo com o coração vivendo no campo, e que agora poderão matricular seus filhos numa proposta pedagógica diferenciada que traz o caminho inverso cidade-campo, relacionada com o contexto local de uma cidade que vivem grande parte da agricultura familiar. Além disso, o projeto inclui também o envolvimento com entidades que trabalham na região muitas vezes de forma isolada e que tem agora uma chance de trabalhar num conjunto de ações de forma articulada. São pequenas ações que estão ocorrendo de forma simultânea, mas que estão trazendo mais esperança, mais afeto e mais entusiasmo na perspectiva de um mundo melhor [...] (SMECE/TM, JUSTIFICATIVA para CEED/RS, 2018, p. 1).

Em sessão plenária, realizada em 4 de abril de 2018, o projeto foi colocado em apreciação e discussão pelos Conselheiros que faziam parte da Comissão de Legislação e Normas, emitindo pareceres e tomando conhecimento da municipalização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Benno Meurer, até então mantida pelo poder público estadual, que passaria a vigorar sob responsabilidade do município de Três de Maio/RS, integrando o sistema municipal de ensino. O projeto foi aprovado por maioria, com 4 votos favoráveis e 3 contrários.

A notícia da aprovação foi muito comemorada pela comunidade, que em regime de mutirão, apressou a organização e limpeza da escola, para que se iniciasse as

aulas e assim, um novo tempo, um novo capítulo para a história da comunidade, do município e da educação.

4.3 A Escola Bem Viver Caúna é uma realidade

Figura 3 – Nova proposta de escola do campo é realidade no RS



Fonte: Letras da Terra (AGPTEA, 2018)

Figura 4 – Escola do campo de Caúna é inaugurada oficialmente



Fonte: Jornal Semanal (2018)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. Este foi o nome escolhido para batizar a instituição inaugurada em 3 de maio de 2018, na localidade de Caúna, interior de Três de Maio/RS. A data comemorativa de emancipação política e administrativa do município também foi a data de inauguração dessa escola, que traz um projeto político pedagógico inovador de educação do campo e integral, e que se propõe a fazer o caminho inverso cidade-campo, na contramão da lógica neoliberal que se espalha pelo país de fechamento das escolas do campo.

O bem viver, escolhido para dar nome a escola, faz referência a uma filosofia que já é bastante conhecida e que vem sendo utilizada há anos por centenas de povos e culturas da América Latina, alicerçada nos princípios de reciprocidade, fraternidade e profundo respeito pela natureza, construindo experiências sustentáveis que possam assegurar escolhas futuras e a própria existência humana.

Na visão desses povos a Terra é sagrada, e muito mais do que o lugar que se vive, é a base do bem viver.

O conceito de Bem Viver está na contramão de um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos para a produção de mercadorias de rápido consumo e, mais rápido ainda, descarte. É para sustentar o modelo capitalista que os governos priorizam os mega investimentos, que degradam o ambiente e envenenam a terra, as águas e todos os seres vivos. A importância do paradigma do Bem Viver não está na realização imediata de uma ruptura, mas na retomada de um horizonte — um futuro com justiça e igualdade (BONIN, 2015, p. 3).

Já na ocasião da inauguração foram realizadas atividades que demonstram um alinhamento desse pensamento com as práticas realizadas na comunidade, com a Primeira Minifeira de Troca de Sementes Crioulas e Primeiro Festival de Cucas, com sabores da terra como butiá e abóbora. Tudo acompanhado de um almoço festivo organizado de forma colaborativa pelos moradores da comunidade de Caúna. Uma maneira de festejar e compartilhar a inauguração da escola que além dos prédios e de um espaço de 4 hectares, que inclui horta, agrofloresta, galinheiro pedagógico, trilha ecológica e a revitalização do arroio que passa aos fundos da escola, onde foram soltos 3 mil alevinos, além de outras ações que envolveram a comunidade e seus costumes locais.

O projeto da escola do campo é fundamental para que o êxodo rural diminua, pois atualmente os locais estão cada vez com menos habitantes, e uma iniciativa como essa vai trazer vida nova para a localidade, o investimento nesse modelo revitaliza os espaços sociais, fomenta a comunidade a se manter ali e torna os investimentos mais justos e corretos, pois as ações melhoram a vida de um número cada vez maior de pessoas (PREFEITO MUNICIPAL NA OCASIÃO DA INAUGURAÇÃO DA ESCOLA, 2018, n.p.).

A escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna é a 13ª escola da rede municipal de ensino e a primeira a funcionar em jornada ampliada, contemplando educação infantil (nível 1 e 2) e ensino fundamental (1º ao 3º ano), devendo ser acrescentado mais uma turma a cada ano subsequente, a fim de acompanhar a

progressão dos alunos. No primeiro ano, a escola contou com 99 alunos matriculados, destes, 31 eram provenientes da própria localidade e arredores, e os outros 67 da zona urbana do município, que optaram por estudar nessa escola, que se propõe a estimar outros espaços pedagógicos além das salas de aula, com aulas ao ar livre, na horta, no pomar, na trilha e nas propriedades rurais, valorizando os saberes locais.

O projeto de Três de Maio é inédito no estado pois inverte o fluxo migratório tradicional do campo para a cidade. Muitos pais, mesmo estabelecidos na cidade, matricularam seus filhos na escola do Campo, pois entenderam esta nova proposta de fazer educação. A escola do Campo em Caúna vai aproximar o conteúdo em sala de aula com a realidade das crianças, com a valorização dos saberes do meio rural. Oferecendo turno integral, a escola é voltada para as vivências do aprendizado rural, abordando o trabalho pedagógico diversas questões envolvidas como sucessão rural, produção agroecológica, em harmonia com o novo arranjo produtivo, social, cultural e local (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA OCASIÃO DA INAUGURAÇÃO DA ESCOLA, 2018, n.p.).

A proposta pedagógica da escola está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, que dispensa o uso de agrotóxicos, em que os estudantes possam desenvolver práticas agroecológicas, como o plantio de alimentos e de cuidados com animais, instigando que essas ações também sejam realizadas em suas propriedades ou residências. O interesse é de aproximar o ensino com o contexto comunitário, valorizando e resgatando as vivências das crianças, os saberes e os fazeres do campo através de outros recursos e espaços como possibilidades educativas.

4.3.1 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um processo que deve oportunizar a participação de todos os membros da comunidade escolar: professores, alunos, pais, gestores e comunidade local, direito garantido na LDBEN de 1996. Com o propósito de normatizar e organizar o trabalho administrativo, pedagógico e didático da instituição, o PPP é definido por Vasconcellos (2004, p. 169), como

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização

e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP é essencial para o planejamento e desenvolvimento das atividades educacionais, pois é onde se define e registra as ações pedagógicas, tornando-se referencial para o trabalho dos professores. Ao fazer uma análise sobre sua relevância, Carvalho (2004, p. 156) relata que

o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos.

A Escola Bem Viver Caúna, construiu seu PPP com a participação de toda a comunidade. Os moradores, que lutaram pelo não fechamento da escola, tiveram a oportunidade também de pensar, planejar, configurar e concretizar os pressupostos, finalidades educativas e diretrizes gerais da prática pedagógica escolar. “Ao construí-lo, repensamos e reafirmamos o que idealizamos para a escola, buscando uma estrutura harmônica e consistente com nossas crenças, desejos e sonhos” (PPP, 2019, p. 4).

No diagnóstico da escola, parte importante da construção do PPP, observamos um dos diferenciais, que é a jornada ampliada, atendendo aos alunos nos dois turnos diurnos, das 8h às 16h. Esse fator serviu de motivação para que muitas famílias optassem pela matrícula de seus filhos na escola. A maioria são de classe econômica baixa/média e a atividade em torno da escola é baseada quase que unicamente na agricultura e pecuária. Já as famílias do meio urbano, vivem como assalariados trabalhando no comércio, empresas e na informalidade.

Em seu PPP, os espaços de aprendizagem são compreendidos como

aqueles que possibilitam, no processo de ensino-aprendizagem, uma ação educativa de melhor qualidade, uma vez que acredita que a construção do conhecimento e sua socialização acontecem além das salas de aula. Dessa forma, a Escola investe em espaços ricos de estímulos para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. A Escola conta com os seguintes ambientes de aprendizagem: Trilha Ecológica, Pomar com mais de 200 árvores frutíferas, quintal orgânico, horta, galpão com diversas espécies de animais como: galinhas, garnisés, codornas, coelhos, patos, gansos, marrecos, porco, etc. Além de 6 salas de aula, sala dos professores, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório, quadra coberta e banheiros (PPP, 2019, p. 9).

A gestão da escola é alicerçada no coletivo, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar nas decisões e procedimentos a serem adotados no cotidiano escolar, priorizando o exercício da gestão democrática na prática administrativa, financeira e pedagógica.

Desta forma, ensina Paro (2007, p. 83-84):

A consideração da estrutura administrativa se justifica porque, para a educação do homem como ser histórico, em bases democráticas, é preciso levar em conta não apenas o que ele aprende, mas também a medida em que o ambiente ou a instituição em que se dá esse aprendizado está contribuindo para a efetividade dessa educação.

Quanto às finalidades, o projeto contempla um espaço diferenciado de aprendizagens, aproximando práticas e teorias com a agroecologia, o bem viver e o processo de aprendizagem, entendendo que o entorno, a comunidade, o modo de vida, os costumes e vivências de trabalho são ambientes pedagógicos, assim como o solo, plantas, animais, recurso naturais e princípios de preservação e sustentabilidade.

Quanto à missão, é definida como a busca pelo desenvolvimento integral do ser humano nas suas diversas dimensões. A visão complementa esse conceito, que é a de tornar-se referência de ensino/aprendizagem voltado para a educação do campo e na educação humanizadora.

Na definição dos objetivos, fica claro que não se restringem unicamente ao aluno: “propiciar à criança e à comunidade escolar um conjunto de saberes sobre a terra como fonte da vida, capaz de alicerçar uma ação em prol da sustentabilidade social, ambiental, tendo a interculturalidade como princípio educativo” (PPP, 2019, p. 10). Partindo do objetivo geral, os específicos estão todos alicerçados no conceito de bem viver.

Quanto à filosofia da escola, está alicerçada nas concepções e princípios pedagógicos da escola do campo, que precisa seguir algumas condições e compromissos. Uma condição para construir uma escola do campo é a clareza do papel social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. Logo,

fundamenta-se na sua prática educativa diferenciada baseada no referencial da educação do campo, na educação em tempo integral, no desenvolvimento integral do/a jovem cidadão/ã, na vivência de processos de produção de alimentos saudáveis com base na Agroecologia, no desenvolvimento da dimensão lúdica (as artes, o esporte e o lazer), propiciando a vivência de uma educação integrada à família e à comunidade. Toma-se por base a relação educação homem-mulher/sociedade-natureza, alicerçada na justiça, na democracia, na ética, na solidariedade, na responsabilidade, na cooperação, no respeito aos direitos humanos e valores culturais, que deverão estar presentes permanentemente através da valorização do ser humano, do respeito à diversidade e à pluralidade, da integração entre as gerações, da qualidade da educação ofertada, da construção de processos coletivos e integradores (PPP, 2019, p. 14).

Entende-se por escola do campo a instituição que valoriza e trabalha os interesses, a política, a cultura, a economia dos diversos sujeitos do campo, composto por homens e mulheres nas suas diversas formas de trabalho e de organização, e na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. “A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação” (PPP, 2019, p. 14).

No que tange às concepções e princípios da escola, estão organizados e nomeados como um conjunto de transformações que o atual contexto exige e projeta para a escola. A primeira transformação é aquela que diz respeito ao próprio papel da escola, seu compromisso ético e moral, o compromisso com a intervenção social e com a cultura do povo do campo. A segunda transformação se refere aos processos de gestão escolar, de modo que se possa construir um espaço democrático. A terceira é relativa à pedagogia escolar e à incorporação de lições da educação popular na vida da escola e no jeito de ensinar e aprender de seus sujeitos, levando em conta em todos esses aspectos “o aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser”⁹ (PPP, 2019, p. 15).

No âmbito das concepções pedagógicas, o PPP deu ênfase aos conceitos de criança, Educação Integral, educação inclusiva, educação do campo e currículo e seus eixos específicos constituídos pelo contexto histórico e social local. Em relação à Educação Integral, é entendida como aquela que garante o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural)

⁹ Expressões embasadas na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ligada à UNESCO, como sendo os quatro grandes aprendizados para a educação para a vida.

e por se constituir como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

A educação integral tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, e suas múltiplas identidades. É uma proposta alinhada à sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação entre a teoria e a prática. A proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral (PPP, 2019, p. 18).

Em relação ao currículo¹⁰ e à organização curricular, foi desenvolvido levando em conta as características de seus sujeitos, tanto os do campo como aqueles que mesmo na cidade se identificam com o campo. Nessa perspectiva, se faz necessário rever os tempos e espaços que constituem o dia a dia na escola, pensar num ambiente que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação humana, tendo claro a importância de aprender a transformar informações e conhecimentos em posturas e atitudes positivas em situações da vida.

A escola preocupa-se em ofertar aos alunos a excelência científica e atender, assim, as exigências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, de modo específico, na parte diversificada, está incluído ao currículo atividades práticas e teóricas associadas aos saberes científicos e às experiências, bem como aos saberes da comunidade (como produção orgânica, sustentabilidade e agricultura familiar). Um exemplo disso é o espaço destinado para a produção de alimentos, que tem como finalidade demonstrativa ser

[...] espaços de atividades pedagógicas, onde sob a orientação dos professores e dentro do planejamento pedagógico estabelecido, possibilitarão aos estudantes a oportunidade de interagir com o conhecimento tradicional adquirido pelos(as) agricultores(as) herdados das gerações passadas (PPP, 2019, p. 22).

¹⁰ Conforme Saviani (2004, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade.

