



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS CAMPUS
ERECHIM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

BÁRBARA NICOLA ZANDONÁ

**EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA ZANDONÁ: LIMITES E
RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO**

ERECHIM

2022

BÁRBARA NICOLA ZANDONÁ

**EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA ZANDONÁ: LIMITES E
RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson Neves da Silva

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zandoná, Bárbara Nicola
Educação Emancipatória na Escola Zandoná: limites e resistências no contexto neoliberal da educação / Bárbara Nicola Zandoná. -- 2022.
167 f.

Orientador: Dr. Êmerson Neves da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2022.

1. Educação Emancipatória; Escola Zandoná; Limites; Resistências; Neoliberalismo.. I. Silva, Êmerson Neves da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

BÁRBARA NICOLA ZANDONÁ

**EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA ZANDONÁ: LIMITES E
RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o Dr. Almir Paulo dos Santos
(UFFS/Erechim)

Prof.^a Dra. Consuelo Cristine Piaia
(IDEAU/Getúlio Vargas)

Prof.^o Dr.^o Émerson Neves da Silva
(UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho aos meus pais Adi e Célia com quem aprendo diariamente o valor da ética, da solidariedade, da justiça, sendo exemplos de força, trabalho e simplicidade. À minha criança, meu filho Pedro, que é o meu esperançar. À Escola Zandoná, minha eterna admiração.

AGRADECIMENTOS

A etimologia da palavra gratidão vem da expressão latina *gratus* e ou *gratia*, que significa graça. Nesse sentido, a gratidão é um sentimento de reconhecimento, e quando mostramos que somos gratos pelas pessoas, coisas ou condições, experienciamos a formação de elos com os mesmos. Dessa forma, torna-se necessário reconhecer todos e todas que, de uma forma ou outra, formaram elos comigo na construção desse trabalho e merecem toda a expressão de gratidão.

Primeiramente, gratidão a Deus pela dádiva da vida e por se fazer presente em cada etapa da minha existência, sendo minha força e meu sustento nos momentos de alegria e de dor.

Gratidão ao professor Émerson Neves da Silva por ter aceitado e abraçado a orientação desta dissertação e por ter acreditado na relevância deste trabalho para o meio acadêmico e social, assim como pela atenção dada em todas as orientações, mensagens e e-mails.

Gratidão à professora Consuelo Cristine Piaia e ao professor Almir Paulo dos Santos por aceitarem o convite para fazer parte da minha banca e da minha constituição como educadora e pesquisadora, pelas palavras de afeto, carinho e contribuições para a melhoria da pesquisa. Também por sonharem comigo um projeto de educação emancipatória.

Gratidão a todos os professores do PPGPE, campus Erechim, que mesmo na condição remota das aulas, deram o seu máximo para que nos sentíssemos acolhidos na Universidade, assim como foram incríveis em suas aulas carregadas de amorosidade, afeto, compreensão, conhecimento e preocupação com uma formação de qualidade social.

Gratidão, também, aos meus queridos colegas do mestrado, pois a distância física não nos impediu de formar um elo de zelo, de carinho e cuidado. Gratidão pela troca de conhecimento, angústias, alegrias, reflexões, conquistas, vitórias e pelo aprendizado nesses dois anos, pelos momentos de descontração durante as aulas e no grupo de *WhatsApp* e pelas dúvidas sanadas. Aprendi a ser melhor ao lado de cada um de vocês.

Gratidão à secretária do PPGPE, Viviane Marmentini, que sempre nos tratou com respeito, paciência e compreensão, por responder aos nossos chamados, anseios e sanar nossas dúvidas.

À minha família, meu porto seguro, a minha gratidão eterna. Aos meus pais Adi e Célia, minhas irmãs Mônica e Priscila, cunhados e sobrinhos pelas palavras e ações de afeto, carinho

e cuidado, assim como de incentivo; por entenderem os momentos de ausência, assim como de cansaço. Também por zelarem pelo Pedro quando não pude me fazer presente como mãe.

Gratidão ao meu companheiro Cesar com quem divido a vida, os sonhos e os desafios, por acreditar e me auxiliar a concretizar este sonho que agora se faz realidade. Pela paciência nos momentos de raiva e cansaço, pelas palavras de incentivo e, principalmente, por ter sido pai e mãe do Pedro na minha ausência.

À minha segunda família: minha sogra, sogro, cunhados e sobrinhos, pela compreensão nos momentos de silêncio e afastamento e por dividirem o cuidado e educação do Pedro.

Ao meu filho Pedro, minha gratidão pelo conforto do seu abraço e por aceitar, mesmo sem entender esse processo, meus momentos de ausência e cansaço. Você é luz na minha vida.

Gratidão, também, às colegas da Escola Zandoná e Milton Alves de Souza, com quem divido grande parte das horas dos meus dias, mas, principalmente, a alegria, coragem e compromisso em ser educador, a vocês minha admiração diária por escolher tão nobre e importante profissão, mesmo em meio a tantas adversidades. À coordenação pedagógica da Escola Zandoná, na pessoa da colega e amiga Karine Piaia, pela ajuda em todos os momentos, por dividir comigo a crença em uma educação emancipatória e por todos os anos dedicados à sua concretização, à frente do pedagógico da escola. Gratidão por dividir comigo tua sabedoria, pois aprendo a ser mais gente ao teu lado.

Por último, gratidão aos amigos que são a família que escolhi. À Sônia, por ter cuidado da minha família e da minha casa, por dividir momentos de tristeza, mas também de alegria, pelas palavras de incentivo antes da seleção do mestrado, acreditando que esse se concretizaria.

A Gessle, ex-aluna e amiga pelas palavras de carinho, ajuda e incentivo na conclusão do trabalho, sempre se mostrando positiva e curiosa às conclusões da pesquisa.

A Ângela, minha colega de mestrado, de escola e amiga por insistir na inscrição da seleção e acreditar que conseguiríamos. Também por dividir as angústias e alegrias desse processo. A mesma gratidão a Camile, vizinha e amiga, que perto ou longe, me ajudou nos momentos de ansiedade, sempre com uma palavra de apoio.

Por fim, a todos e todas que dividem comigo a crença numa educação humanizadora e libertadora, que tremem de indignação frente ao sofrimento humano, que não se calam e que lutam pela construção de um mundo mais justo e fraterno.

FREIRE PRESENTE!!!!

Escola Zandoná

TIJOLO, areia e sonhos

TIJOLO, cimento e gente

Estudantes, tijolo e educadores

Comunidade, tijolo, humano

TIJOLO, amorosidade e esperança

Transformação, grão de areia, parede

Vida, movimento e luta

Em cada pingo de **TINTA** um sorriso,

AMORosidade,

TIJOLO, história trilhada

TIJOLO, trabalho, **pesquisa**, problematiz**AÇÃO**,

Ivo só viu a Uva? Nãoooo

Quem plantou? Quem lucrou e comeu?

Não fui eu

Planejamento, coletivo, mais um tijolo, **Consciência**

Conhecimento

E...

EM SUA **HISTÓRIA**, VIDAS EM MOVIMENTO

EM CADA **COLHER DE MASSA**, UM APRENDIZADO, um alimento

um livro que edifica, uma ingredientes em cozimento

REEDUCAR E EDUCAR EM CADA EXEMPLO

E...

MAIS UM **TIJOLO** COM O COMPROMETIMENTO

Ensinar e Humanizar

Cultura, escuta

fala e escrita

TrAnSfOrMação

ACEITAÇÃO E INCLUSÃO

Hoje...distanciamento

Lágrima, **desafio**

Computador, burocracia, memorandos

Desafio, diálogo, aproximação

MEET, desafio, conquista, reinvenção

Direito à educação??? Cimento, tecla, objeto, muro..... separação

Esperança, ação, coragem e resistência

Meritocracia, classificação, negacionismo e inflação

Posição. Gritemos NÃOOO

Em cada **TIJOLO** uma memória, trajetória

Na base **Freire vivo!!**

JAMAIS AUSENTE No coração da

proposta **SANDRA**

E EDUCADORAS DA EZ, PRESENTE!

(**Autoria:** Adriane Zatti, Karine Piaia, Cátia Regina Kasparly)

RESUMO

Este trabalho tem a pretensão de investigar o processo de resistência das experiências dialógicas da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Escola Zandoná, no município de Barra Funda, inspirada na Educação Popular e freireana, ao avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, busca descrever o período de construção da proposta pedagógica da Escola Zandoná, considerando a Constituinte Escolar, no contexto do governo de Olívio Dutra (1999-2002), analisar de que forma o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais no Brasil e no Rio Grande do Sul, assim como identificar as transformações ocorridas na proposta da escola levando em consideração o governo de Eduardo Leite (2019-2022). A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou como bibliografia para sustentar a base teórica de investigação, os estudos de Freire (2011, 2013), Schimitz (2007) Camini (2005), Gauer (2003), Freitas (2018), Laval (2019), Dardot e Laval (2016) e Vendramini (2012, 2014). O material empírico fora obtido por meio de análise de documentos, mas principalmente de entrevista com educadores que fizeram e fazem parte do educandário analisado, constituindo grupos focais. Como método de análise, utilizou-se o materialismo histórico dialético, ao propor o fenômeno investigado a partir de uma perspectiva de totalidade. Nesse sentido, sendo um Mestrado Profissional, a pesquisa tem como produto a realização de um diagnóstico, apontando os limites e as possibilidades de resistência diante do contexto histórico neoliberal. A investigação possibilitou identificar alguns entraves para a manutenção da proposta escolar, como busca pela qualidade total da educação, burocratização e controle do trabalho pedagógico, falta de recursos humanos e a dificuldade de pertencimento junto à proposta da escola, distanciamento dos movimentos sociais e centralização administrativa da gestão. No entanto, o estudo também apontou contradições, pois ao mesmo tempo em que do momento histórico partem limites, também podem partir resistências. Nesse caso, apontamos como resistência a crença na função social da escola, ou seja, no projeto emancipatório defendido, o trabalho coletivo mediado pela formação continuada e a experiência social e histórica como alicerce para todos os outros fatores.

Palavras-chave: Educação Emancipatória; Escola Zandoná, Limites, Resistência; Neoliberalismo

ABSTRACT

This work, intends to investigate the process of resistance of the dialogical experiences of the State School of Basic Education Antônio João Escola Zandoná, in the municipality of Barra Funda, inspired by Popular and Freirean Education, to the advance of neoliberalism in Brazilian educational policies. Therefore, it seeks to describe the period of construction of the pedagogical proposal of the Zandoná School, considering the School Constituent, in the context of the government of Olívio Dutra (1999-2002), to analyze how neoliberalism has influenced educational policies in Brazil and Rio Grande do Sul, as well as identifying the changes that occurred in the school taking into account the government proposal of Eduardo Leite (2019-2022). The research acquires a qualitative character and used as a bibliography to support the theoretical basis of investigation, the studies of Freire (2011, 2013), Schimitz (2007) Camini (2005), Gauer (2003), Freitas (2018), Laval (2019), Dardot and Laval (2016) and Vendramini (2012, 2014). The empirical material was obtained through document analysis, but mainly through interviews with educators who were and still are part of the analyzed school, constituting focus groups. Dialectical historical materialism was used as a method of analysis, when proposing the phenomenon investigated from a perspective of totality. In this sense, through the investigation, elements were sought to carry out a diagnosis, pointing out the limits and possibilities of resistance in the face of the neoliberal historical context. The research made it possible to identify some obstacles to the maintenance of the school proposal, such as the search for total quality of education, bureaucratization and control of pedagogical work, lack of human resources and the difficulty of belonging to the school proposal, distancing from social movements and administrative centralization of management. However, the study also pointed out contradictions, because at the same time that limits start from the historical moment, resistances can also start. In this case, we point out as resistance the belief in the social function of the school, that is, in the emancipatory project defended, the collective work mediated by continuing education and the social and historical experience as a foundation for all other factors.