Buscando agregar conhecimentos específicos e diretamente relacionados à proposta da escola de educação do campo, foram organizados 5 eixos temáticos: esporte e recreação, arte e cultura, saberes e sabores populares, vivências ecológicas e diversidade de seres vivos. Esses eixos devem ser contemplados nos planejamentos e realização das práticas pedagógicas.

Quanto ao tempo permanência na escola, retomando o fato de contar com jornada ampliada, o Regimento da escola justifica o acréscimo de tempo como ampliação das oportunidades e possibilidades de aprendizagens:

Não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, mas de um **redimensionamento tanto quantitativo quanto qualitativo**. **Quantitativo** porque considera uma jornada ampliando a carga horária, em que as **atividades pedagógicas possuem intencionalmente caráter educativo**. **Qualitativo** porque os **conteúdos trabalhados apresentam um novo significado, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem** (REGIMENTO, 2018, p. 6, grifo nosso).

A escola entende que a avaliação é um processo necessário e contínuo em todas as esferas da instituição escolar, seja na pedagógica ou na administrativa, em que todos os segmentos da comunidade escolar integram o processo educativo. Logo, todos participam dos momentos de avaliação e autoavaliação de metas e desempenho na execução das propostas.

Em relação à avaliação da aprendizagem, reconhece o direito constitucional de todos de aprender, ou seja, de obterem uma educação de qualidade, que reconheça as diferenças dos alunos e utilize métodos e didáticas apropriadas para a promoção de equidade. “A avaliação é realizada mediante observação direta e qualitativa e por meio de diferentes instrumentos que verificam e acompanham o desenvolvimento integral do estudante, com vistas à identificação e superação das dificuldades” (PPP, 2019, p. 27).

A avaliação está contemplada como um processo contínuo e sistemático, com foco no processo de ensino e aprendizagem, considerando aspectos qualitativos e quantitativos que envolvem a construção do conhecimento. Essa investigação demanda rigor metodológico, olhar apurado e registros significativos do processo, facilitando e abrindo possibilidades de transformação e adequações à medida em que essa construção vai ocorrendo, a fim de fomentar a autonomia, o protagonismo e a emancipação dos sujeitos. Quanto ao registro das avaliações, se dá por meio de

pareceres descritivos, elaborados coletivamente pelos professores e coordenação pedagógica.

Em toda a sistematização do Projeto Político Pedagógico e Regimento podemos observar a preocupação e a intenção de construção de uma escola cidadã, democrática e de qualidade. Essas características são especialmente percebidas diante da ênfase nas atividades coletivas, no respeito às características sociais e culturais e à diversidade de saberes. Igualmente, no cuidado com a natureza e com a qualidade de vida, e com a importância que se dá ao bem viver de toda a comunidade, pois a escola é compreendida para além de seus muros (que aliás, nem existem).

5 ESCOLA BEM VIVER CAÚNA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

5.1 A pesquisa: sujeitos, instrumentos e metodologia de análise

Inicialmente, importa destacar que objetivávamos realizar a pesquisa junto à escola e seus sujeitos na presencialidade, com observação, diário de campo e outras ferramentas de pesquisa¹¹. Contudo, em virtude da pandemia da Covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais, optamos por ajustar o foco da pesquisa empírica, elegendo como sujeitos da pesquisa, aqueles diretamente relacionados com o processo de criação e manutenção da escola, que são os gestores, professores, pais e alunos. Em outras palavras, os representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar que estiveram presentes na construção do projeto da Escola Bem Viver Caúna, e que hoje participam ativamente de suas atividades.

A entrevista, acompanhada da observação participante, é uma estratégia complementar, colocando o pesquisador em contato direto com o fenômeno observado, representando um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por ser um meio de coleta de dados exclusivo, permite correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna mais eficaz na obtenção das informações desejadas. “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

¹¹ Registro junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: C.A.A.E. nº 38761020.3.0000.5352.

A entrevista proposta foi semiestruturada¹², que, para Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Assim, o pesquisador consegue organizar previamente um esquema de roteiro, mais livre e flexível, passível de modificações no decorrer da entrevista.

Sobre entrevistas, Minayo (2016, p. 265) acrescenta

[...] que a ordem dos assuntos tratados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao assunto em pauta [...], permitindo atingir regiões inacessíveis a simples perguntas e respostas.

Entrevistamos 9 pessoas de 7 segmentos pertencentes à comunidade escolar, sendo eles: representantes do poder público municipal, Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva da escola, professores, comunidade local, pais e alunos. Para que a identidade dos entrevistados pudesse ser preservada, optamos por nomeá-los com nomes comuns de brasileiros e brasileiras, tais como Maria, Izabela, Davi, Arthur, Bernardo, Augusto, Manuela, Fábio e Rodrigo.

As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas entre os dias 27 de novembro e 10 de dezembro de 2020, e em virtude da pandemia, foram realizadas de forma virtual, via *google meet*. Cada entrevista teve duração de aproximadamente 1h e foi considerada extremamente oportuna, pois foi o momento de sanar dúvidas em relação ao processo de criação e implementação da escola, bem como para o esclarecimento do processo contando com dados e fatos aquém daqueles revisitados por meio dos documentos. Quanto às formas de registro durante a entrevista, utilizamos a gravação direta (áudio e vídeo) e anotação.

De caráter dialógico, partindo de um roteiro semiestruturado composto por 12 questões. As 6 primeiras foram voltadas ao diálogo em torno do processo de fechamento da escola estadual e criação do projeto da Escola Bem Viver Caúna, questionando sobre as primeiras ideias sobre o projeto, a motivação para o enfrentamento da corrente de fechamento de escolas do campo e dificuldades encontradas no processo. Também levantamos a questão do projeto de cidade que se quer formar, da qual a escola faz parte, e sobre o porquê de apostar na Educação Integral. As outras 6, permearam questões de avaliação e análise da trajetória da

¹² O roteiro de entrevista encontra-se disponível ao final da dissertação de mestrado, no Apêndice B.

escola, como o diferencial do bem viver em relação às demais escolas. Questionamos as fragilidades e potencialidades, projeções futuras, com ênfase à questão da demanda por vagas na escola e a que se deve esse fator. Por fim, qual o sentimento pessoal enquanto gestor/a, professor/a, pai/mãe, aluno/a em relação ao espaço criado e a educação ofertada na escola Bem Viver Caúna.

Na entrevista com alunos, as questões apresentadas se deram durante uma conversa descontraída e envolveram a realidade e o dia a dia como estudantes da Caúna. Abordamos a rotina, o que tem na Caúna e não têm nas outras escolas, motivos pelos quais escolheram essa escola, atividades que gosta mais e menos, o que pensam sobre a jornada ampliada e sobre a organização da escola.

De posse das gravações, realizamos a transcrição integral das entrevistas e passamos à análise. O método escolhido e que deu suporte para a interpretação dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta a partir de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2016), que permite a emergência e novas compreensões, constituindo-se em um ciclo de análises de três elementos: unitarização, categorização e comunicação (MORAES, 2003).

Os autores evidenciam esse método de análise como um processo de auto-organização, sendo:

[...] um processo emergente de compreensão, que inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 41).

A unitarização é o primeiro passo e consiste na desmontagem do texto em análise, em que buscamos destacar os elementos principais que o constituem. Desta desmontagem do texto, surgem as unidades de análise, também chamadas de unidades de significado ou de sentido. Definidas tais unidades, passamos ao segundo momento do processo, que é o estabelecimento de relações a partir da categorização.

Quanto à categorização, esteve implicada em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos. As categorias podem ser *a priori* e emergentes. As categorias *a priori* se dão pelo método dedutivo, do movimento geral para o particular, construídas antes

mesmo de examinar o *corpus* dos textos, ou seja, se trata das construções elaboradas antes da realização da análise. As categorias emergentes se dão pelo método indutivo, que implica construir categorias com base nas informações contidas no *corpus* (comparação e contrastação constante entre as unidades de sentido), elaboradas a partir das informações obtidas na teoria, nas informações e no próprio conhecimento do pesquisador, cujo papel é explicitá-las.

Após a exposição dos resultados gerados nos dois primeiros momentos do ciclo, o pesquisador é desafiado a desenvolver mais do que uma compreensão individual para cada categoria de análise, instigando-o a construir argumentos centralizadores para cada categoria (que também são chamados de teses parciais), capazes de identificá-las e desencadear argumentos centrais para a análise como um todo.

Quanto à interpretação da ATD, Moraes (2003, p. 204) afirma que

[...] toda leitura e toda análise textual já é uma interpretação. Entretanto, pretendemos agora ampliar um pouco mais a discussão sobre interpretação. No contexto da análise textual, da forma como a compreendemos, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação, não ficando numa descrição excessivamente superficial dos resultados da análise.

O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto pela ATD, com a construção do metatexto, que representa um esforço em explicitar e, dessa forma, compreender o que se apresenta como resultado de uma nova combinação dos elementos construídos.

As entrevistas foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes, bem como a declaração de ciência e anuência da instituição envolvida¹³.

¹³ O TCLE e a declaração de anuência institucional encontram-se disponíveis ao final da dissertação de mestrado, nos Apêndices C e D.

5.2 O que dizem os sujeitos da pesquisa: construindo as categorias de análise

5.2.1 O contexto, relações e primeiras percepções

Buscando definir e identificar as unidades de análise a partir das entrevistas, foi necessário evidenciar os enunciados que as compuseram. Fragmentar o texto significa gerar novas compreensões, sem esquecer que ela é parte do todo, ou seja, sem perder de vista que faz parte de algo maior e que os textos, trechos ou parágrafos são integrantes dos discursos a que pertencem (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para evidenciar os aspectos específicos destinados a responder os objetivos e finalidades a que esta pesquisa se propõe, constituímos, a partir da desmontagem dos textos, as seguintes unidades de análise:

Quadro 1 – Unitarização a partir da desmontagem dos textos

1	Teve alguns empecilhos
2	O acreditar na Educação
3	Uma escola diferente da que tínhamos
4	Valorização do contexto agrícola
5	Currículo adaptado a cada realidade
6	Algumas práticas não eram aceitas
7	Alguns professores preferem seguir o tradicional
8	Compromisso da administração municipal com a comunidade
9	Não compreendíamos como seria essa escola do campo
10	Demora e resistência do estado em ceder o prédio
11	Os pais queriam o filho o dia todo na escola
12	A idealização da escola integral e humanizadora
13	Descrédito de uns pela inviabilidade financeira
14	Uma escola de tempo integral é muito cara
15	Insegurança na continuidade do projeto em virtude das trocas de governo
16	Formação de professores para compreender a didática da escola do campo
17	Valorização da comunidade, sua história e seu entorno
18	É um projeto de comunidade, de desenvolvimento local
19	A escola é a nossa referência na comunidade
20	As inúmeras possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento
21	O contato direto e a convivência com a natureza
22	Ensino diferenciado e contextualizado ao meio
23	Bem viver é qualidade de vida
24	Um laboratório do projeto de sociedade que imaginamos
25	Meio turno era pouco para viver tudo aquilo
26	O integral perpassa tudo
27	Práticas de sustentabilidade
28	Na Caúna tem tudo
29	Em parceria construiu-se o projeto
30	Valorizar a vida
31	Respeito a individualidade e a diversidade
32	Trilha ecológica
33	Na escola tem animais
34	Comemos o que plantamos

35	Aprende mais que nas outras escolas
36	Sinto que existe esperança
37	Lista de espera por vaga
38	Sequência do projeto
39	A grandeza do projeto
40	Construção diária
41	Podemos fazer mais
42	Aqui tem outros sons
43	Legado de bons cidadãos

Nota: Elaborado pela autora a partir da unitarização proposta por Moraes e Galiazzi (2016)

A construção de um conjunto de categorias precisa levar em conta os contextos em que os materiais foram produzidos e os sentidos emergentes. As categorias poderão ser validadas se mantiverem pontes com os contextos a que se referem, representando significados e vozes dos sujeitos envolvidos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A categorização expressa um movimento que sintetiza e reconstrói o sentido da pesquisa, evidenciando novas formas de compreensão dos fenômenos investigados. A partir deste movimento, foi possível identificar categorias *a priori* (derivadas dos pressupostos teóricos) e que também não deixaram de ser emergentes, pois cada narrativa indicou vários pontos que não estavam pré-definidos, partindo das vozes emergentes nos textos analisados.

Quadro 2 – Categorização a partir do estabelecimento de relações

1	Gênese Motivações, concepções e objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - O acreditar na Educação; - Compromisso da administração municipal com a comunidade; - A idealização da escola integral e humanizadora; - Valorização da comunidade, sua história e seu entorno; - É um projeto de comunidade, de desenvolvimento local; - Em parceria construiu-se o projeto.
2	Brumas densas Impasses e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - Teve alguns empecilhos; - Algumas práticas não eram aceitas; - Alguns professores preferem seguir o modelo tradicional; - Não havia a compreensão de como seria essa escola do campo; - Formação de professores para compreender a didática da escola do campo; - Insegurança na continuidade do projeto em virtude das trocas de governo e descontinuidade de políticas; - Demora e resistência do estado em ceder o prédio; - Descrédito pela inviabilidade financeira; - Uma escola de tempo integral é muito cara.
		<ul style="list-style-type: none"> - Os pais queriam o filho o dia todo na escola; - A escola é a nossa referência na comunidade; - As inúmeras possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento; - O contato direto e a convivência com a natureza; - Ensino diferenciado e contextualizado ao meio;

3	<p style="text-align: center;">Aurora</p> <p>Diferencial da Escola Bem Viver Caúna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bem viver é qualidade de vida; - Um laboratório do projeto de sociedade que imaginamos; - Meio turno era pouco para viver tudo aquilo; - O integral perpassa tudo; - Práticas de sustentabilidade; - Na Caúna tem tudo; - Respeito à individualidade e à diversidade; - Trilha ecológica; - Na escola tem animais; - Comemos o que plantamos; - Aprende mais que nas outras escolas; - Construção diária; - Aqui tem outros sons.
4	<p style="text-align: center;">Horizonte</p> <p>Avaliação e perspectivas futuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a vida; - Sinto que existe esperança; - Espera por vaga; - Sequência do projeto; - A grandeza do projeto; - Podemos fazer mais; - Legado de bons cidadãos.

Nota: Elaborado pela autora a partir da categorização proposta por Moraes e Galiuzzi (2016)

A identificação e posterior agrupamento das categorias é definido por Moraes e Galiuzzi (2016) como a construção de um quebra-cabeça ou a criação de um mosaico. Seus produtos são as teorias que ajudam a explicitar compreensões atingidas ao longo de pesquisas, expressas em forma de metatextos. Para essa construção, levamos em consideração o roteiro semiestruturado empregado nas entrevistas e à medida que íamos avançando na análise, foram se complementando e agregando sentido e correspondência. Buscamos usar metáforas para nomear as categorias, pois no campo o maior referencial é o tempo. E é o tempo que marca a gênese, as brumas densas, a aurora e o horizonte.

Para a categoria 1, que nomeamos como “gênese” em referência ao começo, tratamos das motivações, concepções e objetivos, e como essas questões refletiram na construção e consolidação do projeto da escola. As principais perguntas que responderam ao questionamento foram: Onde e como nasceu a ideia do projeto, hoje consolidado na escola Bem viver Caúna? O que motivou a seguir com esse projeto, mesmo fazendo o movimento contrário ao que se percebe na maioria das instituições de educação, que seria fechar a escola e remanejar os alunos para outras escolas da cidade? Que importância tem a escola para a comunidade da Caúna?

Na categoria 2, nomeada como “brumas densas”, fizemos referência aos tempos difíceis, quanto aos impasses e dificuldades. Responderam a esta categoria as seguintes questões: Quais as dificuldades encontradas durante o processo de criação e implementação da escola? A Escola Bem Viver Caúna e seu projeto

possuem fragilidades? Se sim, quais? Que mecanismos são utilizados para identificá-los?

Na categoria 3, que chamamos de “aurora”, referenciamos a claridade, a luz, tratando do diferencial da Escola Bem Viver Caúna. As perguntas que responderam a esta categoria foram: O que é o grande diferencial da Escola Bem Viver Caúna? Por que a aposta na Educação Integral? Sabendo que a maioria dos alunos são da zona urbana e que há uma lista de espera para vaga na escola, a que se deve essa procura?

A categoria 4, denominada “horizonte”, fazendo menção ao futuro, às projeções, tratou da avaliação dos resultados e perspectivas para o futuro. Responderam a esta categoria as seguintes questões: Qual a relação da escola com o projeto de cidade que se quer formar? Passados três anos de sua criação, como descreveria a trajetória da escola? Ainda há projetos para a Escola da Caúna? Se sim, quais? Qual o sentimento pessoal enquanto gestor/a, professor/a, representante da comunidade, pai/mãe ou aluno/a em relação ao espaço criado e à educação ofertada na Escola Bem Viver Caúna?

Cabe mencionar que como critério adotado para a inclusão das unidades de significado em cada categoria, não utilizamos apenas os termos e expressões empregadas durante as falas, mas também as significações a partir do contexto da narrativa dos entrevistados. Assim, segue a categorização, mesclando interlocuções empíricas e teóricas com mesmo sentido para análise.

5.2.1.1 Gênese: motivações, concepções e objetivos

Essa categoria retomou o disposto no capítulo anterior, quando abordamos a análise a partir da pesquisa documental e o caminho histórico de construção e concretização do projeto da Escola Bem Viver Caúna. A categoria “gênese” reflete um dos pontos iniciais de interesse na pesquisa, identificando quais os fatores que motivaram a comunidade e a equipe gestora, juntamente com entidades do município, a se mobilizarem.

Não foi uma ideia isolada, foi o pensamento e o desejo de uma educação inclusiva e integral e que pensasse na educação do campo e da urbana também, de certa forma. E para desfazer um pouco essa questão de que escola no campo tem que ser fechada e trazer os alunos para a cidade. A partir do momento que o estado sinalizou o fechamento da escola,

começamos a pensar numa alternativa para aqueles alunos e outros que desejassem. Nasceu daí, a partir da necessidade de manter uma escola com uma estrutura boa funcionando, e também de implantar um novo modelo de educação que além de ser um direito e um dever para nós, era também um sonho (DAVI, 2020, p. 1).

A fala do entrevistado deixa claro a ciência enquanto gestor de que a educação é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Também presente na LDBEN de 1996, em seu art. 4º, como “um direito do cidadão e um dever do Estado de atendê-lo”.

Esse direito é abordado também por Cury (2002, p. 245), grande nome no estudo do direito à educação:

Do dever, do dever do Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quando da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. [...] E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do Ensino Fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de condições.

Seguindo a linha de raciocínio de Cury, que trata não só da garantia do direito à educação, mas de suas condições, citamos a fala de um dos entrevistados, que demonstra a preocupação com a oferta de escola, mas também com as condições, práticas, didática e finalidades:

Eu sempre tive essa paixão pela escola do campo, e por uma escola diferente desta que temos hoje, que traz o mesmo currículo para todas as escolas, independentemente do local onde se encontra e que segue sempre o mesmo padrão. Sempre fui contra isso, pois acredito que o currículo deve ser adaptado a cada realidade, a cada comunidade, e que essa comunidade deve participar disso, dessa construção. Sempre com amparo técnico, mas que os pais, a comunidade, pudessem fazer parte dessa construção, colocando o que querem para a escola dos filhos ou para a escola da sua comunidade. Pensar na educação voltada aos interesses daquela comunidade, valorizando o contexto agrícola, resgatando práticas possíveis, com horta, árvores frutíferas e nativas. Essas práticas não eram bem aceitas por alguns professores, inclusive pela equipe diretiva, que preferia seguir o modelo tradicional. Essa inquietude me fez buscar referências na Escola da Ponte e o pensar, em que poderíamos “pensar fora da caixa” (RODRIGO, 2020, p. 1).

As críticas severas atribuídas à escola denominada do campo, mas que segue os padrões e moldes da escola urbana, ganha embasamento e força quando

lembramos da análise do italiano Gramsci, sobre a necessidade de se reformar o sistema educacional:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. [...] O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização da escola disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições (GRAMSCI, 2001, p. 44-45).

Criticar a atual organização da escola e não agir em favor de uma mudança, ou seja, não pensar em gerar possibilidades de algo novo, é o mesmo que andar em círculos. Como dizia Paulo Freire, é preciso “esperançar”, mas não esperançar de esperar, e sim de agir, de juntar-se com os outros e fazer acontecer.

A possibilidade de construção coletiva do projeto da escola na localidade de Caúna foi o verdadeiro esperançar, foi a oportunidade de muitos homens e mulheres que cresceram ali, que estudaram na antiga escola e que talvez, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de falar o que pensam, o que esperam e o que estão dispostos e podem fazer pela escola. Não por ser a escolas de seus filhos, mas por ser a escola da comunidade, por se sentirem valorizados e, assim, parte dessa construção.

Apresentamos, a seguir, alguns trechos de entrevistas que corroboram com a compreensão das questões postas sobre a gênese da escola, suas motivações, concepções e objetivos:

O primeiro passo foi a comunidade querer, estar convencida da importância desta escola para o bem comum. A comunidade entendeu que com a escola, vem junto uma série de melhorias. A escola é o centro da organização comunitária em que se envolvem mais do que os pais dos alunos. Outro fator é o retorno e a permanência das famílias na localidade, uma vez que agora possuem escola para os filhos; temos uma esperança (RODRIGO, 2020, p. 1).

Comunidade interiorana, tem como prioridade a igreja e a escola para atender suas crianças. A escola não é dos nossos filhos, é nossa escola. Pensar essa escola foi uma construção coletiva, preservando a identidade e suprimindo a necessidade e a carência do lugar que, por ora, era a escola (MANUELA, 2020, p. 1).

A escola é uma referência, as atividades da comunidade giram em torno dela. Era um sonho que passou a ser sonhado e pensado por todos. Não se constrói nada sozinho. Foi construída por várias mãos e teve a contribuição

de muitas pessoas e instituições. As ideias foram se enraizando uma na outra (IZABELA, 2020, p. 1).

No fundo eu pensava: capaz que isso vai sair do papel! Nunca pediram para fazer nada, nunca vieram perguntar se era para fazer alguma coisa ou se nós estávamos precisando de algo (ARTHUR, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, a Escola Bem Viver Caúna teve uma trajetória inspiradora, tanto em organização de uma comunidade como na maneira como a proposta foi construída, por todos os segmentos com interesse local: moradores da localidade (independente de terem filhos na escola ou não), pais de alunos, entidades religiosas, representantes do poder público, professores e colaboradores. Todos esses sujeitos tiveram a oportunidade de expressar seus desejos, angústias e aspirações quanto à escola e suas práticas. Podemos dizer que a criação da escola foi um processo democrático e que veio ao encontro das aspirações de muitas pessoas.

5.2.1.2 Brumas densas: impasses e dificuldades

Essa categoria trata das dificuldades e impasses que surgiram durante a elaboração do projeto e também na fase de implantação e funcionamento da escola. As falas transcritas expressam algumas dessas intercorrências, explicitando o pensamento e os questionamentos advindos ainda da fase inicial, em que se projetava a escola:

Descrédito de uns pela inviabilidade do ponto de vista financeiro, desconfiança inicial de quanto custava esta escola, se valeria todo esse investimento, se podemos ou não levar esses alunos para a cidade (DAVI, 2020, p. 1).

Algumas pessoas dizendo que uma escola de tempo integral é muito cara, que não haveria recursos (RODRIGO, 2020, p. 1).

Desconfiança das pessoas, não levavam fé de que se pudesse construir e, de fato, fazer funcionar uma escola com esse tipo de organização, porque não estavam mais acostumados a serem ouvidos, a ajudar a construir, normalmente se recebe tudo pronto (FÁBIO, 2020, p. 1).

Achavam impossível que funcionasse uma escola assim, no passado até poderia, mas no presente dificilmente. Por que investir dinheiro em algo que não vai dar certo (MANUELA, 2020, p. 1).

Essas desconfianças e questionamentos são compreensíveis num processo democrático e são significativas ao passo que são respondidas e compreendidas algumas questões, dentre elas, o real entendimento dos investimentos necessários. É fato que a educação de jornada ampliada demanda maiores gastos, afinal, envolve a ampliação da carga horária e da jornada de trabalho dos professores e funcionários, além de adequações no espaço escolar para a permanência dos alunos na escola, questões como alimentação, entre outras.

Anísio Teixeira (1997) dizia que as necessidades de um povo não se resolvem com leis, mas com a disposição de dar mais recursos. As falas dos entrevistados acabam por responder a essas mesmas indagações:

Entender que todos os gastos em educação são investimentos para o presente e o futuro (RODRIGO, 2020, p. 1).

A qualidade demonstrada da educação é o que me motiva a seguir investindo no turno integral (DAVI, 2020, p. 1).

Martinho Lutero já dizia que para cada florim investido na guerra, cem mais devem ser investidos em educação (MANUELA, 2020, p. 1).

Essas resistências foram desfeitas à medida em que se construiu uma relação muito próxima com a comunidade e entidades. Foi assim que as dúvidas e incertezas encontraram respostas, principalmente quando puderam compreender que não se tratava de “um projeto piloto”, mas uma proposta que se concretizaria e seria ajustada, melhorada e adequada à medida em que as ações e as práticas fossem acontecendo.

O estado não queria, não acreditavam no projeto. Retinham as chaves da escola e tivemos que dar aula no salão paroquial. Por vários dias foi utilizado o refeitório e os espaços lá de fora como sala de aula (FÁBIO, 2020, p. 1).

O fato descrito pelo entrevistado foi citado em todas as entrevistas, uma ação que marcou e causou revolta em toda a comunidade, pois quando o estado anunciou o fechamento da escola, o município demonstrou interesse (conforme demonstrado por meio da análise dos documentos no capítulo anterior). Contudo, após a aprovação da municipalização da escola, a direção da então escola estadual demonstrou resistência, mantendo sob sua posse as chaves e a ocupação do prédio, acreditando, talvez, que com essa atitude o município recuaria. Momento este, em que mais uma vez, a comunidade mostrou sua força, e os alunos, acompanhados de seus pais,

vieram para as aulas, que aconteciam no salão da comunidade e ao ar livre, nas áreas verdes em torno da escola.

Do ponto de vista pedagógico, também foram muitas as dificuldades encontradas, dentre elas, algumas receberam especial destaque pelos entrevistados:

Teve alguns empecilhos no início, nós mesmos não compreendíamos como seria esta escola do campo, o que fazer, como vamos trabalhar, mesmo nós sendo do interior e cultivando a terra desde pequenos, não sabíamos o que trabalhar e como trabalhar com os alunos (IZABELA, 2020, p. 1).

O projeto não tinha muita clareza em alguns aspectos, no início foi trabalhado de tudo em todas as séries. Hoje o PPP está mais claro e delimita as atividades. Fomos aprendendo e nos organizando aos poucos, e na prática do dia a dia da escola (FÁBIO, 2020, p. 1).

Uma questão importante quando falamos do direito à uma escola de qualidade no campo, diz respeito aos professores e sua formação, e ao entendimento sobre a especificidade do trabalho pedagógico direcionado para as realidades e demandas do campo, que exigem uma formação continuada e abrangente aos profissionais que atuam nessas escolas. Como destaca Antunes-Rocha (2011, p. 395) “a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desenvolver as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) sinalizam, em seu art. 16, que a formação docente deve abranger “dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações”.

Entendemos que as formações descritas vão além da formação inicial do professor, referindo-se ao constante repensar de suas práticas, intencionalidades e realidades, e de posse disso, aprimorar e adequar suas práticas pedagógicas por meio de cursos, treinamentos e palestras direcionadas ao tema.