Keywords: Emancipatory Education; Zandona School; Boundaries; Resistance; Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Apresentação da banda escolar	42
Figura 2- Participação no Seminário de Educação Popular	43
Figura 3- Alunos mapeando as casas do município	47
Figura 4- Representação do Grito dos excluídos 2009	52
Figura 5- Encontro com pais para discussão sobre o currículo da EZ	53
Figura 6- Organização da rede de falas 2022	58
Figura 7- Encontro de Formação e Mística: o processo de transformação da borboleta/educador.	64
Figura 8- Conselho de Classe Participativo	68
Figura 9- Formação Letiva	69
Figura 10- Abertura da Feira de Iniciação à pesquisa 2022: Utopia	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Parcelamento de salários- (2015-2020- RS)	118
Tabela 2- Professores com vínculo exclusivo na Escola Zandoná	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRF	Brasil Foods SA
CAPM	Coletivo de Apoio Pedagógico Multidisciplinar
CE	Constituinte Escolar
CEEE	Companhia Estadual de Energia Elétrica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COE	Centro de Operações de Emergência
CORSAN	Companhia Riograndense de Saneamento
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRM	Companhia Riograndense de Mineração
CRT	Companhia Riograndense de Telecomunicações
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
EZ	Escola Zandoná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISE	Informatização da Secretaria de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NTES	Núcleo de Tecnologias e Inovações Educacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OP	Orçamento Participativo
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	Pesquisa Participante
PPP	Parceria Público Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RGE	Rio Grande Energia
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SE	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SULGÁS	Companhia de Gás do Estado do Rio Grande do Sul
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
USB	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1	TECENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS	18
2	PROJETO EMANCIPATÓRIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS DEMOCRÁTICA E JUSTA	25
2.1	UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E POPULAR	25
2.1.1	A constituinte Escolar no Rio Grande do Sul.....	31
2.1.2	O contexto político do Governo Olívio Dutra: Governo da Participação Popular .	38
2.2	A ESCOLA ZANDONÁ NO CONTEXTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR:	42
	NASCE UMA PROPOSTA.....	42
2.3	A PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA DA ESCOLA ZANDONÁ: EDUCAR É RESISTIR!	50
2.3.1	A pesquisa Participante	55
2.3.2	Tema Gerador, Rede de Falas e o Planejamento das aulas.....	58
2.3.3	A formação continuada na EZ	62
2.3.4	A concepção de avaliação	66
2.3.5	Práticas dialógicas: Conselho de classe participativo, Formação Letiva e Feira de.....	68
	Iniciação à pesquisa	68
3	PROJETO NEOLIBERAL: AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	73
3.1	ESTADO DO CONHECIMENTO: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA ..	73
3.2	O QUE É O NEOLIBERALISMO: ORIGEM E CONCEITO.....	77
3.2.1	O contexto latino-americano e brasileiro	82
3.2.2	O governo de Eduardo Leite e sua política neoliberal: novas e velhas façanhas	88
3.3	A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUA IMPLICAÇÃO DIRETA NA ESCOLA	95
3.3.1	O novo modelo educacional: a escola-empresa	95
4	“PESQUISAR É PRONUNCIAR O MUNDO”: PERCURSO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO.....	102
4.1.1	Pesquisa de campo.....	106
4.1.2	Analisando os dados da pesquisa: a opção pelo materialismo histórico dialético .	109
5	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA ZANDONÁ EM RISCO: COMO RESISTIMOS?.....	113
5.1.1	A qualidade total da educação: burocratizar para controlar!.....	113
5.1.2	A uberização da educação e dificuldade de pertencimento à proposta da EZ	119

5.1.3 Movimentos sociais afastados, proposta ameaçada!	124
5.1.4 Centralização administrativa e enfraquecimento do pedagógico	128
5.2 DUAS DÉCADAS DE PROPOSTA: RESISTÊNCIA EM CARÁTER PERMANENTE	131
5.2.1 Crença na função social e emancipadora da escola	133
5.2.2 O coletivo e a formação continuada como fortalecimento da proposta	137
5.2.3 A experiência histórica e social como âncora da EZ: passado, presente e futuro.	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	160
ANEXOS.....	165

1 TECENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

A origem do atual modelo econômico neoliberal remonta uma das últimas grandes crises do capitalismo. Em meados dos anos de 1970, tem-se a crise internacional do petróleo associada às quedas nas taxas de lucro, variações de produtividade, desemprego, entre outras. Esse modelo buscou romper com a antiga forma do Estado de bem-estar social, cujas bases teóricas vieram de John Maynard Keynes, surgidas para conter a recessão de 1929.

Enquanto a característica básica Keynesiana era a intervenção estatal nas atividades econômicas, regulando-as, subsidiando-as e um investimento maciço em proporcionar trabalho e renda para a população, as bases teóricas do neoliberalismo se originam nas ideias de Milton Friedman, Karl Popper e James Buchanan¹. Esses teóricos atribuíam a crise vivenciada a gastos excessivos com políticas sociais, que gerava déficits orçamentários e inflação e comprometia a ordem do mercado e a liberdade individual. Nesse sentido, os serviços públicos deveriam ser privatizados e pagos por quem os utilizasse, defendia-se o Estado Mínimo, ou seja, o mínimo de intervenção estatal na sociedade.

Essas novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo defendem fortemente os valores individualistas, de livre iniciativa, livre mercado, empresa privada e poder de consumo como forma de realização pessoal. Como consequência, os setores mais atingidos são aqueles que se beneficiam mais diretamente da proteção social, os trabalhadores e os setores marginalizados da sociedade. Tem-se então, a presença cada vez mais forte das grandes corporações produtivas e financeiras nos atos do Estado, sendo que o público passou a ser determinado pelos interesses privados.

A partir de 1980, com o advento da globalização e da revolução tecnológica, foi necessária uma reorganização do sistema produtivo e do mundo do trabalho. Tem-se observado, ao longo da história, que, quando há uma reorganização no mundo do trabalho referente ao sistema capitalista, o primeiro local em que se busca reorganizar para estar apto a promover essa transformação nas relações de trabalho é a escola.

Sendo assim, a escola é tradicionalmente uma instituição que reproduz a ideologia dominante, aquilo que é aprendido na escola, geralmente, tende-se a reproduzir nas relações

¹ FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**.

sociais e nas relações de poder. Mas, da mesma forma, ela pode romper esses paradigmas e ser um agente de transformação social.

Nesse sentido, para o neoliberalismo a escola é essencial na manutenção de sua superestrutura, por isso o controle da formação fundamental e profissionalizante tem sido um de seus objetivos. Tendo em vista esse papel, a escola é extremamente visada, pois, nas palavras de Althusser (1980), a partir dela pode-se produzir um papel de explorado com consciência moral e cívica, de agente da exploração, saber mandar e falar aos operários, de agentes de repressão, saber mandar e obedecer sem discussão.

As novas medidas econômicas atingem o sistema educacional na medida em que exigem que este se adeque aos interesses do mercado, influenciando as políticas públicas educacionais ao propor um currículo instrumental e uma educação totalmente pragmática e imediatista, o que causa prejuízos principalmente aos alunos das classes populares presentes nas escolas públicas espalhadas pelo país. Nessa visão, a escola é comparada a uma empresa, cujo objetivo seria a produtividade, a educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito e, por isso, na defesa do “Estado Mínimo”, pode ser assim privatizada. Palavras ligadas ao sistema de produção capitalista como eficiência, flexibilidade, empreendedorismo, competências começam a ser empregadas com mais força nos discursos educacionais.

No Brasil, desde a década de 1990, passando pelos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o discurso da necessidade de reduzir o tamanho do Estado passou a ser recorrente. Com a promessa de crescimento do país e transformação deste em uma economia emergente e modernizada e de que, nas mãos da iniciativa privada os serviços públicos teriam mais e melhores resultados, deu-se início a diversas privatizações, abertura comercial e inserção do país no mercado financeiro. O que se viu mais tarde, é claro, foi o enriquecimento de uma parcela pequena da população em detrimento da pobreza, fome e sofrimento de outra.² (ANDERSON, 1995)

No Rio Grande do Sul, a partir de 1994, cinco dos sete governadores foram e são adeptos do neoliberalismo. Nos governos Antônio Britto, Yeda Crusius, Ivo José Sartori e agora Eduardo Leite o tamanho do Estado foi diminuído, extinguíram-se e privatizaram-se autarquias, concederam serviços públicos à iniciativa privada, extinguíram-se direitos trabalhistas, aumentaram alíquotas de impostos e flexibilizaram leis trabalhistas. A educação nesse período

² Parte do texto da introdução foi apresentado no artigo: O desmonte da EJA no Rio Grande do Sul: Impactos da política neoliberal na educação para o XI Colóquio Internacional Paulo Freire 100 anos: da leitura de mundo à emancipação dos povos.

sofreu com cortes de verbas, congelamentos e parcelamentos de salários dos educadores, precarização do serviço docente e pouco investimento na área pedagógica, abrindo espaço, é claro, para a entrada de grupos privados na educação. Os únicos governos que procuraram fugir à essa regra foram os de Olívio Dutra e Tarso Genro. (SCHMITZ, 2007)

É no governo de Olívio Dutra (1999-2002), mais especificamente, que se tem uma das experiências mais significativas, na área da educação, o movimento da Constituinte Escolar. Contrariando a lógica neoliberal, o movimento da Constituinte buscava a construção de uma escola mais democrática e popular com a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A Educação Popular proposta pela Constituinte tinha um projeto de educação de Qualidade Social, transformador e libertador, no qual a escola fosse um laboratório de prática, de exercício de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativos e de cidadãos plenos.

O movimento da Constituinte se deu em todo o estado e foi nesse período em que a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, de Barra Funda, iniciou seu percurso na transformação de um modelo tradicional de escola para a construção de uma escola mais popular, tendo como base a educação freireana, a Pesquisa Participante e os Temas Geradores.

Gestada no contexto político pelo Governo Popular no Estado do Rio Grande do Sul, hoje, passados mais de 20 anos, a escola permanece com sua proposta pedagógica construída sob os pressupostos de uma concepção de Educação Libertadora. No entanto, como viu-se nos últimos 10 anos, a orientação política do Estado fortaleceu o neoliberalismo, em especial na educação. É nesse contexto de correlação de forças que surge o problema de pesquisa a ser explorado: **Como as experiências dialógicas da Escola Zandoná vêm resistindo ao avanço do neoliberalismo?**

Nessa direção a pesquisa em educação precisa ser encarada dentro do contexto de mudanças e transformações históricas e sociais, por isso suscita o tema da análise da expansão neoliberal sobre a educação pública e as implicações do público-privado no direito à educação, alvo de severas críticas. Esse contexto tem inquietado e desafiado o grupo de educadores e a gestão, principalmente, pela Escola Zandoná ser uma das poucas escolas da rede estadual que há mais de 20 anos ousa em sua proposta pedagógica ao trabalhar com Temas Geradores e Pesquisa Participante numa perspectiva contra hegemônica.

Dessa forma, o presente projeto justifica-se na medida em que se propõe investigar a ação das políticas neoliberais sobre uma proposta de escola que ousa trabalhar numa perspectiva

freireana e popular, procurando analisar os limites, as dificuldades e as contradições presentes no processo de manutenção da experiência pedagógica popular da Escola num cenário político desfavorável às práticas participativas e libertadoras.

Entre as motivações que me fizeram escolher a Escola Zandoná para a pesquisa, uma delas tem a ver com a ligação afetiva que este local tem para mim, pois foi a escola em que me alfabetizei, estudei até o Ensino Médio e criei as primeiras relações de amizade. Foi como aluna que pude vivenciar as primeiras experiências com a proposta metodológica freireana, que me levaram a estudar, conhecer e desconstruir sentidos comuns a respeito de movimentos populares como o Movimento dos Sem Terra. A escola me influenciou na leitura de mundo para além de uma visão individualista e mais tarde me levou a escolher a docência em História como profissão. No retorno à escola, agora como docente, vivencio a Pesquisa Participante e uma formação mais humanizadora, por isso justifico o interesse por essa pesquisa, por propiciar condições de se pensar a educação para as classes populares.

As leituras voltadas ao tema do neoliberalismo e à Educação Popular, ao longo das primeiras disciplinas do mestrado e a vivência como educadora em relação ao cenário político atual, levaram-me a uma inquietude constante e a diversos questionamentos: Como manter a proposta da Escola nesse contexto? Como temos resistido? Quais os limites, dificuldades e contradições estão presentes no processo de manutenção da experiência pedagógica popular da Escola no cenário político atual?

Por último, destaco a importância da pesquisa junto ao Mestrado de Educação Profissional da UFFS, na medida em que o trabalho buscou investigar os processos de resistência de uma proposta baseada nos princípios da Educação Popular na Educação Formal, levando em consideração que um dos objetivos do curso é a contribuição da Educação Popular na América Latina e o estudo investigativo em processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana e para a cidadania.

A partir disso, para responder o problema de pesquisa acima destacado, tem-se como objetivo geral investigar o processo de resistência das experiências dialógicas na Escola Zandoná ao avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais no Brasil. E como específicos:

- Descrever o período de construção da proposta pedagógica da Escola Zandoná, considerando o contexto da Constituinte Escolar e Educação Popular no governo de Olívio Dutra (1999-2002);
- Analisar de que forma o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais no Brasil e no Rio Grande do Sul;

- Identificar as transformações ocorridas na proposta da escola levando em consideração a atual política neoliberal de educação no governo de Eduardo Leite (2019-2022);
- Produto final: Analisar e diagnosticar a experiência pedagógica baseada na metodologia de Pesquisa Participante, destacando os limites e as possibilidades de resistência presentes na realidade escolar no atual contexto neoliberal da educação. O mesmo será apresentado ao coletivo da escola num momento de formação continuada.

A pesquisa adquiriu um caráter qualitativo na medida em que propôs o contato direto do pesquisador com o ambiente, a situação investigada, o contexto em que está inserido o objeto, como é o caso da pesquisadora, inserida como educadora na escola pesquisada. Assim também, justificou-se por ser uma pesquisa descritiva, rica em detalhes de pessoas, situações e acontecimentos como é o ambiente escolar. E, por fim, procurou-se dar ênfase ao processo muito mais do que ao produto, ao estudar-se o problema e como ele se manifesta nas atividades cotidianas, como é o caso da implicação do contexto neoliberal na proposta emancipatória da referida instituição.

Nessa ótica, somou-se a análise dos documentos presentes no ambiente escolar, como as atas de formação continuada, os Livros Ponto e os diários de formação dos professores, assim como seu Projeto Político Pedagógico. Do mesmo modo, fez-se necessário fazer uma revisão dos materiais escritos sobre a Constituinte Escolar a partir dos cadernos pedagógicos desse período elaborados pela Secretaria da Educação com abertura para a experiência pedagógica em questão. Além disso, analisaram-se os planos de governo de Olívio Dutra e Eduardo Leite, destacando as propostas e políticas públicas de cada projeto de governo, assim como notícias relacionadas aos projetos em curso para a educação, que dificultam e impõe limites para que esta se perpetue.