Quanto às definições e adequações das escolas do campo, a LDBEN de 1996, em seu art. 28, define que

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As equipes gestoras, compreendendo as definições previstas em Lei e preocupadas com as propostas formativas dos profissionais que atuariam na escola, empenharam-se em garantir formação continuada e assessoria pedagógica nas diversas etapas do projeto, por meio do Programa de Inovação Pedagógica (PROIPE), coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria.

Aos docentes, foi oportunizado participar da construção desse projeto, o que fez com que se sentissem parte do processo do “fazer coletivo” em permanente construção. Isso nos remete a uma mudança de paradigmas que fundamenta a construção de uma nova proposta educacional com vistas ao futuro.

Acerca da docência, como dizia Paulo Freire (1996, p. 35), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se propôs a caminhar”. É na prática diária que as fragilidades de um projeto se evidenciam e na Caúna não foi diferente. Quando aquilo tudo que se projetou em uma proposta pedagógica teve que se materializar em práticas, muitas delas foram frustrantes, o que é normal em um processo de construção.

Cada escola, cada localidade, o grupo de alunos, o espaço, as condições, bem como as peculiaridades, são alguns dos aspectos a serem considerados no direcionamento de formação e sua implementação, e conseqüentemente, no planejamento das práticas pedagógicas.

Sobre esse direcionamento, a citação de Miguel Arroyo (2004, p. 107) corrobora, ao afirmar que:

Teríamos que pesquisar o que é mais determinante na construção de um sistema educativo e da escola [...]. Parece-me que a produção da vida e a produção da escola caminham juntas. Tornou-se urgente pesquisar esse entrelaçado. Pesquisemos a que processos históricos foram atrelados a construção do sistema educacional e a da escola. As evidências sugerem que foram atreladas muito mais aos processos terra a terra, da produção da vida e da existência do que a grandes movimentos, inclusive pedagógicos. Isto me parece decisivo para pensarmos em construir um sistema educativo para o campo, em construir escola do campo.

Os vínculos referidos pelo autor foram pensados e construídos, prova disso foi o processo que definiu o corpo docente da escola, em que os professores foram ouvidos e puderam escolher trabalhar na Escola Bem Viver Caúna. As motivações foram distintas: alguns por serem do meio rural e se identificaram com a proposta, outros atraídos pelo desafio de uma nova experiência de escola, outros ainda pela possibilidade de trabalharem o dia todo em uma mesma escola.

O preconceito de que escola do campo não ensina, ou que aluno de escola do campo não aprende, ou aprende menos, é atrasado (ARTHUR, 2020, p. 1).

De todas as falas transcritas das entrevistas, a mais dura e difícil, porém real, é a que descreve o preconceito quanto às escolas do campo, arraigado na sociedade há décadas. Esse fator pode ter influenciado muitas famílias a abandonarem o campo e buscar, na cidade, uma escola “melhor” para seus filhos.

Sobre a educação oferecidas aos alunos do campo e o preconceito sofrido, Arroyo (2004, p. 79) alerta para o erro substancial desse julgamento, ao

[...] tratar os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

O paradigma da educação do campo foi gerado diante de uma visão dicotômica de cidade/campo, urbano/rural, indústria/agropecuária, culto/ignorante e modernidade/antiguidade. Mesmo hoje, quando o agronegócio desponta na economia do país, com toda a tecnologia utilizada tanto na agricultura como na pecuária, com a exigência de formação e capacitação para atuar nas atividades agrícolas, o campo ainda é visto como local de atraso e seus sujeitos, vistos e caracterizados como atrasados, como aqueles que não estudaram, pouco inteligentes, e que se sujeitaram a “essa vida” por preguiça de estudar.

Essa imagem equivocada fez com que a realidade campesina, seus sujeitos e também a escola do campo, fossem tratados pela racionalidade hegemônica

[...] como o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades

científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2005, p. 14-15).

Entendemos como parte do processo a ocorrência de tais intercorrências, que não são de todo negativas, pois ajudaram a enxergar melhor as práticas que continuam adequando-se ao passo que novas dificuldades vão surgindo. Afinal, o projeto não se materializa na sua totalidade, nem mesmo encontra-se pronto e acabado, sendo uma construção contínua a cada dia nas práticas, vivências e aprendizados.

5.2.1.3 Aurora: o diferencial da Escola Bem Viver Caúna

Essa categoria trata da escola propriamente dita, sua organização, suas práticas, seus alunos, vivências e saberes. Desde a construção do projeto, a Escola Bem Viver Caúna foi descrita como uma escola inovadora, uma escola diferente, ou, como dizem os documentos, uma escola do campo e de formação humana integral.

Honrando sua autodescrição, de fato é diferente. Muitos aspectos apoiam essa afirmação, mas o primeiro deles é o que diz respeito a forma como a escola e suas ações foram pensadas e posteriormente realizadas.

A unidade da comunidade, da direção e professores. Unidade que não se encontra em outra escola. As ações desenvolvidas são debatidas, estudadas, argumentadas e implantadas de comum acordo, a partir da união de todos. Esse mérito tem que ser reconhecido, pois tem esse diferencial (DAVI, 2020, p. 1).

Como o nome já diz, levar o bem viver a esta comunidade, a estas famílias. Com um projeto de educação responsável, sabendo que lá na frente reverterá em melhorias da qualidade de vida das pessoas, de fato o bem viver. Que essa vivência no campo desperte o interesse pelo simples, pelo prazer de curtir a vida no interior, que essa vivência possa fazê-los ter escolhas conscientes (RODRIGO, 2020, p. 1).

Oportunamente já tratamos sobre a participação comunitária e o engajamento de todos. Contudo, julgamos importante retomar esse tema para confirmar que as ações não ficaram restritas apenas à construção do projeto, mas que seguem nas atividades realizadas pela escola no contexto diário. As ações que provam isso são realizadas e relatadas de forma tão natural que chegamos a nos envergonhar pelo

fato de sentir admiração por uma ação que deveria partir de todos e ser normal em todos os lugares.

Destacamos a resposta de um aluno quando questionado sobre a ausência de muros cercando a escola e a presença de animais, indagando se não havia perigo de furto. Depois de uma risada descontraída (e um tanto quanto debochada), nos respondeu:

Nunca! De que jeito que vão roubar, se as pessoas daqui da comunidade que doaram os animais? Capaz que eles iriam roubar. Não tem um dono, é nosso, de todo mundo, entende? (AUGUSTO, 2020, p. 1).

A resposta foi afirmativa: Sim, entendemos, mas entendemos que precisamos de mais Escolas Bem Viver Caúna.

A nossa escola é única. “Bah”, todo mundo queria estudar lá [lá, em razão das aulas remotas, devido à pandemia]. A gente aprende igual as outras escolas e mais, muito mais. Lá é fresco, tem até fruta nas árvores, tem sons diferentes, não tem barulho de carros, gritaria. Nos lanches e almoço a gente come o que tem plantado e que nos plantamos, regamos e cuidamos. A gente sabe de onde veio a cenoura, por exemplo. Os animais — já viu escola com animais? — foram doados por pessoas e daí alguns já nasceram ali, como os coelhos. Uma vez a gente recebeu a doação de 150 plantas frutíferas e fizemos um mutirão pra plantar tudo como os técnicos ensinaram. Eu até pensei que quando for mais velho posso dizer que aquela árvore lá, fui eu que plantei (BERNARDO, 2020, p. 1).

A importância ambiental e as questões que envolvem a sustentabilidade estão presentes nas práticas da escola. A localização privilegiada a beneficiou com um riacho, que corre aos fundos dos 4 hectares pertencentes a escola, cercado de mata nativa que segue preservada. Para adentrar e investigar esses locais, que são verdadeiros laboratórios de vida, existe uma trilha ecológica, com paradas em determinados pontos para observação, contemplação e explicação do ambiente natural. Ocorre, assim, a contextualização com as atividades tratadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, Silva (2007, p. 10) expressa que

[...] a contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino. A contextualização como princípio norteador caracteriza-se pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos específicos que servem de explicações e entendimento desse contexto [...].

O termo “contextualizar” também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao enfatizar que o ambiente de aprendizagens deve estar baseado “[...] na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa” (BRASIL, 2013, p. 136).

A aprendizagem de quem quer que seja é, sobretudo, uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina; uma possibilidade que pode ser concretizada em função da oportunidade que o processo de comunicação, organizado tão intencionalmente quanto possível, pode suscitar e animar (TRINDADE, 2012, p. 437).

Idealizar e executar esse tipo de atividade, em que a teoria e a prática se relacionam e se completam, nem sempre é fácil, pois envolve tempo, planejamento, conhecimento e mais do que isso, desprendimento de práticas tradicionais de ensino. A contextualização deveria ser o princípio de organização e planejamento curricular de toda e qualquer atividade.

Nas proximidades da escola e integrado à sua área, foram construídos locais próprios para abrigar os animais que em número considerável são criados ali. Além de cuidar do celeiro, do galinheiro e do chiqueiro, os alunos cuidam e cultivam uma horta e um extenso pomar, com inúmeras árvores frutíferas plantadas pelos alunos e seus familiares. Há também o cultivo de grãos e cereais, como milho e girassol, entre outros.

Essa prática é relatada por um dos entrevistados quando questionado sobre o que tem na sua escola e que você acha que não têm nas outras:

Animais, horta, trilha, natureza. A escola é toda diferente, até os professores — imagina! — eles vão fazer trilha com a gente. Claro, vão explicando tudo. É muito interessante estudar assim, porque se tem uma conta de matemática, por exemplo, a professora leva a gente lá pra fazer olhando as coisas. Tipo uma dúzia de ovos ou somar usamos cenouras, milho, daí já aproveita e rega as plantas. Pensa, qual escola vai ter animais: gato, galinha, porco, marreco, vaca, coelho, garnisé, nenhuma escola tem isso, nem lugar elas têm pra isso. Outra coisa, qual escola você aprende sobre as plantas e pode plantar e ver ela crescer? Claro, tem que cuidar, proteger da geada, regar, adubar, mas a gente entende bem mais, porque estamos juntos com o que estamos aprendendo. Coisa boa, a gente mexe na terra, a gente se suja e aprende bastante coisa mesmo (MARIA, 2020, p. 1).

Nos mais diversos processos de aprendizagem, procura-se resgatar e valorizar as vivências e os saberes dos alunos relacionando com o contexto, em que as práticas se fazem necessárias especialmente quando os conceitos trabalhados são

repassados de forma abstrata, dificultando o entendimento, a relação e a coesão com o concreto.

As experimentações e o conhecimento não estão apenas relacionados ao domínio da linguagem científica ou à compreensão dos fenômenos naturais. É necessário saber utilizar o domínio da linguagem e a compreensão dos fenômenos como forma de entender suas relações.

Sobre isso, ensina Dewey (1979, p. 48) que:

Quase todos tem tido ocasião de recordar os seus dias de escola e refletir sobre o que terá acontecido ao conhecimento que supostamente assimilaram durante os anos de escolarização [...], mas tal conhecimento foi tão segregado quando foi adquirido, e por isso tão desprezado do resto de suas experiências, que não se encontra disponível perante as condições atuais de vida.

A escola apresenta em seus escritos que o objetivo é propiciar aos alunos uma educação humana integral do campo, entendendo que, para isso, são fundamentais ações de interação com as atividades rurais, enfatizado a agricultura orgânica e agroflorestal, a agroindústria e a agroecologia, buscando a sustentabilidade ambiental. Assim, sendo possível propiciar um conjunto de saberes sobre a Terra como fonte de vida.

Em seu Regimento, a Escola Bem Viver Caúna define que

visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Assume uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promove uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (REGIMENTO, 2018, p. 8).

Dentro das possibilidades de desenvolvimento, está a ampliação da carga horária, que de 4h passou para 7h, entendida como ampliação da jornada e, com ela, das possibilidades e oportunidades que promovem a aprendizagem. A jornada de tempo ampliado é um dos grandes diferenciais da escola, que optou por estender a carga horária, com base no preceito evidenciado por Miguel Arroyo (2012, p. 33) sobre “a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto”.

Para os pais, especialmente aos que trabalham fora, há uma grande aprovação quanto à ampliação do tempo na escola, afinal, entendem que os filhos estando em

um ambiente escolar, além de estarem aprendendo, estarão em segurança. Vale ressaltar que é garantido o direito de frequentar a escola que possui jornada de tempo ampliada também aos filhos de pais que não trabalham.

Quanto às crianças, adoram passar mais tempo na escola, pois é a possibilidade de estender os tempos de convívio com os colegas e amigos. Segundo Freinet (1979, p. 118-120), “a criança precisa brincar, correr, respirar, dormir, e ter horário semanal de aula”. E segue dizendo que “a educação precisa seguir os passos da vida, adaptar-se a ela para suscitar seus valores mais ricos, capazes de desenvolver a personalidade da criança preparando-a para o futuro”. É isso que a Escola Bem Viver Caúna vem fazendo, por meio de suas finalidades e práticas.

5.2.1.4 Horizonte: avaliação e perspectivas futuras

Esta última categoria trata do horizonte, do que esperar. Também das avaliações e das perspectivas futuras. Pensar a educação e construir práticas em uma perspectiva humanizadora e progressista, e assim desconstruir o modelo educacional que está posto em nosso país é um desafio, um ato de coragem, de persistência e ousamos dizer, até de rebeldia.

Ousar nadar contra a corrente da lógica neoliberal e ao invés de fechar escolas, investir em uma educação pensada para todos, garantindo acesso, permanência, materiais, currículo diversificado e integrado, jornada ampliada, e mais do que isso, trazer ao campo as crianças da cidade. A Escola Bem Viver Caúna tem demonstrado essa rebeldia e contado com a aprovação da comunidade escolar, o que é comprovado por meio das falas destacadas e também nos números em matrícula escolar:

Quadro 3 – Número de alunos matriculados por ano, espaço geográfico e sexo (2018-2021)¹⁴

Ano	Zona rural	Zona urbana	Masculino	Feminino	Total de alunos
2018	31	68	56	43	99
2019	38	84	68	54	122
2020	46	103	82	66	149
2021	51	103	83	71	154

Fonte: Escola Bem Viver Caúna (2021)

¹⁴ Número atualizado pela secretaria da escola até o mês de maio de 2021.