Para a construção teórica da investigação de pesquisa, utilizou-se os estudos de Freire (2011, 2013), Schimitz (2007) Camini (2005), Gauer (2003), Freitas (2018), Laval (2019), Dardot e Laval (2016) e Vendramini (2012, 2014), assim como de artigos científicos e revistas. Também, como etapa essencial para a construção da pesquisa, realizou-se o Estado do Conhecimento a partir do site da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. Na busca realizada, utilizaram-se as palavras neoliberalismo e educação pública com filtros para título, obtendo um total de onze trabalhos. Após uma primeira etapa de leitura flutuante, fez-se uma nova seleção dos trabalhos que poderiam servir como embasamento teórico, ficando apenas com sete da totalidade buscada. Os trabalhos de Souza (2020), Espinoza (2019), Simardi Neto (2019), Lira (2016), Nascimento (2010), Bezerra (2017) e Moreno (2019) suscitaram novas

bibliografias e leituras sobre a transformação da educação a partir do neoliberalismo, assim como reforçaram a utilização do materialismo histórico e dialético como método de análise de dados escolhido para identificar os limites e resistências da Escola Zandoná enquanto proposta que se mantém no atual contexto neoliberal.

Após a construção do referencial teórico, a ida a campo foi extremamente importante no contexto da pesquisa, no sentido de aproximar a teoria da prática. O material empírico foi obtido através de entrevistas semiestruturadas com educadores que fizeram e fazem parte do educandário analisado, constituindo três grupos focais. O primeiro reuniu a gestão inicial da proposta entre os anos de 1999-2003, posteriormente o segundo grupo agrupou a gestão atual da Escola Zandoná e, por último, o terceiro foi escolhido a partir das educadoras que iniciaram a experiência dos Temas Geradores e da Pesquisa Participante na escola a partir de 2003 e ainda permanecem atuando nela.

Como método de análise, utilizou-se o materialismo histórico e dialético, ao propor o fenômeno investigado a partir de uma perspectiva de totalidade e, ao mesmo tempo, de contradição, pois sendo a realidade contraditória, a educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, por isso é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, porque transmite a ideologia oficial ou a domesticação, mas também pode ameaçar a ordem estabelecida e possibilitar a libertação. Nesse sentido, por meio da investigação, buscou-se elementos para a realização de um diagnóstico, apontando os limites e as possibilidades de resistência diante do contexto histórico neoliberal.

Partindo dos objetivos descritos, o capítulo que segue da dissertação, destina-se a uma revisão teórica a respeito do movimento da Constituinte Escolar na construção da Educação Popular no Rio Grande do Sul através da política democrática do Governo de Olívio Dutra (1999-2003). Além disso, procurará dar ênfase à construção da proposta teórico-metodológica da Escola Zandoná nesse contexto, na perspectiva de um projeto de educação libertadora e popular.

O terceiro capítulo constitui-se de uma construção teórica a respeito das implicações do projeto neoliberal sobre educação pública, destacando a origem e o conceito do neoliberalismo e sua atuação no Brasil e Rio Grande do sul, mais especificamente no governo de Eduardo Leite (2019-2022).

No quarto capítulo, estão apresentados os pressupostos metodológicos utilizados na investigação, como a pesquisa documental, de campo e análise de dados.

Por último, o quinto capítulo apresenta o produto do Mestrado Profissional ao entrelaçar o material empírico analisado à teoria, identificando os limites e as possibilidades de resistência das experiências dialógicas na Escola Zandoná dentro do contexto histórico neoliberal da educação.

2 PROJETO EMANCIPATÓRIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS DEMOCRÁTICA E JUSTA

Erguer a cabeça acima do rebanho é um risco que alguns insolentes correm. Mais fácil e costumeiro seria olhar para as gramíneas como a habitudinária manada. Mas alguns erguem a cabeça, olham em torno e percebem de onde vem o lobo. O rebanho depende de um olhar.

(Afonso Romano de San'anna)

2.1 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E POPULAR

O projeto de educação aqui apresentado e proposto vai ao encontro com a educação libertadora, humanizadora e dialógica proposta por Paulo Freire, oposto à educação bancária, tecnicista e individualista proposta pelo neoliberalismo. Nesse sentido, neste capítulo, faz-se necessário retomar teoricamente a noção de educação emancipatória e popular em Freire e destacar como exemplo possível o processo participativo de reconstrução dos currículos escolares no Rio Grande do Sul a partir da Constituinte Escolar. Ainda procurará dar ênfase ao processo de construção da proposta de educação emancipatória na Escola Zandoná, neste período.

Participar significa tomar parte do processo, que vai muito além do que estar presente em um determinado ambiente. É necessário emitir opinião, analisar, questionar, concordar, discordar, propor, decidir, avaliar, enfim ser elemento integrante. Instrumentos participativos têm como função principal ajudar a estruturar as disputas de poder entre os atores sociais, torná-las mais transparentes e, dessa forma, contribuir para uma distribuição mais equitativa do poder (CORDIOLI, 2001).

Para Dias Bordenave (1994), a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde os tempos primitivos até as associações, empresas e partidos políticos de hoje.

Nesse sentido, a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como são a comida, o sono e a saúde. [...] Tudo indica que o homem só desenvolverá

seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa (DIAS BORDENAVE, 1994, p.16-17).

Sendo assim, a participação é um processo educativo, conscientizador, transformador e de luta pela construção de uma sociedade justa e igualitária e, nesse sentido, a escola pública tem papel fundamental, pois é um local privilegiado para desenvolver a cultura da participação e a vivência da democracia participativa e de compreendê-la como um direito e não uma concessão.

Na história brasileira, o direito à participação foi negado às classes populares, uma vez que a colonização baseada na exploração do trabalho escravo e no lucro desmedido limitou o processo de dialogicidade. Entre avanços e recuos, Freire (2020, p. 95) discorre sobre essa in experiência democrática: “Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência.”

Mesmo após a independência brasileira, inexistiam experiências e vivências de participação popular nos espaços públicos. O pouco que se tinha, fazia-se por meio do voto e da escolha de representantes políticos, no entanto, era negado à maioria da população: negros, indígenas, mulheres, pobres. Isso explica-se devido ao fato de as estruturas sociais e econômicas não terem se modificado, perpetuando o regime escravista e o poder das elites agrárias. Freire acrescenta,

Com a exclusão do homem comum do processo eletivo-não votava nem era votado, proibia a ele qualquer ingerência, enquanto homem comum, nos destinos de sua comunidade, havia de emergir uma classe de homens privilegiados que, estes sim, governassem a comunidade municipal (FREIRE, 2020, p. 102).

No entanto, para Freire (2020) uma reforma ou ação democrática tem de ser feita não só com o consentimento do povo, mas pelas suas próprias mãos. Por isso, os membros de um grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública. Necessitam, igualmente, de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade. Somente assim, com a crescente participação nos acontecimentos públicos, é que as forças sectárias se sentirão ameaçadas nos seus privilégios.

Atualmente, porém, a escola pública, voltada às classes trabalhadoras, trava mais uma batalha em relação à construção da participação e da democracia, pois o modelo educacional forjado na racionalidade neoliberal tem o objetivo na formação de capital humano e exclui uma

formação mais humana, que garanta o convívio social e democracia, uma vez que exclui o homem dos espaços públicos.

Nesse sentido, é de extrema importância recuperar a concepção de educação popular e emancipatória em sua gênese como uma tarefa altamente importante para alcançarmos a transitividade para uma sociedade democrática. A educação como emancipação seria o contraponto ao modelo de escola empresa e da racionalidade liberal (TREVISOL e ALMEIDA, 2019).

Para Paulo Freire a emancipação se dá a partir da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Segundo Moreira (2010), o processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todas as pessoas comprometidas com a transformação da realidade dos oprimidos, o que não se visualiza numa educação protagonizada pela elite. Dessa forma, é através da problematização e reflexão crítica da realidade que os indivíduos podem libertar-se da opressão.

Sendo assim, a Educação Emancipatória não é uma mera transmissão de saberes, mas a possibilidade de o educando ser sujeito do próprio processo educativo, pois parte da sua realidade, de suas vivências, problematizando-as e propiciando a construção do conhecimento e a transformação da sociedade. Nesse projeto, entende-se a educação essencialmente como ato político, nem neutro e nem desinteressado, que procura libertar ao invés de domesticar.

Freire destaca que a libertação dos oprimidos só acontecerá mediante a construção da consciência, e esta é fruto da luta de classes. Não se pode esperar que a classe dominante se interesse em uma educação dialógica e libertadora, já que o objetivo é a submissão e a reprodução da consciência ingênua e da dominação. Defende que “o opressor sabe muito bem que a “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão”” (FREIRE, 2013, p. 54).

O ocultamento da realidade e a manutenção do sistema capitalista, perseguidos pelos opressores, tornam-se obstáculos à emergência da consciência de classe e à organização da luta pela emancipação. Por isso, uma das grandes tarefas da emancipação é justamente a desnaturalização da atual forma social, pois sem o desvelamento das condições sociais opressoras pela crítica reflexiva não é possível prática transformadora e, conseqüentemente, não são possíveis experiências emancipatórias.

Para Freire, todo projeto de educação que pretende ser libertador ou se diz libertador deve começar utilizando uma metodologia coerente, que implique numa postura dialógica como

fundamento primeiro. Nesse sentido, o diálogo para Freire já inicia na escolha do conteúdo programático, que não deve ser imposto e sim emergir a partir da comunicação crítica sobre nossa condição no mundo (ZITKOSKI, 2010).

Pini corrobora dessa ideia quando aponta que:

A educação, na perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a Leitura do Mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Paulo Freire considera possível organizar um conteúdo, e, por conseguinte, um currículo libertador (PINI, 2013, p. 7).

Por isso, a educação emancipatória não pode ser o ato de depositar nos educandos seus conhecimentos, nem de transmitir ou transferir aquilo que sabem, como meros pacientes, mas um ato cognoscente e, para isso, a relação dialógica se faz indispensável para realização da libertação dos sujeitos assim como para superação da contradição educador-educando.

Sartori ao discorrer sobre a perspectiva emancipatória e problematizadora da educação sustenta que

na perspectiva problematizadora, a educação desafia a procurar a emergência das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social. Assim a educação problematizadora precisa centrar suas preocupações para o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem e trabalham. [...] Constitui-se então do resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o educando (SARTORI, 2010, p.135-136).

Nesse processo histórico, a educação popular pode servir como um instrumento e espaço na construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão inseridas na realidade dos sujeitos e das classes oprimidas. Desse modo, o educador comprometido com a construção de um projeto político libertador constrói a sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos. Moreira (2010, p. 146) reitera que “o trabalho de formação da educação popular também deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta”.

Assim como a educação emancipatória, a educação popular nasce a partir de uma acirrada negação dos modelos educacionais tradicionais, excludentes e elitizados. Desse modo, surge como uma ferramenta de resistência e de crítica ao modo de produção, ao poder político e à visão social presente no sistema capitalista, o qual é defendido pela classe dominante.

Segundo Pini (2012), a relação entre educação libertadora e Educação Popular está na concretização da práxis pedagógica, ou seja, no modo como se desenvolve a ação, desse modo essa deve adquirir uma dimensão ética, movida pelo desejo de mudança.

A Educação Popular, que hoje se conhece, tem sua origem nos movimentos das classes populares. Inicialmente, como educação de base e educação libertadora, tem seu ápice na década de 1960, no Brasil, com a alfabetização de adultos, experiência desenvolvida por Paulo Freire no Nordeste. Segundo Brandão:

Surge no interior de grupos e movimentos a sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Surge como um *movimento de educadores*, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular*, e se considerou como uma base simbólico ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes (BRANDÃO, 2006, p. 46).

De fato, segundo o autor, o lugar estratégico que funda a educação popular são os movimentos sociais e os centros de cultura, propiciados por um período de efervescência política internacional e nacional, governos populistas, movimentos intelectuais estudantis, religiosos e militantes e a conquista de espaços e novas formas de organização das classes populares.

Ao discorrer sobre o contexto e a origem da educação popular, Paludo reforça a relação dela com os movimentos populares entre os anos de 1930 a 1960.

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226).

Contrariando o modelo neoliberal e antidemocrático, a Educação Popular pretende fundar uma nova educação libertadora, através do trabalho com o povo e não sobre o povo, a educação aqui entendida é um instrumento de conscientização e politização em que o povo participa, evidencia e elabora seu próprio saber (BRANDÃO, 2006). Nas palavras de Pini (2012, p.3),

A Educação Popular é compreendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, reconhecendo os grupos socialmente excluídos, e com eles, reassumindo a luta histórica por um projeto emancipador anticapitalista.

Conforme Brandão, três tendências sucessivas podem ser reconhecidas a partir da educação popular:

A educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo esses últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa em seu trabalho político- em qualquer nível ou modo que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta- e constrói o seu próprio conhecimento (BRANDÃO, 2006, p. 51).

Segundo Paludo (2010), a educação popular em Freire remete à educação feita com o povo, com os oprimidos e as classes populares a partir da educação libertadora, orientada para a transformação da sociedade, por isso, a mesma exige que se parta do contexto concreto e vivido para se chegar ao contexto teórico, nesse sentido requer a problematização, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.

Na visão de Freire, portanto, a educação popular indica a educação que se realiza com o povo, com a classe oprimida, sempre a partir da ideia de que a educação pode libertar por ser uma educação ética, política e intencionada para produzir a transformação dos sujeitos e por conseguinte na sociedade, estando afinada com a perspectiva de emancipação das classes populares.