A procura por vagas na escola é, em sua maioria, para crianças que residem na zona urbana. A justificativa mais utilizada pelos pais se deve à oferta de jornada ampliada, somadas às aprendizagens do campo. De acordo com a diretora da escola, não é fácil conseguir uma vaga, em função de não haver desistências de aluno matriculados. Além disso, para a educação infantil são adotados alguns critérios, como zoneamento, entre outros.

Eu amo estudar o dia todo, podemos fazer bem mais atividades. Uma vez a gente fez um dia de trilha e terminamos no rio. Durante a caminhada, a professora ia explicando onde o sol nasce, onde ele se põe, sobre os movimentos da terra, sobre o sol. Daí ela mostrou nossa sombra no chão, olhamos as plantas, falou dos nomes científicos de cada planta, observamos os chás que usamos para várias utilidades. Falamos da água, dos animais que vivem no riacho. Outra vez, fomos com a carroça de um morador até a casa dele pra ver como era o meio de transporte antigamente — foi muito legal e a gente achou que era sofrido antigamente (MARIA, 2020, p. 1).

Apostar na Educação Integral para mim, é acreditar que existe uma luz na escuridão, que existe uma chance de nossas crianças serem criadas e educadas diferente de como nós adultos fomos educados. Eu fui educado para saber escrever e fazer contas, para passar no vestibular e ter uma profissão. Ninguém nunca me perguntou o que eu estava sentindo, o que eu realmente gostava de fazer, quais eram meus medos. Ninguém me deu a chance de ser diferente. Ninguém nunca “me viu” na minha integralidade e na possibilidade de eu ser mais que um corpo. Apostar na Educação Integral é acreditar que alguém, além de mim, está enxergando um filho meu em todas as suas dimensões: física, emocional, espiritual (ARTHUR, 2020, p. 1).

Os trechos em destaque demonstram que algumas pessoas já compreenderam a diferença gritante entre a educação para servir ao capital e a educação para construir uma sociedade democrática e de direito. Acreditamos que a Escola Bem Viver Caúna e todos os seus sujeitos, em especial seu corpo docente, também compreenderam o quão importantes são na construção de uma escola melhor e, por conseguinte, de uma sociedade melhor. Compreenderam, inclusive, que é preciso pensar o futuro com ações no presente, como já dizia Wood Allen, “o futuro me interessa porque é o lugar onde vou passar o resto de minha vida”.

Pensar e garantir o futuro da escola demanda não somente investimento de ordem financeira, mas em planejamento, formação, adequação e valorização. Destacamos esse ponto em razão dos tempos de incerteza que estamos vivendo, seja pela pandemia que assola o mundo ou pelos constantes ataques que a educação vem sofrendo. Esses ataques são demonstrados no corte de investimentos, no fechamento de escolas, no incentivo à criação de escolas cívico-militares, na defesa pela

aprovação do *homeschooling* (educação escolar em casa), na falta de respeito e valorização do professor e do trabalho docente.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDDT, 2011, p. 247).

É desse modo que todos, no exercício da docência ou não, deveríamos constantemente nos questionar: O quanto amamos a educação? O quanto amamos o mundo? O futuro das sociedades passa pelas famílias e pela escola, e é definido pelas nossas ações e omissões — e mais importante — é construído no presente. É no agora que somos chamados a nos posicionar, intervir, buscar aquilo que julgamos ser desejável, correto e oportuno.

A escola da Caúna é um exemplo concreto disso, pois “educa-se para o futuro educando no e para o presente. O passado é determinante para o presente, e este o será para o futuro” (SACRISTÁN, 2000, p. 12). Suas ações de rebeldia, realizadas contra o sistema, foram pensadas no futuro. No futuro de mais de 150 crianças que hoje estudam na escola, mas também pensando na comunidade da Caúna, no município de Três de Maio/RS, no nosso estado e no país que sonhamos ser um espaço para todos e para cada um.

5.2.2 Reflexões e compreensões

Os resultados de uma análise textual são gerados a partir da descrição e interpretação que constituem novas reflexões e compreensões acerca do tema em estudo, num movimento de teorização em relação aos fenômenos investigados.

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 121) conjugam esse processo em duas etapas: análise e síntese.

[...] análises textuais discursivas conjugam análise e síntese. Na primeira fragmentam-se os textos. Na síntese, os elementos semelhantes são reintegrados em categorias, apresentando-se, a partir delas, novos textos, que reúnem os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados.

Esse processo permite ao pesquisador uma intervenção nos discursos aos quais sua produção se refere. Para isso, exige-se a produção de um conjunto de argumentos (chamados aglutinadores) que são organizados em torno de uma tese geral.

Interpretar os resultados está aquém de uma leitura que expressa os conhecimentos e pressupostos teóricos assumidos de antemão, *a priori*, gerando interpretações novas e complementares a partir das teorias que o próprio processo de análise possibilita construir (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Desse modo, destacamos os principais elementos obtidos por meio da análise textual discursiva:

Quadro 4 – Método auto-organizado de análise textual discursiva

Unidades de análise		Categorias	Argumentos aglutinadores	Tese geral
1	O acreditar na Educação	1	Gênese Motivações, concepções e objetivos	Elementos que motivaram a organização comunitária e o empenho do poder público para a criação da escola como um processo democrático que veio ao encontro das aspirações de muitas pessoas
2	Compromisso da administração municipal com a comunidade			
3	A idealização da escola integral e humanizadora			
4	Valorização da comunidade, sua história e seu entorno			
5	É um projeto de comunidade, de desenvolvimento local			
6	Em parceria construiu-se o projeto			
7	Teve alguns empecilhos	2	Brumas densas Impasses e dificuldades	Em um processo democrático, como trata a categoria anterior, e que ocorreu desde a construção do projeto, são comuns e esperadas algumas resistências e intercorrências, que também são extremamente significativas, pois ajudam a compreender o contexto facilitando ajustes e adequações
8	Algumas práticas não eram aceitas			
9	Alguns professores preferem seguir o tradicional			
10	Não compreendíamos como seria essa escola do campo			
11	Formação de professores para compreender a didática da escola do campo			
12	Insegurança na continuidade do projeto em virtude das trocas de governo			
13	Demora e resistência do estado em ceder o prédio			
14	Descrédito de uns pela inviabilidade financeira			
15	Uma escola de tempo integral é muito cara	3	Aurora Diferencial da Escola Bem Viver Caúna	A escola possui algumas peculiaridades que a fazem ser considerada uma “escola diferente” e “inovadora”. Estas características dizem respeito à sua criação, organização e práticas
16	Os pais queriam o filho o dia todo na escola			
17	A escola é a nossa referência na comunidade			
18	As inúmeras possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento			
19	O contato direto e a convivência com a natureza			
20	Ensino diferenciado e contextualizado ao meio			
21	Bem viver é qualidade de vida			
22	Um laboratório do projeto de sociedade que imaginamos			
23	Meio turno era pouco para viver tudo aquilo			
24	O integral perpassa tudo			
25	Práticas de sustentabilidade			
26	Na Caúna tem tudo			
27	Respeito a individualidade e a diversidade			
28	Trilha ecológica			
29	Comemos o que plantamos			
30	Aprende mais que nas outras escolas			
31	Construção diária			
32	Aqui tem outros sons			
33	Na escola tem animais			
34	Uma escola diferente da que tínhamos			

A partir da análise textual discursiva, foi possível evidenciar que se trata de um constante desafio para a escola, pensar a educação e construir práticas em uma perspectiva humanizadora e progressista, assim como desconstruir o modelo educacional que está posto em nosso país é um ato de coragem, persistência e, ousamos até dizer, de rebeldia. Ousar ir na contracorrente da lógica neoliberal e ao invés de fechar escolas, investir em uma educação pensada para todos, garantindo acesso, permanência, materiais, currículo diversificado e integrado, jornada de tempo ampliada, e mais que isso, trazer ao campo as crianças da cidade. Acreditamos que a Escola Bem Viver Caúna e todos os seus sujeitos compreenderam o quanto importantes são na construção de uma escola

35	Valorização do contexto agrícola				melhor e, por conseguinte de uma sociedade melhor
36	Currículo adaptado a cada realidade				
37	Valorizar a vida	4	Horizonte Avaliação e perspectivas futuras	Por se tratar de um projeto recente, várias são as angústias e incertezas que permeiam esse processo, assim como novas aspirações e novos sonhos vão se juntando a proposta	
38	Sinto que existe esperança				
39	Lista de espera por vaga				
40	Sequência do projeto				
41	A grandeza do projeto				
42	Podemos fazer mais				
43	Legado de bons cidadãos				

Nota: Elaborado pela autora a partir do método auto-organizado de análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016)

Após a leitura, exploração e análise do material, passamos à compreensão do novo, identificando o que, de fato, se apresenta de inovador, com base no movimento de reconstrução.

Nesse sentido, podemos afirmar que o diálogo criado a partir e entre as categorias, propõe como possibilidade de resposta ao estudo que: a) a educação pública e de qualidade é direito de todos; b) o fechamento de escolas do campo fere com esse direito e traz impactos socioculturais extremamente negativos para as comunidades onde estão inseridas; e c) a escola da Caúna é resultado de conquistas históricas do passado e do presente pelo acesso à uma educação emancipatória e comprometida com os interesses da comunidade, que estão alicerçados na organização social e na compreensão da educação como prioridade.

Nesse sentido, a Escola Bem Viver Caúna e todos os seus segmentos entendem que a educação para a transformação da sociedade deve ser garantida por meio de uma formação humana integral. Em outras palavras, a formação plena do ser, com capacidade para refletir sobre a sociedade, o mundo e a natureza que o cerca, e assim, construir práticas de inclusão, tolerância, sustentabilidade e apreço pela vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

(Paulo Freire, 2005)

Os sistemas educacionais públicos são uma combinação de construções: obras físicas, pessoas, sistemas de gestão e organização, currículo e princípios pedagógicos. Ao propormos o ainda projeto de pesquisa, tínhamos em mente um estudo que envolvesse todas essas esferas, procurando investigar e compreender como isso acontecia na prática. Contudo, não contávamos que a época da realização da pesquisa seria também marcada pela pandemia da Covid-19, que desde fevereiro de 2020 atinge todas as nações do mundo, dizimando milhares de vidas.

No Brasil, a pandemia deixou um rastro de destruição e mortes, e os registros do Ministério da Saúde apostaram, em setembro de 2020 (quando da qualificação do projeto desta dissertação), que o número de mortos chegava a quase 145 mil. Hoje, depois de quase um ano, chegamos a mais de meio milhão de mortos. São vidas perdidas, famílias destruídas, sistema de saúde caótico, economia em crise, governo negacionista. O sistema educacional — que já era tardio e desigual — conseguiu aumentar e revelar ainda mais a vala das desigualdades sociais, e para a nossa tristeza, mostrou o quanto de ódio, intolerância e incompreensão ainda persiste na sociedade. Darcy Ribeiro resumiu perfeitamente esse sentimento quando dizia: “tenho tão nítido o Brasil que pode ser, que há de ser, que me dói o Brasil que é”.

Diante desse contexto desolador, nos concentramos em pesquisar o direito à educação e a educação como direito, tendo a Educação Integral como garantia dessa efetivação. Sabendo que são essas as premissas de uma educação que contribui para a construção de uma sociedade democrática. elegemos a experiência da Escola Bem Viver Caúna, inaugurada há 3 anos, com um projeto construído a cada dia. Essa escolha se deu em razão de ser uma escola que já iniciou de forma nada convencional, a partir de uma escola fechada pelo governo no intuito de conter gastos, que, em contrapartida, se tornou uma escola fundada, idealizada e construída em parceria entre poder público municipal e comunidade local, que decidem investir e transformar o antes projeto falido em uma escola integral do campo.

Durante a pesquisa bibliográfica, e analisando a historicidade da educação brasileira, encontramos no legado de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros autores, referências quanto à Educação Integral como alternativa para combater as desigualdades sociais. Ainda na linha do tempo da educação, destacamos alguns movimentos políticos como os Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores e outras normatizações oficiais, que se aproximaram e trouxeram para a discussão a Educação Integral no país.

Documentos que regem a educação, como a Constituição Federal e a própria LDBEN, citam e evidenciam a Educação Integral como direito, além de outros documentos, como planos, Leis e Decretos de âmbito federal e até mesmo municipais. Apesar de contemplarem a Educação Integral em seus textos, contamos com poucas experiências materializadas e que se efetivaram na prática. Dentre as experiências, dedicamos especial atenção — pelo legado que deixou na vida de muitas crianças e adolescentes, de suas famílias e na educação brasileira no âmbito das políticas de enfrentamento à exclusão social — ao Programa Mais Educação, descontínuo a partir do *impeachment* da então Presidente, Dilma Rousseff, em 2016. O PME passou por reformulações e, aos poucos, foi perdendo por completo sua identidade, até ser extinto.

Durante a análise documental, tivemos a oportunidade de nos debruçarmos sobre as atas, registros e relatos da comunidade de Caúna, em Três de Maio/RS, que tratavam desde a colonização, construção da Igreja que serviu de escola, das dificuldades encontradas na época da Segunda Guerra Mundial, da necessidade de escolarização das crianças, até a prioridade que os imigrantes alemães e luteranos tinham para com a educação. Foi um movimento de resgate em que evidenciamos o histórico de lutas pelo direito à escolarização e também pelo direito de ter uma escola local, retratando importantes conquistas de uma comunidade através de um movimento social organizado.

O projeto de criação da escola e todo o processo de organização, desde a motivação, sua organização, aprovação da municipalização e, por fim, a consolidação da escola, foi o que nos motivou a realizar a pesquisa primeiro nos documentos oficiais e depois a partir de entrevistas com os sujeitos diretamente ligados a esse processo.

Foi gratificante ouvir tantos relatos, como o de gestores que acreditam que os investimentos em educação são prioridade, e que de fato, comprovam que isso foi realizado. Ou mesmo, na emoção estampada em seus olhos quando questionados

sobre a marca/legado que deixam por ter tido a coragem de ir contra o governo estadual e priorizar o projeto dessa escola, não como um projeto político partidário, mas como um projeto de sociedade que se quer construir.

Ouvir dos pais como é gratificante ter participado e opinado nas definições das questões da escola, e hoje, continuar atuando e participando da concretização dessas ações. Os sentimentos de pertencimento e importância que os sujeitos desta comunidade têm para com a escola é algo inspirador.

Na escuta dos professores, alguns receios, algumas inquietações acerca das atividades e da contextualização com o ambiente próprio da escola. Questões que envolvem desde o planejamento das atividades, execução e avaliação, são dúvidas recorrentes quanto à resistência em abandonar velhas práticas escolares, dando lugar ao novo, ao “pensar fora da caixa”, pensar a educação para além dos resultados das notas de avaliações e índices. Pensar e efetivar a Educação Integral, como seu nome sugere, é pensar na indissociabilidade da vida.

Nas falas dos alunos, a euforia e o relato de maneira tão natural, no encantamento que têm pelas aulas e por seus professores, no orgulho com que falam da escola que têm e oferece o que as outras escolas não tem. No cuidado e na preocupação com as questões ambientais que envolvem não somente a área da escola, mas a da família e outros ambientes também. O encontro com os alunos, mesmo que de forma virtual, foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos desta pesquisa, pois nos possibilitou enxergar a escola pelos olhos deles, visualizar e compreender que a escola pode ir — e no caso da Caúna, de fato tem ido — muito além dos seus muros, que aliás, foram derrubados.

O sentimento na conclusão deste trabalho foi primeiro de indignação, pois na semana que concluímos a escrita (início de junho de 2021), que resgata e evidencia o quão sofridas são as lutas e as conquistas no âmbito social e educacional, vemos a discussão para aprovação do *homeschooling* (expressão de origem norte-americana para designar o modelo que permite que os pais eduquem seus filhos em casa).

Tão absurdo quanto seria tal aprovação e o retrocesso sem tamanho à educação, foi a fala de um Ministro da Educação em defesa de uma socialização de crianças em idade escolar a partir da Igreja. A sala de aula e as vivências são um marco na vida das crianças, e a aprovação do *homeschooling* seria a legalização da exclusão escolar, do direito à educação, ao direito de conviver e interagir com outras crianças, do direito de fortalecer valores e atitudes que a Educação Integral tanto

preza, da tolerância, empatia, respeito ao próximo e às diversidades. Essas questões se confirmaram com a pandemia, quando o acesso às aulas (que na maioria das escolas aconteceu de maneira remota) ficou restrito aos alunos com melhores condições financeiras. Em resumo, aos pobres à exclusão, aos ricos a inclusão digital.

A esperança foi o segundo sentimento no decorrer desta escrita, nutrida pela experiência relatada, na certeza de que ainda existem pessoas e lugares — por vezes, lá, escondidinhos no interior do país — em que a educação é tratada como prioridade, como dever do Estado, mas compromisso de todos. Recuperar a história e os tempos de brumas densas do passado nos fez acreditar que isso também vai passar, o que interessa saber é o que vai ficar.

Que possam ficar e se consolidar as experiências que se assemelham com as da Caúna, que fomentam e valorizam a educação do campo e a Educação Integral, para que possamos acreditar no que dizia Darcy Ribeiro: “haverá de amanhecer.” Desejamos que os governos municipais que se sucederão, tenham a clareza de que o projeto da Escola Bem viver Caúna não se trata de um projeto de governo, mas de um projeto de sociedade. Que o insano processo de descontinuidade das políticas públicas não abarque nessa comunidade e município, que merece viver este projeto em sua plenitude.

Outro sentimento foi o de alegria quando da finalização da pesquisa empírica, ao percebermos que os objetivos foram alcançados, permitindo identificar elementos que caracterizam uma escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática, elementos encontrados na Educação Integral e nas referências pedagógicas da escola moderna, que também estão presentes na experiência da Escola Bem Viver Caúna. Não temos condições de afirmar que a escola exerça, em totalidade, ações de formação humana integral e, tampouco de democracia, pois em virtude da pandemia não pudemos acompanhar a rotina e execução das atividades normais da escola. Por isso, o sentimento de incompletude, acompanhado da premissa de que não se encerram as discussões e pesquisas sobre seu entorno.

Almejamos que este estudo, assim como a experiência da Escola Bem Viver Caúna, sirva de motivação e de incentivo àqueles que ainda acreditam na educação, que compreendem nela o poder de transformar e libertar. Permanece o anseio de que o país possa se libertar do retrocesso político que vivencia, e tão logo, possa recuperar as ações de combate às desigualdades sociais e de garantia ao direito à educação pública e de qualidade, acessível a todos.

Esta sempre foi, e continua sendo, a nossa luta, a luta de todos os educadores do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Vol. 13. Brasília: Liber Livros, 2008. (Série Pesquisa)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. 7. ed. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONIN, Iara. O bem viver indígena e o futuro da humanidade. **Porantim: em defesa da causa indígena**, encarte pedagógico X, p. 1-4, dez. 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19: Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. n. 5. Brasília, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo)

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, año/vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 87-106.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. **Projeto Escola Bem Viver Caúna**. Três de Maio, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. **Projeto Político Pedagógico**. Três de Maio, 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. **Regimento**. Três de Maio, 2018.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Gabinete do Prefeito. **Ofício nº 198/2017**. Três de Maio, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Secretaria Municipal de Educação. **Ata não numerada, de 4 de agosto de 2017**. Três de Maio, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Secretaria Municipal de Educação. **Ata não numerada, de 12 de agosto de 2017**. Três de Maio, 2017.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

FREINET, Èlise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão da pedagogia Freinet. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [S.l.]: Sabotagem, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. In: **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** (1891-1937). Vol. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. Disponível em:

https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_II.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

HAYGERTT, Rosa Beatriz Oliveira. **Educação Integral e de qualidade**: no renovar das experiências a busca de novos caminhos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015. 111 f. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4826>. Acesso em: 12 jul. 2021.

JORNAL CORREIO DO POVO. **Fechamento de escolas do meio rural preocupa comunidades no Rio Grande do Sul**: moradores do campo se sentem prejudicados pela aglutinação de turmas, justificada pela queda da demanda. Notícia. Publicada em 31.07.2017. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/fechamento-de-escolas-do-meio-rural-preocupa-comunidades-no-rio-grande-do-sul-1.222753>. Acesso em: 12 jul. 2021.

JORNAL SEMANAL. **Escola da Caúna é inaugurada oficialmente**. Notícia. Publicada em 11.05.2018. Disponível em: https://issuu.com/edersonsemanal/docs/completo_b607cacf063fdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unimep, 1999.

KUHN, Martin. Educação, tradição e novidade. **Plures Humanidades**, vol. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/151>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LETRAS DA TERRA. Escola Bem Viver Caúna em Três de Maio: uma nova proposta de escola do campo. **Agptea**, ano XVI, n. 52, p. 1-24, jul. 2018. Disponível em: <http://www.agptea.org.br/revista/52.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

LUTERO, Martinho. À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão. In: **Martinho Lutero**: obras selecionadas. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1989. p. 277-340.

MALDONADO, Luciene. **Para uma práxis transformadora**: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. 113 f. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6602>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1985. (Série Os Economistas)

MELLO, Andrelisa Goulart de. **Políticas curriculares**: conhecimento em diáspora. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. 280 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16000>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 13, n. 51, p. 12-15, 2009.

MONASTA, Attílio. **Antônio Gramsci**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto

Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984.

NUNES, César Aparecido. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2005.

NUNES, César Aparecido. Educação, docência e memória: desa(fios) de professores. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César Aparecido; CARVALHO, José Ricardo (Orgs.). **A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação dos professores**. Campinas: Librum, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Victor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”: o projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. (Orgs.). **Ler Gramsci e entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. p. 261-273.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Erivanildo Lopes da. **Contextualização no ensino de química**: ideias e proposições de um grupo de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. 143 f. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/quimica_artigos/co ntex_ens_quim_dissert.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SINDICATO CPERS. **Quem fecha escolas abre prisões**. Cartilha. 2018. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha_web.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de Educação Integral em tempo integral. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. 235 f.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1985. p. 388-413.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Gestrado**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/209-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TRINDADE, Rui. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola**. Portugal: Porto, 2012.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Projeto político-pedagógico**: educação superior. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/118331>. Acesso em: 12 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estado do Conhecimento

Apresentamos a construção do Estado do Conhecimento a partir do levantamento de produções acadêmicas, que teve como objetivo mapear e identificar os trabalhos já realizados sobre a temática pesquisada. Essa construção é muito importante, pois direciona o pesquisador a conhecer teses e dissertações consideradas relevantes ao tema, aprimorando sua fundamentação teórica e definindo questões referentes aos objetivos da pesquisa. Conforme destaca Lakatos (1991, p. 224), “esse embasamento teórico vai nos ajudar na questão ‘como’ da pesquisa”.

A pertinência da realização do Estado do Conhecimento é destacada por Morosini e Fernandes (2014, p. 161):

[...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento. Desse movimento, emerge outro, que é o acesso e a busca por outros artigos/trabalhos relacionados ao nosso tema, na contextualização do objeto de estudo, que sempre deve ser situado no contexto histórico, social, mas também no campo científico com o qual se relaciona.

A partir do mapeamento das produções foi possível visualizar em que período, em quais instituições foram realizadas, o contexto em que estão inseridas, qual a linha metodológica escolhida, resultados e contribuições. Essa análise detalhada permitiu vislumbrar a perspectiva das pesquisas e localizar a proposta e contribuição de cada trabalho.

O levantamento e análise de produções que possuem relação com o tema desenvolvido é, portanto, muito relevante para a construção da fundamentação teórica e para justificar limites, possibilidades e contribuições.

Levantamento de produção científica

A busca de trabalhos acadêmicos correspondeu aos últimos 12 anos, identificando o nível, região e instituição. Analisamos as palavras-chave, referenciais teóricos, caminho metodológico, coleta e análise de dados, e autores mais citados nos trabalhos. Para isso, utilizamos como ferramenta de busca o Banco de Teses e

Dissertações da CAPES, fazendo uso de um conjunto de palavras-chave (descritores) combinadas e definidas de acordo com a relevância para a pesquisa.

Os descritores que utilizamos foram: “formação humana integral”, “escola do século XXI”, “território educativo”, “práxis transformadora”, “educação integral”, a partir de três combinações: “formação humana integral - práxis transformadora - escola do século XXI”, “formação humana integral - escola do século XXI - território educativo”, e “educação integral - escola do século XXI - práxis transformadora”.

Como recorte temporal elegemos o período compreendido entre 2007 e 2019, considerando que o ano de 2007 corresponde ao marco do Programa Mais Educação (PME)¹⁵, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, criado a partir de um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo a principal ação indutora para a agenda da Educação Integral no país. Consideramos importante dar ênfase ao PME, por ser uma proposta de política educacional que buscou transformar territórios em lugares que educam, propondo a articulação de diversos espaços e agentes para garantir o desenvolvimento de indivíduos em todas as suas dimensões: intelectual, social, afetiva, corporal e criativa.

O PME e o conceito de Educação Integral inspiraram escolas e comunidades a desenvolver projetos inovadores, capazes de transformar a vida das pessoas participantes. Foi uma política pública que promoveu efetivas mudanças no país, e também inspirou esta pesquisadora a buscar experiências bem sucedidas a partir dessas vivências.

Na pesquisa, além do filtro temporal, priorizamos teses e dissertações na área da educação, tendo em vista que o tema abrange também outros campos. Dos resultados encontrados, realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos, programa a que pertenciam e bancas examinadoras para selecionar os trabalhos por relevância, para que posteriormente pudessem ser analisados na íntegra.

Como forma de organização dos dados, optamos por utilizar um quadro demonstrativo das produções encontradas, citando título, autoria, instituição de ensino, palavras-chave, tipo de trabalho e ano de defesa, permitindo uma visão geral

¹⁵ Criado em 2007, no governo Lula, o Programa teve como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando um processo pedagógico que conectasse áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. O programa aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, incluindo acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica.

da pesquisa realizada.

Na primeira combinação de descritores, entre “formação humana integral - práxis transformadora - escola do século XXI”, e depois de aplicados os filtros já mencionados, encontramos 38 trabalhos relacionados. Destes, após análise individual, selecionamos 2 dissertações e 1 tese. Da segunda combinação, entre “formação humana integral - escola do século XXI - território educativo”, resultou 27 trabalhos, sendo selecionados 2 dissertações. Na terceira e última combinação, entre os descritores “educação integral - escola do século XXI - práxis transformadora”, foram encontrados 725 trabalhos, que foram filtrados como nos anteriores, mas acrescido de mais dois filtros: área de conhecimento em Ciências Humanas e área de avaliação em Educação, resultando em 127 produções. Num recorte de palavras-chave, foram selecionadas 69 produções, e por análise de resumo resultou em 7 dissertações e 1 tese.

Análise dos resultados encontrados da pesquisa

Na análise dos resultados que partiu da combinação dos descritores, observamos uma maior incidência de resultados na combinação entre “educação integral - escola do século XXI - práxis transformadora”, que se deve ao uso do descritor “Educação Integral”, em razão do expressivo contingente de trabalhos sobre a temática, especialmente quanto ao Programa Mais Educação, que aparece constantemente nas palavras-chave.