Sendo assim, uma das características básicas da Educação Popular é a sua concepção e compromisso com a classe e sua ligação orgânica com os movimentos populares. Para Nuñez Hurtado (1992, p. 44) “a educação popular é um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas para alcançar o objetivo de construir uma sociedade de acordo com seus interesses.”

De acordo com Paulo Freire, os princípios da educação popular relacionam-se à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos cidadãos, tanto individual como coletivamente, além da possibilidade de conscientização. A prática e a reflexão sobre a prática representam a categoria de organização da educação popular, os quais são elementos fundamentais para a transformação.

Nesta linha de pesquisa, a mesma procura transformar a realidade tendo a própria realidade como ponto de partida e chegada, o que somente é possível de se concretizar mediante uma metodologia dialética do conhecimento, através do processo de ação-reflexão-ação e ou prática-teoria-prática dos grupos populares, que os conduzirá a apropriação consciente de sua prática, para transformar a realidade vivida de maneira crítica e criativa (NUNES HURTADO,1992).

Em suma, “a educação popular se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática dos movimentos sociais e populares, as pessoas trocam informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam.” (BRANDÃO, 2006, p. 49). Ela conjuga pesquisa e participação ativa dos sujeitos, articula sujeitos aprendentes: educando-educador, toma como base o diálogo como forma de representação da vida por meio de discursos, conscientiza por meio da análise crítica, da relação teoria e prática, favorece a libertação dos sujeitos, promove a produção de conhecimentos significativos, busca formas para construir a representação da realidade social, concebe todos como sujeitos aprendentes: educando e educador, numa relação dialógica e configura-se por meio da participação, do coletivo, do envolvimento ativo dos sujeitos e das comunidades.

Nesse sentido, procurando possibilitar às camadas populares a participação e democratização da educação, entre os anos de 1999 a 2002, durante o governo de Olívio Dutra no Rio Grande do Sul, iniciou-se um grande movimento de transformação dos currículos escolares, iniciava-se a Constituinte Escolar. Por se tratar do recorte histórico mais significativo para a transformação da proposta da Escola Zandoná, faz-se necessário especificar esse processo.

2.1.1 A constituinte Escolar no Rio Grande do Sul

A Constituinte Escolar iniciou, no estado do Rio Grande do Sul, em abril de 1999, como uma política de educação voltada para a reconstrução curricular das escolas estaduais e como instrumento de construção da democracia participativa proposta pelo então governo de Olívio Dutra. A exemplo de outras políticas públicas como o Orçamento Participativo, a Constituinte também buscava a participação popular no fortalecimento da democracia e do controle social sobre o Estado (CAMINI, 2005).

Para Schmitz (2007), o movimento da Constituinte oportunizou, pela primeira vez, através de debates, estudos e socialização de experiências que o Estado conhecesse, de forma participativa, a vida da escola pública, enquanto meio de resgate e apropriação da educação e da mesma pelas camadas populares. Fleuri, ao discorrer sobre esse importante movimento, destaca que

a Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul pode ser vista, então, como campo de "produção, circulação e consolidação de significados", ou, numa perspectiva mais dinâmica, como campo cultural de práticas dedicadas à "administração, renovação e reestruturação do sentido", desenvolvido pela interação entre diferentes sujeitos, agentes institucionais e movimentos sociais, entre seus diferentes contextos culturais, na luta por reconhecerem e serem reconhecidos, em suas identidades, pelos sentidos que produzem social e historicamente (FLEURI, 2001, p116).

A participação popular proposta pelo movimento ia além de apenas o mecanismo institucional ou legal do voto, mas vista como um processo social que possibilitasse aos setores populares a tomada de decisões, de manifestar seus anseios, interesses e necessidades, da modificação do ser humano enquanto sujeito transformador da história com vistas a praticar e consolidar a democracia. Conforme Schmitz (2007, p. 121), “na área da educação, a participação popular era condição para a realização do projeto da Constituinte Escolar/RS. Todos foram convidados a serem constituintes, atuando nos debates, painéis e conferências que aconteceriam em todo o Estado.”

Nessa perspectiva, Camini (2005) descreve que o objetivo geral da Constituinte era a elaboração dos princípios e diretrizes que orientassem a construção de uma Escola democrática, e servia como um momento de reflexão da prática dos trabalhadores em educação, assim como uma possibilidade de criar condições para a reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Como opção metodológica que o sustentasse, o movimento baseou-se na Concepção Dialética de Conhecimento tendo a práxis como centralidade. O material produzido pela Secretaria de Educação do Estado enfatiza:

Entendemos a Concepção Dialética de Conhecimento como a forma de interpretar, analisar, conhecer a realidade para transformá-la, através da coerência entre a prática e a teoria. Ela implica colocar na prática de conhecer a realidade, uma teoria de produção do conhecimento enquanto processo social, coletivo e participativo. Implica, também, analisar os conflitos presentes em nossas práticas e compreendê-las como expressão das contradições sociais, econômicas, políticas culturais do conjunto da sociedade em que nos situamos (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Princípios e diretrizes para a Educação Pública Estadual, 2000, p.18).

Sendo assim, o ponto de partida da Constituinte foi a reflexão sobre a prática e a realidade em que cada escola estava inserida, buscando a participação cidadã e a transformação dessa realidade. Para Freire (2013), o homem não pode ser entendido fora de suas relações com o mundo, é um ser em constante transformação e, por isso, da práxis, ação e reflexão. Dessa forma, há uma necessidade deste indivíduo estar sempre pensando sobre seus atos e analisando suas ações e ideias. Portanto, ao mesmo tempo que o sujeito age, reflete, e ao refletir, age, torna a teoria e prática inseparáveis.

Quanto a esse processo, cabe ressaltar a importância da práxis na construção do movimento da Constituinte, pois toda prática educativa é sustentada por uma práxis que, segundo (FREIRE, 2013, p. 52), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” No entanto, para que essa superação aconteça é necessário a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, para, assim, sobre ela atuar. Nesse sentido, só é possível construir uma educação libertadora se houver a práxis autêntica. Para Rossato,

a práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva à construção de um outro mundo conceitual em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2010 p.325).

Desse modo, a Constituinte, ao propor o pensar, o dizer a sua palavra e o agir, procurou analisar a prática cotidiana e a realidade concreta, construindo um conjunto de explicações, de elementos de fundamentação sobre as manifestações das contradições e também propostas e possibilidades para sua transformação, para sua superação. Esse processo, é claro, estava atrelado a um projeto político de libertação, de construção do poder popular.

De fato, se a realidade social não é produto do acaso e sim da construção humana, também não é por acaso que será transformada. A práxis, portanto, exige a busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. “Se os homens são os produtores desta realidade e se ela, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, 2013, p.51).

Para tanto, a concepção dialética do conhecimento se concretizou na Constituinte a partir dos seguintes pressupostos:

1- *Educação como um direito* de todos os cidadãos, enfatizando, principalmente, a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram esse direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola, ou que foram dela excluídos.

2- *Participação Popular* como método de gestão das políticas públicas da área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos.

3- *Dialogicidade* como um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais.

4- *Radicalização da Democracia* como objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometido com os interesses da maioria, as classes populares, estimulando a cogestão da esfera pública na direção da soberania e controle social sobre o Estado.

5- *Utopia* como sonho impulsionar da educação e da escola que queremos e também do projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, possível e necessário para imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista. A utopia enquanto força motriz, impulsionadora da sociedade que queremos construir (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Princípios e diretrizes para a Educação Pública Estadual, 2000, p.20).

Observa-se, também, que os princípios do movimento da Constituinte se baseavam, principalmente, na Democracia e na Participação no intuito de construir um projeto de educação de Qualidade Social, transformador e libertador. Nesse projeto, a escola deveria ser um laboratório de prática, de exercício de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativos e de cidadãos plenos de direitos, o qual seria possível através da educação popular.

Nesse sentido, o projeto de educação proposto propiciava a participação popular na construção de uma educação que fosse de fato participativa e por isso a escolha pela educação popular como centralidade desse processo, pois conforme destaca Streck:

A educação popular tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito. Isso pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, mas pode também representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum (STRECK, 2010, p. 2).

A política educacional do Governo Popular (1999-2002) propunha uma Educação Popular que tinha na democratização da escola seu eixo central, com um intenso processo participativo e a busca de um ensino de qualidade social, vinculado à realidade e ao projeto de desenvolvimento buscado pelo estado, o que fica claro no material produzido pela Secretaria do Estado na época:

O Governo Popular concebe a educação como um processo de formação e desenvolvimento da pessoa que interage individual e coletivamente, desvelando dialeticamente a realidade, transformando-a, construindo novas experiências que, sistematizadas através da ação-reflexão-ação, produzam novos conhecimentos (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Princípios e diretrizes para a educação Pública Estadual, 2000, p.50).

Assim, enquanto processo de construção da Educação no Rio Grande do Sul, a Constituinte Escolar, ao reunir pais, estudantes, educadores e funcionários, organizações populares, Instituições de Ensino superior e Instituições do poder público para discutir o papel desempenhado pela escola ao longo do tempo e do desenvolvimento da comunidade onde ela se insere, possibilitou o resgate do lugar e o papel dessa escola para as pessoas, para a comunidade, para o RS e para o Brasil. Possibilitou ainda a identificação efetiva e o papel de cada um enquanto sujeito do mundo que constrói a cada dia.

Nessa perspectiva, propunha fazer uma educação contra-hegemônica³, pois, ao contrário dos neoliberais, que consideram a democracia como descentralização de responsabilidade e retiram do Estado a obrigação da garantia dos direitos, para o Governo Popular democratizar significava, também, assumir a educação pública como um direito de todos os cidadãos e um dever do estado. Por isso, propunham a democratização da educação em três dimensões básicas: a democratização da gestão, a democratização do acesso à escola e a democratização do conhecimento.

A primeira, parte do princípio que a democracia da gestão possibilita a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas, propondo o mandato da direção de três anos e preservando a autonomia da escola. A democratização do acesso expressar-se-ia no cumprimento de sua responsabilidade em projetos de inclusão dos marginalizados da escola, além da universalização do Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, atendimentos aos portadores de necessidades especiais e na alfabetização de jovens e adultos. Por último, a democratização do conhecimento baseava-se na tarefa e no compromisso de garantir a aprendizagem para todos, eliminando os altos índices

³ Para Raymond Williams, o conceito de hegemonia era insuficiente para compreender a complexidade da hegemonia. Entendendo que a hegemonia «não existe apenas passivamente como forma de dominação», mas encontra «resistências continuadas», considerou necessário acrescentar o conceito de «contrahegemonia» e de «hegemonia alternativa» (WILLIAMS, 1977, p. 116). O conceito de contra-hegemonia vem, também, associado ao de resistência, como resultado dos trabalhos da Cultural Studies. Assim, no campo da educação, emerge o conceito de intelectual cuja ação é a de resistência, conceito que é compreendido como “prática contra-hegemônica” (GIROUX et al., 1995). Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9QBFMY/1/disserta__o_herbert_corrigeida.pdf

de repetência e de evasão, superando a organização curricular seriada, fragmentada e segmentada, além da avaliação classificatória e seletiva (RS, 2000).

Buscando assegurar essa concepção Dialética de Conhecimento, a Constituinte foi organizada em 5 grandes momentos que, articulados entre si, concretizam-se numa totalidade. O primeiro momento foi destinado à elaboração da proposta, à sensibilização e à preparação para o seu lançamento. No dia 22 de abril de 1999, acontecia, na praça central da SE, o lançamento da Constituinte Escolar. Depois, com o objetivo de sensibilizar a sociedade para a proposta construída, foram realizados lançamentos regionais, escolhendo as lideranças nas escolas e Coordenadorias (SE, 2000).

No segundo momento, desenvolveu-se o Estudo da Realidade regional, o resgate das práticas e o levantamento das temáticas para o aprofundamento. Partindo do pressuposto de que, para a construção de uma Escola Democrática e Popular, é necessário a participação da comunidade escolar, nesse momento, as escolas, a partir de suas práticas pedagógicas, levantaram temas e ou contradições, que a partir de seu aprofundamento teórico podem ser superadas. Posteriormente, através dos Seminários Regionais, os temas foram destacados em quadros com vistas a evitar a repetição, abrangência, agrupar por similaridades e frequência, ou seja, o número de vezes que foram mencionados. Os temas foram transformados em temáticas, assim a realidade imediata (micro) foi sendo inserida em totalidades mais abrangentes (macro), revelando a realidade local, mas não descolada de outras dimensões. Ao todo, constituíram-se 25 temáticas, transformadas em cadernos temáticos que, distribuídos nas escolas, fizeram parte do aprofundamento teórico na reconstrução dos currículos e PPPs das escolas (SE, 2000).

O terceiro momento da Constituinte voltou-se à prática na escola; novamente, propõe-se que, para a superação dos conflitos, dificuldades e contradições existentes nos ambientes educacionais, são necessários momentos de discussão, de emissão de opiniões, entendimentos e pontos de vistas, nesse sentido, uma das formas de fomentar a participação é através da problematização dos temas. O estudo teórico se deu pelas leituras de Paulo Freire, Vitor Paro, Miguel Arroyo, Pablo Gentili e outros. O objetivo era fazer com que as perguntas e respostas levantadas, nesses encontros, pudessem levar à reflexão e desconstrução do senso comum, assim como permitir um novo olhar sobre as práticas, agora numa outra dimensão, em que a totalidade está inserida:

Entendida assim, a prática pode ser alterada pelos sujeitos que a vivenciam, propondo formas alternativas de intervenção que superem os conflitos identificados no

momento em que a prática foi resgatada e analisada (CADERNO 4, CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, p. 74).