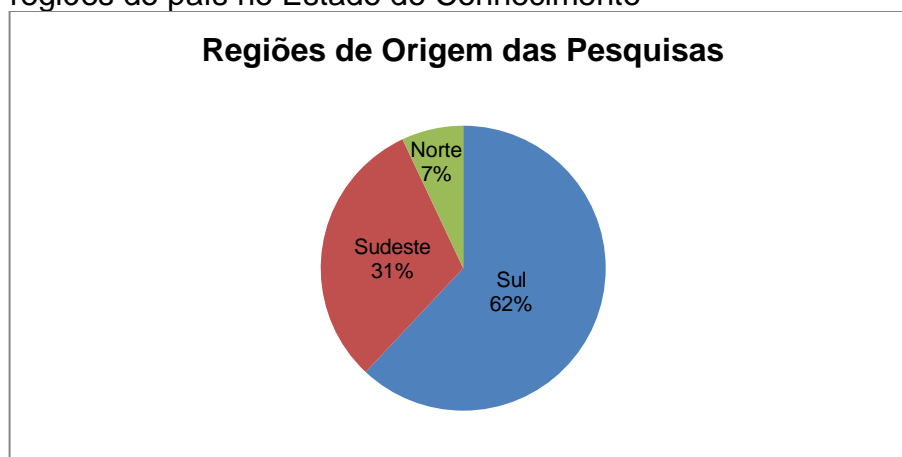
O percentual de teses e dissertações selecionados pela semelhança e relevância da temática para a primeira combinação foi de 74% para dissertações e 18% para teses. A segunda combinação resultou em 76% de dissertações e 24% de teses. Para o terceiro conjunto de descritores, encontramos 85% de dissertações e 15% de teses. Em todas as combinações o número de dissertação foi bem superior ao de teses, todas alcançando mais de 70%.

A partir da combinação de descritores e o emprego de filtros que direcionaram a pesquisa, notamos que as dissertações se sobressaíram às teses, o que também influenciou na seleção refinada dos trabalhos, que eram 13 no total, sendo 11 dissertações (que correspondem a 85%) e 2 teses (que representam 15%).

Preparamos um gráfico para demonstrar em quais regiões do país as produções selecionadas foram produzidas e a quais universidades e programas de

pós-graduação estão vinculados. Do total de 13 trabalhos, 8 foram desenvolvidos na Região Sul (62%), destacando-se as seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande/RS (1); Universidade Federal de Santa Maria/RS (1); Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior/RS (1); Pontifício Universidade Católica/RS (1); Universidade de Caxias do Sul/RS (1); Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS (1) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS (2). A Região Sudeste aparece como segunda região com maior número de produções, com 4 trabalhos (31%), desenvolvidos nas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais/MG (2); Universidade Vale do Rio Doce/MG (1) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/RJ (1). A Região Norte conta com apenas 1 trabalho (7%), desenvolvido junto à Universidade Federal do Tocantins/TO. As demais áreas do território brasileiro não tiveram trabalhos selecionados para compor a pesquisa.

Gráfico A – Demonstrativo das pesquisas selecionadas por regiões do país no Estado do Conhecimento



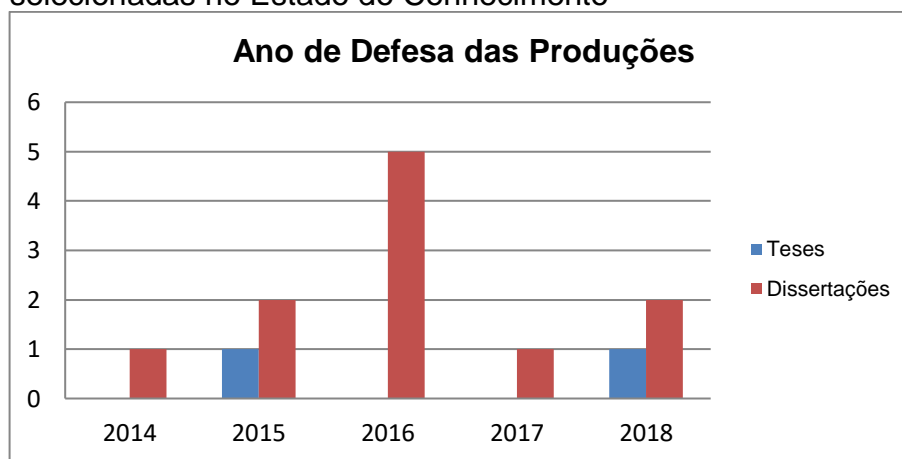
Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

Além da delimitação geográfica de realização da pesquisa, observamos também o expressivo número de produções com relevância significativa defendidas no ano de 2016, correspondendo a 38%. Uma hipótese para esse percentual pode ser o marco de 20 anos da instituição da LDBEN. Mesmo sem ser completamente implementada e a situação ainda estar longe de ser a ideal — especialmente em termos da qualidade do aprendizado — houve importantes avanços nas últimas décadas. Outro fator importante que certamente contribuiu com o número expressivo de dissertações no período foi o PME, devido à sua descontinuidade na gestão do então Presidente Michel Temer, dando lugar ao Novo Mais Educação, que não dialoga

com a Educação Integral. Esse novo programa e medida avançou na retirada de um dos direitos fundamentais da população, que é o acesso à educação.

Cabe destacar que mesmo que a busca tenha utilizado como início do recorte temporal o ano de 2007, a partir da filtragem não houve produções selecionadas anteriores a 2014, visto que a maioria se detinha a questões sobre a organização curricular e aspectos legais do Programa Mais Educação.

Gráfico B – Demonstrativo por ano de defesa das pesquisas selecionadas no Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

Outra característica importante a ser evidenciada na análise geral dos trabalhos, é que das 13 produções selecionadas, a maioria foi proveniente de universidades públicas, com 8 produções (6 dissertações e 2 teses). Nas universidades privadas, portanto, foram selecionados 5 trabalhos, todos dissertações.

A partir dessa análise das produções acadêmicas, verificamos que o maior número de trabalhos desenvolvidos em nível *stricto sensu* em educação, são provenientes de instituições públicas de ensino localizadas na região Sul do país, mais precisamente no estado do Rio Grande do Sul. Todas as produções da região Sul ocorreram em instituições do estado gaúcho, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 2 trabalhos selecionados.

Relevância dos resultados encontrados

Com a leitura e análise dos resumos, selecionamos aquelas dissertações e teses que se mostraram mais próximas ao que se pretendia pesquisar. As questões

que definiram a seleção ou exclusão dos trabalhos foram as seguintes: o resumo aborda as questões sobre práxis educativas transformadoras numa perspectiva de formação humana integral? A pesquisa se relaciona com a temática que visa repensar a escola e suas ações, buscando o desenvolvimento pleno da democracia, respeito à diversidade e à valorização da individualidade de cada sujeito?

Entre as produções que não foram selecionadas, havia trabalhos que tratavam de questões relativas à administração, à gestão e à formação de professores. Outras direcionavam o tema ao ensino superior, ou ensino profissionalizante. Outras, ainda, contemplavam áreas específicas como a matemática, a Educação de Jovens e Adultos, o uso de jogos, a leitura, que são temas de extrema relevância no cenário educacional, mas que não dialogavam diretamente com a temática, não sendo utilizados para embasar e dar suporte à pesquisa.

As teses e dissertações selecionadas por abordarem as questões que contemplam escola transformadora, formação humana integral, escola de educação integral, território educativo, escolas criativas, práxis transformadora e escolas democráticas, estão descritas no quadro abaixo:

Quadro A – Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação Humana Integral”; “Práxis Transformadora”; “Escola do Século XXI”					
Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	Luciene Maldonado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	- Gestão Escolar - Práxis Transformadora	Dissertação	2016
Políticas curriculares: conhecimento em diáspora	Andrelisa Goulart de Mello	Universidade Federal de Santa Maria	- Políticas Curriculares - Conhecimento em Diáspora - Inter/Trans/disciplinaridade	Tese	2018
As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo	Juliana Artigas Flores	Universidade Federal do Rio Grande	- Escolas não tradicionais - Educação Integral - Escolas Democráticas - Currículo	Dissertação	2018
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação Humana Integral”; “Escola do Século XXI”; “Território Educativo”					
Práticas pedagógicas criativas: uma	Kênia Paulino de Queiroz	Universidade Federal do Tocantins	- Escolas Criativas - Criatividade	Dissertação	2016

perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI	Souza		- Transdisciplinaridade - Complexidade - Ecoformação		
Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens “além-muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul – RS	Joane Cristina Pedro	Universidade de Caxias do Sul	- Território Educativo - Educação Integral - Relação Escola Comunidade - Mapa de aprendizagens	Dissertação	2017
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Educação Integral”; “Escola do Século XXI”; “Práxis Transformadora”					
O programa mais educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal: percepções de mães e alunos	Marilene de Fátima Pacheco dos Santos	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior	- Educação - Aproveitamento Escolar - Jornada Ampliada - Programa Mais Educação	Dissertação	2016
A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Thiago Dutra de Camargo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- Educação Integral - Ciência - Ser humano - Ética - Cultura de Paz	Dissertação	2018
Escola em tempo integral: territórios e saberes	Miria Nubia Simões Lourenço	Universidade Vale do Rio Doce	- Tempo Integral - Relação com o Saber - Território Escolar - Território Educativo	Dissertação	2016
Educação integral: percursos e ideais sobre formação humana	Gustavo José Albino de Sousa	Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro	- Educação Integral - Educação em Tempo Integral - Formação Humana	Dissertação	2016
Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	Rosa Beatriz Oliveira Haygertt	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	- Educação Integral - Efetividade Social - Qualidade de Ensino - Programa Mais Educação - Políticas Públicas	Dissertação	2015

A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	Paulo Felipe Lopes de Carvalho	Universidade Federal de Minas Gerais	- Educação Integral - Território - Território educativo	Dissertação	2014
Educação integral: significações do programa escola integrada para sujeitos da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso	Patrícia Pinheiro de Souza	Universidade do Estado de Minas Gerais	- Educação Integral - Programa Escola Integrada - História - Significações - Sujeitos	Dissertação	2015
O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”	Danise Vivian	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- Educação Integral - Programa Mais Educação - Tempo escolar - Currículo	Tese	2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

A leitura das dissertações permitiu, além do levantamento bibliográfico, conhecer elementos de fundamentação teórica, visualizar o que motivou os autores, o problema, objetivos, caminhos metodológicos, produção e análise dos dados. Essa atividade define o rumo de toda a sequência da pesquisa, evidenciando o conhecimento das obras básicas e dos aspectos gerais do tema escolhido, como a delimitação do problema de investigação e a correta noção da amplitude dos trabalhos já realizados dentro da temática.

Quadro B – Metodologia evidenciada pelas pesquisas selecionadas

Descritores: “Formação Humana Integral” - “Práxis Transformadora” - “Escola do Século XXI”		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	LÓCUS DE PESQUISA/ SUJEITOS PESQUISADOS
Dissertação 2016 Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	- Pesquisa de campo - Pesquisa exploratória e qualitativa - Abordagem direta - Amostragem não probabilística por julgamento - Coleta de dados: entrevistas - Análise de conteúdo	- EMEF Desembargador Amorim Lima de São Paulo - 5 alunos que frequentam a escola regularmente, 2 familiares, 1 professor, 2 funcionários e 2 gestores, totalizando 12 entrevistados
Tese 2018 Políticas Curriculares: conhecimento em diáspora	- Pesquisa de campo - Referências bibliográficas - Documentos - Diários e anotações - Relatos de observações	- Escola Básica da Ponte de Porto - Ex-professor - Mãe de aluna
Dissertação 2018 As escolas não tradicionais e	- Pesquisa de campo - Pesquisa bibliográfica	- Vídeos - 5 que fazem parte do

suas possibilidades dentro do currículo	- Observação e análise de vídeos e suas falas	minidocumentário (RE) Considere e também pelo canal Futura - Diálogos dos vídeos
Descritores: “Formação Humana Integral” - “Escola do Século XXI” - “Território Educativo”		
Dissertação 2016 Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do Século XXI	- Estudo de caso - Pesquisa exploratória - Questionário VALECRIE - Entrevistas, observações e análise documental	- E.M. de Tempo Integral Daniel Batista de Palmas - 14 entrevistados (pais, alunos e educadores)
Dissertação 2017 Território Educativo: Mapeando e decifrando aprendizagens “Além-Muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul – RS	- Abordagem qualitativa - Observação e registro em diário de campo - Estudos exploratórios - Grupo focal - Observação participante - Mapeamento do território e registros foto etnográficos - Construção do mapa das aprendizagens	- Escola M. E. F. Ruben Bento Alves de Caxias do Sul - Direção, coordenação, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade
Descritores: “Educação Integral” - “Escola do Século XXI” - “Práxis Transformadora”		
Dissertação 2016 O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal: Percepções de mães e alunos	- Abordagem metodológica <i>ex post facto</i>	- Rede Municipal da cidade de Novo Hamburgo - Direção, professores, pais e alunos
Dissertação 2018 A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: Uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	- Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica	- Análise de 3 artigos
Dissertação 2016 Escola em tempo integral: territórios e saberes	- Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica - Entrevistas - Coleta de dados	- Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz de Governador Valadares - Gestores, professores, alunos e pais de alunos
Dissertação 2016 Educação Integral: Percursos e ideais sobre a formação humana	- Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica	- Bibliografias
Dissertação 2015 Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso	- E.M.E.F. Major Antônio de Alencar de Osório - Alunos, professores e gestores
Dissertação 2014 A escola, o bairro e a cidade: Processos de formação de Territórios Educativos na perspectiva da Educação Integral	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Programa Escola Integrada - PEI da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Envolvidos no programa: pais, professores, gestores e alunos

Dissertação 2015 Educação Integral: significações do programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso de Belo Horizonte - Gestores, professores, alunos da instituição
Tese 2015 O tempo escolar no currículo da escola de Tempo Integral: uma relação entre: “Temos todo o tempo do Mundo” e “Não temos tempo a perder”	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Escola “A” e escola “B” da cidade “X”

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

O quadro 2 evidenciou o *lôcus* de cada pesquisa e os sujeitos nela envolvidos, além da metodologia utilizada. Na maioria dos trabalhos, a opção foi pelo tipo qualitativo, que exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que está inserido e as características da comunidade a que pertence.