O processo de aprofundamento teórico permitiu construir as condições necessárias para a formulação de princípios e diretrizes da Escola Popular e Democrática, constituindo o quarto momento do Movimento, definidos na I Conferência Estadual. Este momento iniciou ainda nas 191 pré-conferências organizadas nos municípios e nas Microrregionais. A sistematização dos momentos anteriores deu origem a um Texto-base que foi discutido, analisado e reformulado a cada pré-conferência. Ao final, na Conferência Estadual, mais uma vez, o mesmo foi detalhadamente debatido em grupos de trabalho, com a participação de 3.500 delegados eleitos anteriormente. Em todo quinto momento, mais de 60 mil pessoas leram e aprofundaram o Texto-base.

Tendo elaborado os Princípios e as Diretrizes para a educação pública estadual, o último momento foi de reconstrução dos projetos político-pedagógicos das Escolas e Coordenadorias Regionais da Educação. A partir desse momento, a construção de uma Escola Democrática e Popular precisava avançar a partir do lócus das instituições escolares, o desafio seria fazer com que os gestos e as falas se transformassem em ações, o que já havia acontecido até então, com tantas pessoas se transformando em sujeitos efetivos na construção de uma outra escola e de uma outra educação.

Percebe-se assim que a teorização aconteceu ao longo do processo como um todo, pois estavam interligadas teoria e prática, enquanto efetivo exercício de análise e reflexão a partir da ação. Dessa forma, o teorizar presente, nesses momentos, significou, também, a análise da realidade enquanto totalidade, entender cada fato, cada situação, cada prática particular em movimento e articulada, relacionada a um conjunto de relações históricas, econômicas, sociais e culturais (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

No entanto, esse processo de construção da política pública da Constituinte Escolar precisa ser entendido num contexto político favorável à sua criação, o que será abordado a seguir, caracterizando o governo da participação popular de Olívio Dutra.

2.1.2 O contexto político do Governo Olívio Dutra: Governo da Participação Popular

Olívio Dutra elegeu-se governador do estado do Rio Grande do Sul na eleição de 1998, que disputou com o então governador da época Antônio Britto, cada qual com modelos desenvolvimentistas diferentes, o neoliberal e o popular. Enquanto o governo Britto destacou-se pelo modelo de Estado Mínimo e privatizações, a exemplo da CRT e CEEE, além da terceirização de várias estradas com o modelo de concessão, o governo Dutra defendeu um programa de desenvolvimento sustentável e social, fazendo oposição às regras das grandes corporações internacionais defensoras do capitalismo financeiro.

Seu governo propunha fortalecer o controle social sobre o Estado, radicalizando a democracia com transparência e a serviço do cidadão, o que fica elucidado em seu plano de governo⁴ nos seguintes eixos: desenvolvimento de verdade, qualidade de vida para todos, participação popular, autonomia, dignidade, gestão democrática do Estado. Nas palavras de Schmitz, o seu governo:

[...] buscou estimular a democracia no RS, através da implantação do Orçamento Participativo (OP), abrindo as decisões para o conjunto da sociedade, especialmente para aqueles segmentos que, historicamente nunca tiveram voz e que, naquele momento, tomavam decisões a respeito de alocação de recursos e definição de políticas. O governo Olívio Dutra estancou, ainda, o sucateamento do estado, impedindo novas privatizações, apoiando o pequeno e médio agricultor e a agricultura familiar (SCHMITZ, 2007, p.109).

Ainda segundo a autora, nesse período, buscou-se a melhoria da qualidade de vida da população mais pobre através de serviços públicos e obras estruturais, muitas delas através do Orçamento Participativo, uma experiência única e inédita no mundo que atingiu a marca de 10 milhões de pessoas e 497 municípios, pela ampla participação popular e de movimentos populares (SCHMITZ, 2007).

O plano de governo de Olívio Dutra, na época, destacava que uma das três diretrizes fundamentais do programa era a democratização do Estado, tendo em vista a crítica ao quadro de privatizações do patrimônio público implementada pela política neoliberal de Antônio Britto

⁴ Proposta de Governo da Frente Popular, candidatura de Olívio Dutra, 1998, disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092331-plano-de-governo-governo-de-olivio-dutraparte-i-periodo-de-1999-a-2002.pdf>

que estava em curso. Por isso, o programa de gestão pública democrática da Frente Popular tinha o Orçamento Participativo como seu principal instrumento de governo. O modelo foi inspirado no OP implementado e desenvolvido em Porto Alegre desde 1989 nos governos de Olívio Dutra, Tarso Genro e Raul Pont, que havia criado diversos mecanismos de participação, planejamento e controle popular.

O orçamento participativo é um processo de democracia direta e voluntária, onde a população pode discutir, decidir e controlar o orçamento público, as políticas públicas, enfim a gestão pública do Estado. Esse processo possibilita a democratização das relações do estado com a sociedade. O cidadão não encerra a sua participação política no ato de votar quando escolhe o executivo e parlamento, mas vai além, decidindo e controlando a gestão pública, deixando de ser um mero coadjuvante da política tradicional, para tornar-se um protagonista ativo do processo político (PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR, 1998).

Todavia, a ideia de democratização das decisões não ficou somente no campo do Orçamento Participativo, desenvolveu-se, também, no campo educacional. Camini salienta que:

A gestão democrática e participativa na área de educação passava por dois movimentos centrais, um de caráter mais abrangente envolvendo a relação com o projeto geral de governo com a sociedade- o Orçamento Participativo, e outro específico- a Constituinte Escolar, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas, qualificar o projeto educacional, definir princípios e diretrizes da escola democrática de qualidade social (CAMINI, 2005, p. 211).

Nesse viés, importa destacar o conceito de qualidade social da educação, que aponta um horizonte de mudança qualitativa na escola pública, mais humanizadora, promotora de emancipação humana e de participação enquanto direito do cidadão, muito diferente da proposta pelo neoliberalismo racionalizado, cuja qualidade está ligada ao capitalismo e à organização da escola semelhante à de uma empresa, chamada de *qualidade total* (GENTILI e SILVA 2015).

No que tange a educação, a proposta da Frente Popular era desenvolver o projeto: Escola Cidadã-Aprendizagem para todos, com a radicalização da democracia, através da participação de seus usuários na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor, garantindo, assim, que a escola estadual fosse de fato pública. Para Camini,

[...] a gestão governamental de 1999-2002 assentou suas políticas nas diretrizes de combate às desigualdades sociais e de desenvolvimento socialmente justo e

regionalmente integrado. Essas diretrizes deveriam ser implementadas mediante intensa participação popular nas decisões de governo e assim a secretaria de educação apresentou como prioridade nesse processo construir coletivamente a escola democrática e popular, implementando o processo da Constituinte Escolar (CAMINI, 2005, p.207).

A reflexão sobre a prática, o conhecimento da realidade em que esses indivíduos estão inseridos e a participação das comunidades que circundam as inúmeras escolas da rede deveriam constituir o ponto de partida da CE. Era um processo que deveria partir “das práticas pedagógicas concretas, tanto de educadores, quanto de pais, funcionários e estudantes, analisando o contexto – tanto local, quanto regional, estadual e nacional – em que as práticas acontecem e onde as escolas estão inseridas” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 3).

Ao concluir seu trabalho de dissertação, Schimitz (2007) exalta a importância da Constituinte ao favorecer o controle institucional sobre a escola pesquisada, assim como propiciar avanços na estruturação da sua gestão democrática. O processo também possibilitou a criação de condições para a tomada de decisões sobre o apoderamento dos espaços públicos, pertencentes aos cidadãos. Quanto ao governo da Frente Popular, esse foi essencial ao fomentar a participação de toda a comunidade escolar na definição dos rumos da educação.

Quando a população que compunha a escola tomou a palavra e a constituiu como democrática, popular e cidadã, alterou suas relações e começou a se produzir uma escola diferente com conhecimentos e competências eficazes para a transformação. Houve a possibilidade de se fazer educação e a escola para a transformação social. Fundamentalmente, não se fazia nada de novo apenas com a crítica, nem tampouco com a implantação de novas tecnologias. Deveriam ser estabelecidas novas relações que indicassem esperança e possibilidades de transformação e libertação através do comprometimento e da luta. E a Constituinte Escolar/RS foi um dos canais, dentro das políticas públicas educacionais da Frente Popular (SCHIMITZ, 2007, p.185).

No trabalho de pesquisa de Mendes (2006) sobre as lições tiradas da Constituinte Escolar em relação à participação na definição de políticas públicas, a pesquisadora evidencia que a CE foi uma política pública que chegou às escolas, pois, em todos os contatos realizados com os educadores durante a fase de coleta de dados, nunca foi percebida uma atitude de desconhecimento desse processo. Assim como detectou que as escolas que aderiram, mesmo que parcialmente, ao processo da CE, foram capazes de produzir movimentos significativos em suas rotinas de trabalho. Algumas, a partir da reflexão e do debate sobre suas ações, optaram por mudanças importantes em seus projetos pedagógicos e regimentos escolares.

Em sua análise, Mendes (2006) levantou algumas possibilidades que a participação na Constituinte Escolar desencadeou nas escolas:

a) permitiu uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar, minimizando hierarquias: pais, alunos, professores e funcionários; b) garantiu o encontro e a organização de muitas pessoas da comunidade para participar dos momentos de reflexão e debate sobre a escola; c) viabilizou a participação da comunidade em uma instância de decisão sobre os rumos da escola e os parâmetros de uma política pública. Isto não fazia parte da rotina, nem era tradição nesse espaço; d) no caso da relação OP e CE, propiciou uma percepção das pessoas de que o recurso público pertence ao cidadão que, portanto, tem direito de opinar e decidir sobre sua melhor aplicabilidade; e) propiciou um maior conhecimento sobre a organização e funcionamento da escola pública, bem como das dificuldades enfrentadas nesse espaço; f) despertou em muitos sujeitos o interesse e a vontade de conhecer e decidir sobre os rumos da escola pública; g) tornou mais visível a presença de grupos divergentes dentro da escola; h) desmascarou preconceitos e visões diferenciadas do envolvimento que deve ter cada segmento nas decisões escolares, desencadeando, em algumas unidades escolares, ações mais coletivas e solidárias. i) ampliou o olhar dos sujeitos das unidades escolares sobre a educação pública, já que, em alguns momentos, os debates eram realizados entre escolas com características diferentes (MENDES, 2006, p. 4-5).

Ainda em seu estudo, percebeu que a pouca participação de algumas escolas na CE também se deu ao fato da dificuldade em adotar uma concepção de que pais, alunos e funcionários também deveriam ser responsáveis por ações desenvolvidas na escola, assim como a centralização política de algumas gestões e equipes diretivas, também, dificultaram esse processo. “Nas escolas em que o diálogo e a participação da comunidade nas decisões já faziam parte das rotinas, percebeu-se mais predisposição para aderir ao convite da Secretaria de Educação.” (MENDES, 2006 p. 5).

A partir das leituras, evidenciou-se a importância desse processo para a efetivação da democracia e participação popular, aos sujeitos lhes foi possibilitada a práxis verdadeira, o dizer a sua palavra, pois como nos colocava Freire, a existência humana não se faz no silêncio, mas nas palavras que transformam o mundo. “Existir é pronunciar o mundo, é modificá-lo, pois o mundo pronunciado se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e, exige deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2013, p. 108).

Se uma sociedade efetivamente democrática só se constitui com pessoas capazes de compreender e interpretar o mundo a sua volta, entender as razões de uma determinada condição de vida torna-se essencial quando se almeja despertar nas pessoas a indignação com a situação desigual, a qual estão submetidos os sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, ao participar, a CE propiciou o acesso a um conjunto de temas, que despertaram, nos participantes, a inconformidade com as condições de vida da população e, mais especificamente, com as condições da escola pública. Esse foi um aspecto interessante,

pois significa despertar nas pessoas a percepção da falsa “neutralidade” conferida a determinadas situações vividas, tanto dentro, quanto fora da escola (MENDES, 2006).

Ao propor a dialogicidade, a CE tornou os momentos de discussão, encontros, debates e conferência mais humanos. É o que ressalta (CALDART apud RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 27):

O sentido maior do processo Constituinte, vejo, é o de colocar o povo gaúcho em movimento, para ler, interpretar, discutir, não apenas suas práticas de Educação, mas também o seu destino como Povo, como Nação, como Ser Humano. Desta forma vai ele mesmo, o povo, construindo a pedagogia que o fará cada vez mais sujeito criador do próprio movimento da história, a sua e a de toda a humanidade.

Em se tratando de políticas estaduais, diferentemente dos governos anteriores, a perspectiva do governo de Olívio Dutra foi além da questão curricular, pois procurou avançar na proposta de democratizar os espaços escolares, mobilizando as comunidades e envolvendo os diferentes segmentos nas discussões e tomada de decisões sobre a política de educação para a rede estadual e sobre os projetos escolares.

Diante dessas considerações, é possível constatar que a Constituinte Escolar buscou garantir a efetiva participação popular da comunidade nas decisões governamentais, deu voz àqueles que, por muitos anos, foram impedidos de falar e criou as condições para a construção da democracia livre e direta, como um direito de todo cidadão. Nesse sentido, não caberia aqui outra concepção de educação que não fosse a Educação Popular, cuja base é a mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. Salienta-se a importância das bases ideológicas e políticas de um governo que realmente buscava fortalecer o controle do Estado pelas mãos do povo, e que é necessário recuperar através do voto consciente.

2.2 A ESCOLA ZANDONÁ NO CONTEXTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR: NASCE UMA PROPOSTA

Até meados dos anos 2000, a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, mais conhecida como Escola Zandoná, era mais uma escola tradicional num emaranhado de tantas outras no estado do Rio Grande do Sul. Seu ensino se baseava em conteúdos lineares e academicistas, as aulas eram, em sua maioria, expositivas e o papel do professor era inquestionável, a ele centrava-se a responsabilidade de transferir conhecimento ao aluno e este

memorizá-lo. O conteúdo era fragmentado em disciplinas e séries e os níveis de repetência, abandono e indisciplina eram altos. O projeto educacional advindo das mantenedoras alinhavava-se com os ditames da ordem e progresso, portanto, as horas cívicas, o culto à bandeira, as disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ou Moral e Cívica tinham espaço no currículo escolar. A foto abaixo destaca um desses momentos em que se apresentava a Banda Escolar.

Figura 1- Apresentação da banda escolar



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

A possibilidade de reconstrução de currículos, partindo da ressignificação dos Projetos Políticos Pedagógicos no estado do Rio Grande do Sul, ocasionou um movimento, também, na Escola Zandoná, que deu início ao processo da construção da proposta teórico-metodológica, impulsionando a visão de currículo numa perspectiva progressista.

Em decorrência das decisões da Assembleia Geral do CPERS⁵, somente em meados de 2000, a direção da escola começa a participar no movimento da Constituinte Escolar. Com o passar do tempo, o processo também se desencadeia na escola e contribui para classificar as opções dos educadores, despertando a necessidade permanente do aprofundamento teórico na reconstrução do PPP e remetendo a responsabilidade e o comprometimento da Comunidade Escolar em construir os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual (Relato 39ª CRE- Escola Zandoná-II Encontro de Educação Fundamental- Práticas e Saberes na Construção Social do Conhecimento, 2002).

Um dos fatores que despertou a necessidade da fundamentação teórica, da construção coletiva, do pensar a educação numa visão popular e democrática, foi a participação nos Seminários promovidos pela SEDUC em consonância ao projeto da Constituinte, no qual foi possível mostrar o que estava em curso na Escola Zandoná.

O relato de experiência sobre a proposta da escola foi apresentado durante o Seminário de Educação Popular, promovido pela Secretaria Estadual de Educação entre os dias 22 e 25 de maio de 2002, com a participação de 3500 professores e gestores, advindos de toda região do Estado, e representando a 39ª Coordenadoria da Educação. Na foto abaixo, as educadoras da escola apresentam o planejamento de uma fala.

Figura 2- Participação no Seminário de Educação Popular



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Nesse encontro foi socializado o tipo de educação, de ser humano, de escola e sociedade que os intelectuais da Escola Zandoná tinham como utopia, e na prática, de que forma isso

⁵ O CPERS sindicato inicialmente se mostrou favorável ao Movimento da Constituinte, no entanto depois em Assembleia decidiu por não apoiar o mesmo como forma de pressionar o governo por mais conquistas, como aumento de salário.

acontecia, destacando a metodologia da Pesquisa Participante e dos Temas Geradores. Piaia corrobora desta ideia quando destaca em seu trabalho de pesquisa que,

As leituras realizadas sobre o processo da Constituinte Escolar e os documentos da escola nesse período sugerem um vínculo estreito entre essa política e a proposta de trabalho da escola. Esta, ao eleger a Pesquisa da Realidade como metodologia, busca dar visibilidade às camadas sociais populares, compõem-na. Esta escolha está clara em todos os documentos oficiais da instituição e constitui-se uma preferência política nessa direção, o que permitiu construir as bases das mudanças operadas na instituição (2016, p. 97).

Além do processo da Constituinte, quais foram os fatores importantes para a construção de uma nova proposta metodológica? Alguns fatos permitiram a descentralização do poder da mantenedora, possibilitando a tomada de decisões e a maior autonomia da escola e também a construção de seus PPPs, Planos de Estudo e Regimentos, como a Lei de Gestão Democrática que instaurava eleições diretas para os diretores de escola, antes indicados pelo governo estadual, a criação da Autonomia Financeira e do Conselho escolar.

De acordo com Piaia (2016), também no ano de 1995, realizou-se uma assessoria com o educador Danilo Gandin, desencadeada pelo poder público municipal, através da Secretaria Municipal da Educação, em que possibilitou a reconstrução do PPP. Dessa forma, evidenciou-se a preocupação do grupo de educadoras da Escola Zandoná em relação às questões pedagógicas, o que as fortaleceu a buscar formação e sustentação a um processo de mudança na prática educativa. Em 1999 o Plano Político Pedagógico foi redimensionado na escola com o mesmo suporte teórico, porém foi ampliada a oportunidade de participação de toda a comunidade escolar.

Ao longo das formações, as leituras de Paulo Freire, Pedro Demo, Celso Vasconcelos, Miguel Arroyo, Edgar Morin e, outros tantos, deram suporte às concepções, pressupostos e paradigmas de uma educação democrática, popular e libertadora, assim como propunha a

Constituinte. Ainda segundo relato, no livro em homenagem ao Cinquentenário da Escola: “As definições das opções em torno do tipo de ser humano, sociedade e mundo foram consensuais. Estes princípios foram acordos construídos entre as partes e pautadas no compromisso responsável e ético dos envolvidos” (GAUER, 2003, p.28).

Aos poucos foi constatando-se que havia uma grande incoerência entre a teoria e a prática e que era preciso optar por uma prática metodológica que fosse ao encontro com o que a comunidade escolar almejava, uma escola não academicista, mas voltada para a vida, que

contribuísse para a valorização da cultura, o resgate da identidade e a construção de sujeitos do processo educativo e concretizada com a inclusão da Pesquisa Participante e do trabalho com Temas Geradores (GAUER, 2003).

A inquietude tomava conta dos educadores e inclusive dos pais que passaram a questionar sobre a serventia dos conteúdos na vida dos educandos. O trabalho iniciou com as formações que aconteciam fora da carga horária docente, também, por meio de espaços de consulta à comunidade escolar com questões que envolviam o currículo escolar, tipo de ser humano e sociedade que queriam. Nas palavras de Rossetto:

a problematização da avaliação institucional realizada semestralmente por todos os segmentos da escola nos dois primeiros anos, já no período posterior, realizada anualmente, lincava aos frequentes questionamentos da comunidade escolar quanto ao significado dos conteúdos e a consciência de que poucos estudantes seguiam os estudos acadêmicos em face da barreira do vestibular e/ou das condições financeiras. Estas questões criavam um ambiente de debate sobre o tema e angústia dos(as) professores(as) (ROSSETTO, 2018, p.75-76).

As primeiras mudanças implantadas na escola se deram através da construção coletiva do PPP, aglutinação das disciplinas por área do conhecimento, mudanças do tempo e espaço. A sineta deixou de ser um símbolo que marcava os tempos fragmentados imitando as fábricas. Os alunos passaram a se organizar não mais em fileiras, mas em círculos. Depois aconteceram a promoção automática a partir da 1ª série, o ensino globalizado na 4ª série, a criação de um Coletivo de Apoio Pedagógico Multidisciplinar-CAPM, o Conselho de Classe Participativo.

As áreas ficaram nomeadas primeiramente em: Sócio histórica (História, Geografia e Ensino Religioso), Matemática, Sócio Bio-Lógica (Química, Física e Biologia) e Expressão (Português, Língua Estrangeira, Literatura e Educação Física). No início, a distribuição da carga horária gerou momentos tensos e de conflitos, mas, através do diálogo e das formações, entendeu-se que estas possibilitavam um espaço maior de tempo junto aos educandos e que poderiam superar a fragmentação dos períodos.

Outra modificação importante para a construção da nova proposta foram os momentos de reunião pedagógica. Devido a melhor organização pedagógica, optou-se por dividir os mesmos em dois grupos: o Ensino Médio e as Séries Finais formavam um grupo e as Séries Finais e Educação Infantil outro grupo. O momento de formação geralmente se dividia em duas partes: a primeira reservada a estudos e reflexões, sempre com registros sistemáticos do que havia sido discutido e na segunda, avaliações e planejamentos com base na Pesquisa Participante e nos

Temas Geradores. Em relato de uma professora no caderno de sistematização há o seguinte registro:

O encontro de hoje foi importante, pois podemos através da leitura e discussão nos desafiar, nos motivar e acreditar nas possibilidades de mudança. As dinâmicas utilizadas e metodologias propiciaram o questionamento, a exposição de ideias, as dúvidas e esclarecimentos. Possibilitou também uma integração do grupo (Caderno de Sistematização EZ, 20/02/2002).

Somada às mudanças em curso, a formação possibilitou a construção de uma educação alternativa baseada na pesquisa e temas geradores. A primeira Pesquisa Participante organizada na escola foi feita por meio de um questionamento aos alunos e familiares sobre o estudo, vida e trabalho. Foi um tempo e espaço oportunizado para coleta das opiniões de pais e alunos por escrito, sistematizaram as falas coletadas procurando observar as mais abrangentes, significativas e diferentes. Num segundo momento, problematizaram as falas para evidenciar seu senso comum e organizaram a rede, identificando a fala central: “Estudo é a salvação”. Elencaram os conhecimentos necessários, de acordo com cada área e dentro da visão dialética de tal forma a contribuir para a superação dos problemas vivenciados (GAUER, 2003).

Na Formação Continuada, os professores participaram, então, de uma oficina sobre a Pesquisa Participante proposta pela 39ª CRE em Carazinho, nos dias 28 e 29 de maio de 2002. Percebeu-se, porém, que a temática estudo não era o maior tensionamento presente na comunidade e que o direcionamento do tema por parte das educadoras de acordo com seus interesses acabou por inviabilizar o trabalho, tensionando para uma nova proposta. Iniciou-se, então, o trabalho na construção de uma nova Pesquisa, desta vez a Pesquisa Participante.

Parte-se, então, para a organização de uma segunda iniciativa de Pesquisa Participante, gestada em setembro deste mesmo ano e operacionalizada no ano seguinte. Leituras como do texto “Elementos Metodológicos da Pesquisa Participante”, de Pedro Demo e uma visita à Escola Gonçalves Dias, de Três Passos, auxiliou o coletivo na organização da pesquisa, elencaram-se consensos e suscitaram-se dúvidas. O coletivo percebeu que era necessária a ida à campo e que era importante envolver o maior número de pessoas nos diversos passos da Pesquisa Participante. Definiu-se, então, a visita aos moradores do município, com o auxílio dos alunos, mapearam as casas observando a planta baixa do município com um total de 554 residências, dessas, havia 299 casas na zona urbana e 255 na zona rural. Foram escolhidas, de forma aleatória, 100 residências dos alunos da Escola Zandoná, ou seja, 30% delas no interior e 70% no meio urbano. As pesquisadoras se dividiram em dez grupos que foram sorteados e

escolheram os locais para a visitação. O coletivo compilou as falas coletadas nesse trabalho de campo e destacou 22 falas significativas carregadas de senso comum (GAUER, 2003). A foto abaixo demonstra a construção do mapeamento das casas para a pesquisa pelos alunos da escola.

Figura 3- Alunos mapeando as casas do município



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Sobre o senso comum define-se as situações-limites que circundam o imaginário coletivo, “encontra-se impregnado de crenças, valores, sentimentos, conhecimentos, atitudes e conceitos passíveis de serem discutidos e terem um tratamento pedagógico.” (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Caderno Pedagógico, p.47,2002).

A investigação e Pesquisa da Realidade numa perspectiva de Educação Emancipatória deve ser o ponto de partida na prática curricular, pois é a partir da situação presente e da reflexão junto ao povo que organizaremos o conteúdo a ser trabalhado, pois segundo Freire:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 2013, p 121-122).

Dessa forma, a coleta das falas significativas e sua seleção deve obedecer a alguns critérios base:

- a) Devem ser selecionadas falas que expressem diferentes visões de mundo;
- b) Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e sobretudo sejam significativas do ponto de vista da(s) comunidade (s) investigadas.
- b) As falas devem representar uma situação-limite na acepção freireana, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.
- c) Dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Caderno Pedagógico, 2002, p.48).

É interessante observar os relatos de algumas professoras presentes nos cadernos de sistematização quanto à percepção das visitas realizadas para a coleta de falas no município, assim como, a recepção e visibilidade ao trabalho recém iniciado de mudança na escola.

Nas famílias que nos coube realizar a visita fomos bem recebidas. Tivemos a oportunidade de relatar o trabalho que nos propomos a fazer na escola, pois o mesmo é alheio a muitas famílias, também podemos observar a realidade em que vivem e constatar os problemas. Esse contato com as pessoas deve ser fiel quando colocado no papel. Senti que existe muita acomodação com o tipo de vida que se leva, também muita desconfiança com relação à pesquisa, retratado pelo medo em algumas respostas e ou conversas. Há o medo do comprometimento (GAUER, 2003, p. 47).

Nesse relato é perceptível a importância da participação da comunidade na construção do currículo escolar e na escolha dos conteúdos trabalhados na escola, mas também a dificuldade de se enxergar como sujeito desse processo, pela falta de experiência e prática da participação.

Estamos sendo bem recebidas, algumas pessoas estranhavam e perguntavam: O que as professoras estão fazendo a essa hora na rua? Outras nos disseram para fazer essas visitas mais vezes. A nossa preocupação maior é não deixarmos escapar nenhuma fala significativa ou de não identificarmos o que é senso comum nas falas. Mas a experiência está sendo muito boa, estamos nos aproximando e conhecendo mais a comunidade escolar (GAUER, 2003, p. 48).