Nesse tipo de pesquisa, o que se pretende é interpretar os acontecimentos e entender as relações existentes naquele *lôcus* a partir da ótica do pesquisador, levando em consideração seus vieses, valores e origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e *status* socioeconômico, que podem moldar suas interpretações durante o estudo (CRESWELL, 2010).

Dessa forma, Lakatos e Marconi (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrever a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecer análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. O que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados, sendo o que define o tipo de pesquisa que se quer realizar.

Quadro C – Autores em destaque de acordo com as teses e dissertações selecionadas

TÍTULO DA PRODUÇÃO	PRINCIPAIS AUTORES CITADOS
Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	Bertrand, Charlot, Delors, Freire, Giroux, Huberman, Libâneo, Luck, Moll, Pacheco, Perrenoud, Piaget
Políticas Curriculares: conhecimento em diáspora	Alves, Arroyo, Bordieu, Delors, Carbonell, Freire, Freinet, Frigotto, Gimeno Sacristán, Morin, Pacheco
As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo	Barreira, Künzle, Quevedo, Maldonado, Pacheco, Silva, Paraíso, Foucault, Feyerabend
Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do Século XXI	André, Gadotti, Moraes, Morin, Nóvoa, Santos, Pinho, Pineau, Severino, Silva, Suanno, Torrance, Torre, Zwierewicz

Território Educativo: Mapeando e decifrando aprendizagens “Além-Muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul – RS	Arroyo, Ball, Charlot, Elias, Ferreira, Fleury, Freire, Gadotti, Giolo, Moll
O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal: Percepções de mães e alunos	Alves, Arendt, Barbour, Bardin, Bauman, Castel, Cavaliere, Coraggio, Demo, Esteban, Freire, Freitas, Gadotti, Jomtien, Lakatos, Mészáros, Moll, Saviani, Vygotski
A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: Uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Morin, Souza Santos, Kuhn, Teixeira, Ribeiro, Moll, Capra
Escola em tempo integral: territórios e saberes	Moll, Cavaliere, Coelho, Freire, Canário, Teixeira, Charlot, Rafesttin, Saquet
Educação Integral: percursos e ideais sobre a formação humana	Berman, Gallo, Jaeger, Lazarini, Lombardi, Martins, Duarte, Carvalho, Cavaliere, Coelho, Freire, Lemme, Maurício, Teixeira, Saviani, Gadotti, Moll, Leclerc
Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	Teixeira, Bordieu, Cavaliere, Borba, Boff, Moll
A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de Territórios Educativos na perspectiva da Educação Integral	Arroyo, Gadotti, Canário, Cavaliere, Coelho, Dewey, Freire, Galeano, Guará, Haesbaert, Kozel, Menezes, Moll, Santos, Teixeira, Tuan
Educação Integral: significações do programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso	Alves, Arroyo, Bordieu, Cavaliere, Coelho, Freire, Gadotti, Gallo, Gentilli, Giolo, Guará, Martins, Moll, Oliveira, Ribeiro, Sacristán, Salgado, Teixeira
O tempo escolar no currículo da escola de Tempo Integral: uma relação entre: “Temos todo o tempo do Mundo” e “Não temos tempo a perder”	Arco-Verde, Arroyo, Ball, Baumann, Cavaliere, Charlot, Faria Filho, Foucault, Freire, Gadotti, Giroux, Kant, Lopes, Moll, Moreira, Nóvoa, Pacheco, Piaget, Sacristán, Saviani, Silva, Veiga-Neto

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

O quadro 3 destacou os autores mais citados nas dissertações selecionadas. Note-se que muitos deles são repetidos em quase todos os trabalhos: Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Célestin Freinet, José Pacheco, Anísio Teixeira, Edgar Morin, Bernard Charlot, Gaudêncio Frigotto, Pierre Bordieu, Gimeno Sacristán e Jaqueline Moll. Isso indica, quase que unanimemente, que esses autores são considerados referências dos temas abordados.

Tendo por base este mapeamento teórico das dissertações e teses produzidas com temáticas afins, podemos perceber o grande número de trabalhos que abordam o tema da Educação Integral. Contudo, em sua maioria, estão direcionados para as questões de organização curricular, dados técnicos e burocráticos de implementação, gestão e adequação nas escolas, bem como aspectos de historicidade do Programa Mais Educação e avaliações de sua repercussão nas escolas que aderiram ao Programa.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, definimos como tema mais preciso para a pesquisa: identificar elementos que componham um perfil de escola que contribua para a formação de uma sociedade democrática. Para esse recorte, foram inexpressivos os resultados no levantamento de produções científicas. Todavia, os trabalhos que mais se aproximaram dessa temática foram as dissertações de Luciene Maldonado (2016) e Rosa Beatriz Oliveira Haigertt (2015), e a tese de Andrelisa Goulart de Mello (2018). Passamos a algumas considerações sobre elas:

A dissertação “Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima”, de Luciene Maldonado, foi defendida no ano de 2016, com a obtenção do título de mestre junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como orientador o professor Dr. Alam de Casartelli. O trabalho propôs uma reflexão acerca do papel dos sujeitos na transformação da escola. O campo de investigação foi uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, inspirada na Escola da Ponte, por romper paradigmas tradicionais com um projeto que auxiliou a escola a se (re)construir em um modelo que atendesse o principal anseio da comunidade interna e externa: uma escola de todos e para todos. A abordagem foi exploratória e qualitativa na prerrogativa de entender e analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola.

O sucesso da existência, por quase duas décadas do projeto dessa escola, se deu graças a intenção e a subjetividade de sua gestora e toda equipe que faz parte e acredita na possibilidade de ter a escola que querem e que almejam ter para as crianças e adolescentes. Ao contrário, de se ter uma escola gradeada e com portas fechadas, cadeado e guardas armados numa representação de uma violência simbólica das autoridades que são incapazes ou se negam de pensar uma escola diferente. Que negam a subjetividade dos alunos não permitindo um pensamento crítico em relação a sua realidade. E que acabam por intuir os sujeitos a desistirem de seus direitos à autonomia e ao posicionamento enquanto cidadão do mundo (MALDONADO, 2016, p. 94-95).

A dissertação de Rosa Beatriz Oliveira Haigertt, “Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos”, sob a orientação da professora Dra. Maria Beatriz Pauperio Tilton, foi defendida no ano de 2015, junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Essa dissertação apresentou os resultados de pesquisa participante realizada na Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, em Osório/RS, que teve como objetivo analisar a relação entre as orientações e ações voltadas à Educação Integral, advindas de esferas públicas

federal e municipal, na direção de uma política de ampliação da jornada escolar. A partir de entrevistas individuais e coletivas e pesquisa documental, evidenciou mudanças significativas na vida escolar dos alunos e a repercussão desse projeto no cotidiano da comunidade escolar.

A escola, por sua vez, valorizando os saberes da família e da comunidade, faz com que a criança, que por vezes rejeita sua família, segundo depoimentos dos profissionais da escola, por conta de inúmeros problemas, volte a respeitá-la e se aceitar como parte integrante e participante desse meio, resgatando sua autoestima, podendo assim, participar ativamente das mudanças a que sonha para si e sua comunidade (HAYGERTT, 2015, p. 99).

Entendemos que a premissa da integralidade do desenvolvimento humano, ao relacioná-lo com a educação, vai além dos bancos escolares e não cessa apenas na ampliação dos tempos, espaços, sujeitos e processos da educação, mas também numa prática de zelo, cuidado e proteção ao outro. Este trabalho em vários pontos se aproxima da pesquisa que se pretendia realizar, havendo uma identificação com as questões levantadas e discutidas.

Na tese intitulada “Políticas Curriculares: conhecimento em diáspora”, defendida por Andrelisa Goulart de Mello em 2018, junto à Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi, para obtenção do título de Doutora em educação, há uma aproximação da temática de pesquisa quando trata do desafio que é a construção de novos projetos e escolas inovadoras que consigam superar a cultura organizacional escolar historicamente construída. Também retrata a impossibilidade de se construir conhecimento em diáspora em contextos educativos que permanecem com uma cultura organizacional aos moldes da fábrica do século XIX. A produção do *corpus* analítico abordou a Escola Básica da Ponte em Porto (Portugal). A produção de dados se deu por meio de documentos escolares, observação direta/livre e entrevistas abertas.

[...] a cultura organizacional escolar dimensionada na transformação e inovação dos seus espaços, tempos e modos de ensino-aprendizagem, bem como, uma perspectiva de política curricular colaborativa gera possibilidades para a construção de conhecimento em diáspora (MELLO, 2018, p. 262).

Por meio do levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, buscamos demonstrar, a partir do expressivo número de trabalhos, um movimento de preocupação e necessidade de se repensar

o contexto e as finalidades do atual modelo escolar. Alguns desses trabalhos se aproximaram da temática de pesquisa por tratarem, em algum momento, do tema da formação humana integral e entenderem a Educação Integral como pressuposto fundamental e importante ferramenta para essa construção.

Isso se verifica quando as pesquisas trazem exemplos de escolas que ousam trabalhar com uma nova perspectiva e inovar nos espaços e territórios educativos. Citam, também, experiências bem-sucedidas de escolas que tiveram a oportunidade de contar com o suporte do Programa Mais Educação do Governo Federal.

De modo geral, não foram encontradas pesquisas que atuam na mesma proposta que apresentamos, qual seja, pensar e repensar a escola, enfatizando o direito à educação e a educação como direito, buscando caminhos possíveis e a materialização de uma experiência em escola pública em que os princípios de democracia, liberdade e formação humana integral estejam presentes.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dialógica aos sujeitos da pesquisa

Identificação do(a) participante (opcional): _____

Data da entrevista: ___ / ___ / _____ Duração: _____

Formação: _____

Período que atua no serviço público _____

Período que está na escola _____

1. Onde e como nasceu o projeto, hoje concretizado na Escola Bem Viver Caúna?
2. Quais as dificuldades encontradas durante o processo de criação e implementação da escola?
3. Qual a relação da escola com o projeto de cidade que se quer formar?
4. Que importância tem a escola para a comunidade da Caúna?
5. O que motivou a seguir com esse projeto, mesmo fazendo o movimento contrário ao que se percebe na maioria das instituições de educação, que seria fechar a escola e remanejar os alunos para outras escolas na cidade?
6. Por que a aposta na Educação Integral?
7. Passados três anos da criação da escola, como descreveria essa trajetória da escola (considerações positivas e negativas)?
8. O que é o grande diferencial da Escola Bem Viver Caúna?
9. A Escola Bem Viver Caúna e o seu projeto possuem fragilidades? Se sim, quais? Que mecanismos são utilizados para identificá-los?
10. Ainda há projetos para a Escola da Caúna? Se sim, quais?
11. Sabemos que hoje a maioria dos alunos são da zona urbana e que há uma lista de espera para vaga na escola. A que se deve essa procura? Qual a expectativa futura para essa demanda?
12. Qual o sentimento pessoal enquanto gestor/a, professor/a, representante da comunidade e aluno/a em relação ao espaço criado e à educação ofertada na Escola Bem Viver Caúna?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BEM VIVER CAÚNA: UM ESTUDO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Luisa Ludwig Führ e supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com registro CAEE nº 38761020.3.0000.5352.

A seguir, apresentamos informações relevantes com relação ao estudo:

1. **Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem como finalidade investigar a motivação e como ocorreu o processo histórico de criação e implantação do modelo escolar desenvolvido nesta escola;

2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa representantes dos segmentos da comunidade escolar que estiveram à frente do processo de criação da Escola Bem Viver Caúna, do município de Três de Maio/RS, e seguem participando das suas atividades, sendo eles: representantes do poder público, direção escolar, comunidade, corpo docente e discente;

3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você responderá a uma entrevista e tem liberdade de se recusar a participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora [REDACTED] e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da URI, (55) 3744-9200;

4. **Sobre as entrevistas:** Será realizado o agendamento prévio com data e horário para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e pesquisadora. As informações serão coletadas no período de novembro e dezembro de 2020, e serão realizadas de forma virtual, via *google meet*, sendo gravada. Os dados ficarão arquivados pelo período de 5 anos, sob a guarda da pesquisadora, e, passado esse prazo, procederemos ao arquivamento;

5. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você estará colaborando com informações de extrema relevância e que devem acrescentar elementos importantes à literatura, bem como à sua comunidade e a escola, a partir do compromisso da pesquisadora em divulgar os resultados obtidos através da pesquisa;

6. **Riscos e desconfortos:** No que se refere aos riscos atrelados à pesquisa, poderão estar relacionados ao desconforto devido às questões da entrevista e, caso sinta necessidade, é possível pausar a entrevista a qualquer momento ou interromper sua participação;

7. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) voluntário(a) serão identificados com um código-nome, sem a publicação de nomes reais ou outras informações de caráter pessoal. Apenas a pesquisadora terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade;

8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como não receberá nenhuma importância em dinheiro pela sua participação e contribuição;

9. **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar deste estudo.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre na participação desta pesquisa. Para isso, preencha os itens que seguem:

Eu, _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, telefone para contato nº () _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária e autorizo a execução do trabalho de pesquisa, bem como divulgação dos dados obtidos neste estudo, sem minha identificação pessoal. Confirmando ainda que recebi cópia deste termo de consentimento.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de autorização municipal para a realização da pesquisa na Escola Bem Viver Caúna



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED], Secretária Municipal de Educação do município de Três de Maio – RS, autorizo a pesquisadora Caroline Luisa Ludwig Führ, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profª. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen/RS., a realizarem entrevista, com os gestores responsáveis pelo projeto de criação e implantação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna – Três de Maio -RS, para a realização do Projeto de Pesquisa “ESCOLA DO SÉCULO XXI: POSSÍVEIS CAMINHOS PEDAGÓGICOS”, que tem por objetivo primário: identificar elementos que caracterizam uma escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática de formação humana integral, bem como estudar e analisar uma experiência em processo de construção de uma escola diferenciada que ousou romper paradigmas guiados por princípios democráticos.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contactadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Três de Maio, 19 de agosto de 2020.

[REDACTED]
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte

Doe órgãos, doe sangue: salve vidas.