Entende-se, dessa forma, que a opção pela pesquisa participante na escola não foi aleatória, foi fruto do investimento na formação continuada, no estudo, em seminários e cursos promovidos pela Secretaria da Educação da época, assim como na crença e na concepção de que uma Educação Emancipatória, Popular e Democrática fosse possível através da Constituinte. Estes contribuíram significativamente para sua reestruturação curricular, percebendo a escola como espaço e possibilidade de transformação e libertação do povo. Nesse

sentido, muitos avanços e transformações foram sentidas nesses mais de 20 anos de construção da proposta, que necessitam ser esmiuçadas e destacadas a seguir.

2.3 A PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA DA ESCOLA ZANDONÁ: EDUCAR É RESISTIR!

Pensar a educação sob a ótica da educação emancipatória e popular em Paulo Freire é entendê-la como ato político, não num sentido político partidário, mas num sentido ético e democrático. A educação como ato político sugere que é preciso intervir no mundo e a compreensão de que é possível romper com o sistema e com a ideologia dominante para alcançar a igualdade e a justiça social. Por isso, a mesma exige o compromisso ético e político para a transformação das estruturas que negam aos sujeitos, o *ser mais*.

Nesse sentido, para efetivar o processo de libertação dos indivíduos é necessário compreender que este não se faz sem uma pedagogia crítica, sem uma opção política ou sem um projeto de educação emancipatório. Ao analisar a inseparabilidade entre política e educação, Paulo e Trombetta (2021, p. 9) alertam.

Não há fazer humano neutro. Toda educação esconde ou revela uma dimensão política. O político atravessa e constitui o fazer pedagógico, por isso, ele não deve estar ausente no processo de formação dos educadores e nem na prática pedagógica cotidiana.

Assim, para Freire, a educação verdadeira é aquela que assume a tarefa do anúncio e da denúncia. Denuncia as situações opressoras e anuncia a possibilidade da mudança. Portanto, ao exercer a prática educativa, o educador precisa ter consciência de que lado ele se encontra, pois em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, nossa atuação pode contribuir para transformar a realidade ou para manter intacto o sistema opressor e excludente (PAULO e TROMBETTA, 2021).

Freire deixa claro seu compromisso e sua rigorosidade ética pela educação, a opção pelos oprimidos, pelos esfarrapados do mundo e a inexistência da imparcialidade perante as injustiças do mundo. Em sua mais célebre produção, a Pedagogia do Oprimido escreve sua dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2013). A ética da qual se propõe, condena

o cinismo, condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que soterra o sonho e utopia, que se curva aos interesses do mercado.

Nesse sentido, Paulo Freire nos adverte que ensinar exige a compreensão de que a prática educativa é ideológica. “A ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes” (FREIRE, 2011, p. 122-123). Ou seja, a capacidade de nos fazer aceitar docilmente um discurso fatalista, de ser condicionado a naturalizar, por exemplo, as desigualdades e os problemas sociais.

Nessa mesma lógica, Charlot (1983) também concebe a educação como política e fenômeno de classe e defende que as teorias pedagógicas ocultam sistematicamente a significação política da educação por trás de seu sentido cultural. Ao mascarar a importância social da educação, o autor sustenta que a pedagogia desempenha um papel ideológico. Nela, há uma separação entre a teoria da educação e a realidade social, uma transformação dos problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal, sendo esse sistema responsável por mascarar, em última análise, as desigualdades sociais, tais como são encontradas notadamente na divisão do trabalho e na luta de classes. Segundo o autor, “dizer que a pedagogia é ideológica, é dizer que reinterpreta, travestindo-os, as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real.” (CHARLOT, 1983, p. 33).

Ao discorrer sobre o caráter ideológico da pedagogia, Charlot explica que essa, ao esconder os propósitos da educação, dessocializar e desistoricizar a sociedade acaba por fazer um desvio cultural, preservando o *status quo* e ocultando as desigualdades. Para Giolo (2009, p. 17), “O desvio educativo, em síntese, consiste em retirar os alunos do seu meio social, de seu cotidiano, dos conflitos, das contradições reais da existência para inseri-los num ambiente cultural, abstrato, puramente intelectual.”

Em outras palavras, a escola se entende como um ambiente neutro, protegido e totalmente fechado do mundo, espaço este em que vive o estudante, com seus cotidianos, tanto familiar, como social, silenciados. Dessa forma, para Charlot, toda ideologia opera na consciência dos homens uma operação de *camuflagem*, *desvio* de desigualdades ou fenômenos histórico-sociais, pois todas as desigualdades e opressões sociais são ocultadas na medida em que são vistas como problemas que devem ser resolvidos no âmbito da formação cultural de cada indivíduo.

Então, segundo o autor, a escola que propõe uma pedagogia crítica está necessariamente propondo uma pedagogia não ideológica. “Antes de reduzir o social ao individual, desistoricizando-o, ela não desvincula o homem (a criança, o estudante) do meio social em que

vive, das condições materiais de existência. É assim que a pedagogia se torna dialética e crítica, pois adquire historicidade, socialidade.” (SILVA, 2014, p. 30).

Nesse caso, o tema de uma pedagogia não ideológica nos remete à discussão sobre os fins da educação, ao projeto de sociedade, de ser humano que queremos. Portanto, uma pedagogia social como fenômeno sócio-político apresenta ela mesmo uma significação política. Conforme Charlot (1983, p. 304),

Ou se considera a educação a partir de uma teoria da natureza humana, e se elabora uma pedagogia que camufla e justifica ideologicamente as desigualdades sociais reais entre os homens, ou então se considera a educação como referência a um projeto de sociedade, e se constrói uma pedagogia social, constituindo uma arma na luta de classes.

Para isso, deve-se romper com a ideia da escola como ambiente fechado, como resguardo ou proteção da criança contra os adultos. A educação é política e, nesse sentido, a escola precisa ser local de mediação entre ambos, em que “a criança educa-se, cultiva-se, humaniza-se, socializa-se (todas essas expressões podem ser consideradas como equivalentes), integrando-se num mundo social adulto já organizado, segundo certas estruturas econômicas, sociais e políticas”. (CHARLOT, 1983, p. 303). O que é ressaltado por Paulo e Trombetta:

A escola define-se como instrumento de uma luta política para construir relações alicerçadas na democracia e na justiça. A função basilar da escola é político-social. Podemos dizer que o núcleo da educação não é constituído pelo espaço pedagógico, mas pela dimensão política. É ingenuidade pensar que a pedagogia nada tem a ver com a política. A opção de despolitizar a educação é uma escolha política e ideológica (PAULO e TROMBETTA, 2021, p. 11).

Por conseguinte, assim como Freire, Charlot não acredita numa pedagogia despolitizada, fatalista ou numa realidade histórica imutável e conservadora, mas na possibilidade de construção de uma pedagogia socialista.

A ideia de uma pedagogia social não é, portanto, uma ideia utópica e abstrata. Não somente uma pedagogia antiburguesa só pode ser uma pedagogia social, mas ainda existem, no seio da realidade pedagógica atual, fenômenos educativos que preparam tal pedagogia. Entretanto, numa sociedade onde reina a dominação de classe, uma pedagogia social só pode ser um instrumento de luta. Só uma sociedade sem classes poderá verdadeiramente reconhecer que toda a teoria da educação deve ordenar-se a um projeto de sociedade. A pedagogia social é uma pedagogia socialista (CHARLOT, 1983, p.308).

Por isso, a Escola Zandoná encara a educação como ato político, numa opção política contra-hegemônica, em favor da educação libertadora, educa e resiste ao denunciar as mazelas sociais, ao desconstruir e problematizar os discursos ideológicos opressores, ao questionar as estruturas sociais ou a ordem vigente, que a todo tempo tenta convencer de que nada pode ser feito para mudar a realidade. A foto abaixo apresenta uma dessas ações, pois, na semana da independência, busca desconstruir a visão de festejos e comemorações ufanistas e participa do Grito dos Excluídos.

Figura 4- Representação do Grito dos excluídos 2009



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Assume a educação como práxis, na medida em que compreende que dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos, por isso chama a comunidade e a faz sujeito do processo de construção dessa palavra, percebendo o diálogo no sentido horizontal, não no sentido de dizê-la pelos outros ou para os outros. Acredita que para dialogar é necessário amorosidade, coragem e compromisso com o ser humano e sua causa, a causa da libertação, criando e recriando a possibilidade de *ser mais*. Na foto abaixo, acontece uma reunião de pais, que, divididos em grupos, discutem a construção do PPP de 2022.

Figura 5- Encontro com pais para discussão sobre o currículo da EZ



Arquivo: Escola Zandoná

A escola, ao propor o diálogo, evidencia a esperança, mesmo em momentos de desumanização, pois estes devem ser uma razão para desejar ainda mais a restauração da justiça. Freire (2013, p. 114) nos alerta nesse sentido: “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *que fazer*, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril”.

Por fim, ao propor o diálogo em sua centralidade, a escola entende que nada está dado ou condicionado, pois percebe a realidade como processo, não aceitando a dicotomia homem-mundo, nesse sentido, busca o pensar crítico ao opor-se ao pensamento ingênuo que naturaliza as experiências históricas. “Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o pensar crítico, a transformação permanente da realidade, para permanente humanização dos homens.” (FREIRE, 2013, p. 115).

Daí se encontra a defesa de Freire de que a educação como emancipação parta, primeiramente, da inquietação em torno do conteúdo programático, quando o educador-educando se questiona o que vai dialogar com os educandos-educadores, antes mesmo de estar com eles em uma situação pedagógica. “Para o educador-educando, dialógico, problematizador,

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 2013, p116).

Diante disso, é necessário esmiuçar de que forma a Escola Zandoná constitui sua educação emancipatória ao assumi-la como práxis, política e dialógica, a partir da opção pela pesquisa participante e Temas Geradores.

2.3.1 A pesquisa Participante

Como opção de proposta teórico-metodológica, a Escola Zandoná, desde meados dos anos 2000, optou pelo trabalho com a Pesquisa Participante e os Temas Geradores numa perspectiva crítica, que valorizasse os saberes de cada um e que contribuísse para diminuir as injustiças sociais, questionando as estruturas existentes e possibilitando a construção de uma sociedade mais humana.

Segundo Gabarrón e Landa (2006, p. 113),

A pesquisa participante se define, em termos gerais, como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos. [...] Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada- no processo de pesquisa- permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo.

Pode-se perceber, nesse sentido, que é um processo que combina a pesquisa científica e a ação política no sentido de transformar a realidade social e econômica, para construir o poder popular em favor dos explorados. Aqui reconhece-se a pesquisa popular como processo de produção de conhecimentos, assim como ao das ciências acadêmicas e reformula-se a relação tradicional *sujeito-objeto* por *sujeito-sujeito* (GABARRÓN e LANDA, 2006).

Entre os princípios da PP estão: a visão de que todos os métodos de pesquisa possuem implicações ideológicas; o processo da pesquisa deve representar um benefício direto à comunidade e esta deve ser envolvida em todo o processo; serve para aumentar a conscientização e o compromisso dentro da comunidade; deve ser vista como dialética e um método para liberar o potencial criativo e de mobilização na tentativa de resolver os problemas (DEMO, 2006 *apud* HALL, 1978).

Para Brandão e Borges (2007, p. 57), a pesquisa participante entre outros propósitos “pretende ser instrumento pedagógico e dialógico de aprendizado partilhado e possui organicamente uma vocação educativa, e como tal, politicamente formadora.” Nesse sentido, como instrumento pedagógico, favorece o desenvolvimento de diálogo entre os sujeitos e sua existência, quebrando a cultura do silêncio e da não participação historicamente construídas, permitindo a eles a transformação da sua realidade.

A leitura do Projeto Político Pedagógico construído coletivamente na escola evidencia o sentido que esta tem para o educandário:

A Pesquisa Participante oportuniza o conhecimento das linhas e entrelinhas da comunidade a qual fazemos parte, impulsionando o questionamento sobre a mesma. É possível obter uma fotografia do seu dia-a-dia, compreendê-la melhor, saber com maiores detalhes sua constituição, detectando os problemas existentes, a situação em que se encontram os verdadeiros interesses da população, o pensar que lhe parece mais significativo e preocupante, o resgate da identidade e o histórico dos que viveram e vivem no local, valorizando as experiências dos moradores, na tentativa de superar o definhamento dos que historicamente ainda estão marginalizados (PPP, 2018, p.12).

Seguindo a mesma lógica, Freire discorre sobre a pesquisa da realidade concreta e a opção política libertadora.

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com sua realidade, tanto mais vão podendo superar o conhecimento anterior em seus aspectos ingênuos (BRANDÃO, 1999, p. 36).

Por isso a defesa da pesquisa da realidade, pois favorece a criação de um ambiente de indagações, de debates, de trocas de informações e proposições. Nela o indivíduo é reconhecido como sujeito, pois há a valorização e problematização do seu pensar através de sua linguagem de senso comum. É a partir disso que se possibilita a construção do conhecimento nas intervenções pedagógicas, o conteúdo da ação educativa, dessa forma, nunca pode ser feito apenas pelo educador.

É importante ressaltar que a pesquisa participante é com e sobre a comunidade, implicando a participação ao longo do processo de todos os segmentos da comunidade. Nesse sentido, Demo nos alerta sobre o compromisso político da PP ser talvez maior que o

compromisso com a pesquisa. Dessa forma, Hall⁶ nos propõe algumas críticas em se tratando de seu processo:

- a) o problema se origina na comunidade ou no próprio local de trabalho;
- b) a finalidade última da pesquisa é a transformação estrutural fundamental e a melhoria de vida dos envolvidos; os beneficiários são os trabalhadores ou o povo atingido;
- c) a PP envolve o povo no local de trabalho ou a comunidade no controle do processo inteiro da pesquisa;
- d) a ênfase da PP está no trabalho com larga camada de grupos explorados ou oprimidos: migrantes, trabalhadores, populações indígenas e mulheres;
- e) É central para a PP o papel de reforço à conscientização no povo de suas próprias habilidades e recursos, e o apoio à mobilização e organização (DEMO, 2008, p.93-94).

Na Escola Zandoná, a opção pela Pesquisa da Realidade se deu a partir de diversos fatores, como apontam Gauer e Castoldi (2004, p. 6):

A inquietação e a insatisfação do quadro docente da escola em relação ao fazer pedagógico tradicional, o contexto político-educacional do momento que antecedeu a opção pela metodologia, o questionamento da comunidade escolar, quanto ao papel dos conteúdos escolares, a Formação Pedagógica Continuada dos trabalhadores em educação da escola e a participação da Comunidade Escolar em movimentos sociais organizados constituíram os principais elementos para o mapeamento das hipóteses na materialização da pesquisa participante na escola.

Nesse processo cabe fazer referência a um elemento essencial, tanto na organização da proposta da escola, quanto na opção pela pesquisa participante: a participação da comunidade escolar em movimentos sociais organizados. Freire acreditava que os movimentos sociais eram uma força instituinte nas práticas educativas e por isso os via como a grande escola da vida. Ao analisar a relação intrínseca entre a Educação Popular e os Movimentos Sociais, Streck sintetiza-os da seguinte maneira:

- a) Os movimentos sociais são ações coletivas, com um certo nível de organização.
- b) Os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade.
- c) Os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente.

⁶ HALL. B.L.1981. Participatory Research, Popular Knowledge and Power: a personal reflection. In: Convergence.

- d) Os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização.
- e) Os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos.
- f) Os movimentos sociais da atualidade indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica (STRECK, 2010, p.4).

Dessa forma, na medida que a educação popular se encontra fundida com os movimentos sociais populares, é neles e com eles que aprendem a refletir os problemas econômicos, sociais ou culturais, os bairros, moradias e condições de vida mediante a elaboração de estratégias de luta e da pedagogia ali existente, identificando quais aprendizagens podem servir de referência para outros contextos pedagógicos. No caso da EZ, a relação com os movimentos sociais tonava-se imprescindível como campo de aprendizagens e luta social para o seu entorno.

Diante disso, através da PP, surge um novo olhar sobre a organização curricular numa perspectiva mais dialética e menos fragmentada, linear e descontextualizada. A partir dela é possível expressar a opção por uma educação mais libertadora, cujo povo seja sujeito da aprendizagem tanto quanto os educadores. A opção por uma pesquisa participante obviamente não significa que a escola passe a ter a tarefa de resolver os problemas vividos pela comunidade. Mas, sem dúvida, a escola cumpre um papel importante, fundamental, na compreensão desses problemas e na busca de alternativas possíveis no seu âmbito de ação.

2.3.2 Tema Gerador, Rede de Falas e o Planejamento das aulas

Ao propor uma Educação Libertadora, Paulo Freire apontava a necessidade de dialogar com as massas populares para conhecer não só a objetividade em que se encontravam, mas também a consciência que delas estavam tendo, suas necessidades, desejos e aspirações. Por isso, na proposição de seu método de formação crítica propôs três etapas que podem ser assim descritas: etapa de investigação, etapa de tematização, etapa de problematização.

A primeira etapa do trabalho realizado na escola é baseada no método freireano da investigação que já descrevemos acima a partir da Pesquisa Participante. Na etapa seguinte, as falas significativas da comunidade são selecionadas (ANEXO A). Este momento de escuta intencional permite que possamos capturar através da oralidade dos sujeitos suas leituras de

mundo, seus discursos, suas aspirações, seus sonhos. Dessa forma, “o processo de leitura crítica de visão de mundo, expressa através das “falas” da comunidade, revela o valor não apenas semântico da linguagem, mas o seu significado enquanto signo ideológico.” (RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Caderno Pedagógico, p.45, 2002). Abaixo, a foto evidencia a construção da rede de falas pelos educadores no chão da sala de aula.

Figura 6- Organização da rede de falas 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após a coleta das “falas” é hora da sistematização e escolha do tema gerador. Sistematiza-se o montante das falas coletadas, observando as mais abrangentes e significativas. Os Temas geradores são situações de desafio apresentados ao grupo sobre a realidade em que estão inseridos; geralmente é a análise de problemas nacionais ou regionais e, a partir desses temas, são selecionadas as “palavras geradoras”, sempre levando em consideração o nível maior de compromisso social, cultural e político dessas palavras, visando sempre às mudanças (CESCON, SANTOS e MOREIRA, 2005).

Para Freire (2013), o dialogo da educação como prática da liberdade é inaugurado no momento em que se realiza a investigação do que chamou de *universo temático* ou o conjunto

dos *temas geradores*. “Esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas.” (FREIRE, 2018, p. 130).

A etapa seguinte, etapa da problematização, é o momento em que se problematiza as falas sistematizadas para evidenciar o senso comum e levantar os elementos da macroestrutura. Consiste na ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, voltando-se ao concreto problematizado, descobre-se limites e possibilidades de situações existenciais, faz-se a rede temática, contra-tema, questões geradoras centrais e questões geradoras das áreas do conhecimento. No planejamento coletivo da fala, destaca-se a visão ingênua, o que a fala busca traduzir, o limite de explicação da realidade, porque se diz ou se pensa dessa forma, a visão crítica apontando o contraponto da visão ingênua, os questionamentos a partir da fala selecionada, a relação dos elementos da rede que podem ser explorados e, por fim, os conhecimentos que cada área pretende desenvolver na turma. Todo esse trabalho deve levar em conta, como aponta (GOUVÊA, 1996), que “todo tema gerador é um problema vivido pela comunidade, cuja superação ainda não é por ela percebida.” (ANEXO B) ⁷

Após essa etapa inicial, parte-se para o momento de planejamento coletivo entre as áreas do conhecimento para, posteriormente, o trabalho prático em sala de aula.

A partir do Tema Gerador, Rede Temática, Contra-tema e Questão Geradora Geral, cada professor programa as aulas envolvendo as relações presentes na rede temática. A organização do ensino dessa forma possibilita inter-relacionar os conhecimentos em suas várias dimensões: cultural, científica, histórica, social, religiosa, estética, política e econômica, num trabalho interdisciplinar. Portanto, é necessário que as aulas sejam planejadas e desenvolvidas em três momentos pedagógicos fundamentais: Estudo da realidade, Organização do Conhecimento e por último a Aplicação do conhecimento (RODRIGUES, 2003, n.p.).

O momento do Estudo da Realidade é caracterizado pela compreensão dos saberes que o aluno possui sobre o determinado assunto e cabe aos professores lançarem dúvidas e proporem atividades que possibilitem o diálogo e o debate entre os educandos a partir de situações reais que eles conhecem ou presenciam. Nessa hora, os educandos participam como sujeitos da própria aprendizagem, pois trazem seus saberes sem julgamentos ou medo.

⁷ A última Rede de falas é de 2015, ano da última Pesquisa Participante realizada. Uma nova pesquisa foi organizada e iniciada ao final do ano de 2019, porém, devido à pandemia, a mesma teve que ser interrompida. Neste ano, a pesquisa foi retomada e a rede de falas está em processo de construção a partir das formações semanais organizadas no coletivo.

A partir do que é apontado no estudo da realidade, seja ele senso comum ou não, parte-se para a segunda etapa, a do aprofundamento teórico e organização do conhecimento. Nesta etapa, o professor faz a seleção dos saberes científicos para compreender e analisar o problema posto pela realidade social. Possibilita-se ao aluno o acesso a diferentes visões e explicações do fenômeno problematizado, a fim de interpretá-lo e, se preciso, desmistificá-lo ou desconstruí-lo.

Esse processo entre estudo da realidade e organização do conhecimento pode ser analisado por Pini (2013, p. 7): “A realidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. A partir dela, uma nova descoberta da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais vai sendo realizada com uma visão mais crítica.” (PINI, 2013).

A etapa final do processo é o momento da ação ou da aplicação deste conhecimento. Nesta fase, a partir da leitura e apropriação ou reorganização dos saberes, busca-se a superação dos problemas e a intervenção na prática, na comunidade. Sempre que realizamos esse trabalho, é preciso refletir, pois o importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado e nunca com um canal de transferência de conhecimento (ANEXO C).

Percebe-se, através das etapas, o trabalho de conscientização que tanto nos provoca Paulo Freire e que somente a partir de uma educação libertadora e dialógica é possível levar os sujeitos à emancipação, à construção de uma consciência crítica, voltada para a responsabilidade social e política e pela profundidade na interpretação dos problemas. Segundo

Freire (1980, p.27). “Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.

A educação problematizadora e crítica é instrumento principal para a tomada de consciência dos indivíduos. Somente a partir da ação-reflexão, práxis, que os homens podem tomar consciência do processo de opressão a que estão inseridos e se libertar, contribuindo para a transformação do seu meio e dos outros. Por isso, nas palavras de Freire (2020, p. 139), “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade.”

Nesse sentido, o processo de conscientização faz oposição ao pensamento ingênuo que impossibilita o homem de desvelar o mundo, mas para isso, é preciso que o homem se sinta sujeito e parte do mundo que vive, consiga desenvolver sua consciência de classe, ou seja, reconheça-se enquanto classe e nas relações opressoras que o impedem de ser mais.

Na mesma lógica de defesa de uma educação contra-hegemônica, inconformista e antideterminista, Mesáros (2008) critica a educação institucionalizada que não só forneceu os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva, como gerou e transmitiu um quadro de valores que legitimou ao longo do tempo os interesses dominantes, o que nomeou como processo de internalização, processo pelo qual leva a sociedade ao conformismo e alienação.

Para o autor, seria necessária a emergência de uma concepção alternativa de mundo, uma educação que de fato rompesse com a lógica do capital e a ordem social metabólica, uma educação que levasse os sujeitos a uma transformação emancipadora e à contra internalização ou contra consciência. Nas suas palavras,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MESÁROS, 2008, p. 65).

A educação para além do capital, nessa perspectiva, é uma educação libertadora, capaz de estimular a reflexão e ação dos homens sobre as realidades, se empenha na desmitificação, desvela, supera e rompe com a realidade opressora e com os esquemas verticais impostos pelos dominantes, humaniza-os e os torna capazes de agir crítica e conscientemente.

2.3.3 A formação continuada na EZ

Um dos pilares de sustentação da proposta da Escola Zandoná, sem dúvida, é a formação continuada. Atualmente, as formações acontecem semanalmente dentro da carga horária. Os encontros são separados por níveis de ensino. Nas terças-feiras, reúnem-se as educadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas quintas-feiras as dos Anos Finais do Ensino Fundamental, EJA e do Ensino Médio. Eventualmente, faz-se necessário que as formações sejam realizadas com todo o coletivo, uma vez que os assuntos trabalhados são pertinentes a todos os níveis de ensino.

Os momentos das formações se dividem em três: primeira e prioritariamente as leituras que fundamentam a prática educativa, além de estudo sobre temas atuais voltados à educação e

sociedade, o que nos permite fazer uma leitura crítica de mundo, tendo uma formação mais politizada.

O segundo momento é destinado ao planejamento coletivo, privilegiando a interdisciplinaridade, favorecendo a troca entre as áreas do conhecimento. Nesse momento, também se faz necessário a práxis pedagógica, uma vez que cada professor da escola possui um caderno para registros pedagógicos, com o intuito de socializar o conhecimento, estimulando o relato de experiências, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, viabilizando o trânsito teoria-prática. No terceiro e último momento, há os recados administrativos.

Segundo Freire (2011, p.39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Nesse sentido, o coletivo da Escola Zandoná, em seus encontros de formação, acredita ser indispensável a sistematização do seu fazer pedagógico. Esta prática consiste no registro sistemático em diários de formação.

A formação continuada, o registro e a sistematização do fazer pedagógico é de extrema importância para os educadores e educadoras, assim como para a proposta da escola. A formação permanente dos professores é o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2011, p. 40).

Nesse sentido, o momento da práxis auxilia os professores a melhorar sua prática e superar o senso comum, de modo que se distanciam dela enquanto objeto e podem analisá-la mais proximamente, assim como mudá-la ou modificá-la. Para Freire,

Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p.40).

Os Diários de formação, construídos pelos professores da Escola Zandoná, permitem, além de refletir sobre a prática pedagógica, crescer como coletivo, apoiando mutuamente os educadores e norteando as atividades da escola. Ao compartilhar suas práticas, o grupo docente traz a possibilidade de novas perspectivas sobre o assunto, ressignificando o conhecimento. (ZANDONÁ, BONI, DREYER, 2022). Nesse sentido, percebe-se que os momentos de formação são designados de fato para a formação pedagógica e continuada e para o estudo dos educadores e não um mero momento de repasse de recados ou de burocratização.

Nesse processo, Rossetto (2018) defende que os educadores conseguem visualizar-se como sujeitos inconclusos e inacabados e percebem esse espaço como possibilidade de crescimento individual e coletivo:

A atitude de busca e consciência do inacabamento é processo complexo interno do sujeito; pode ser provocado se houver humildade e abertura para enxergar as próprias limitações. Esta consciência remete à horizontalidade nas relações do coletivo e da comunidade escolar no que tange ao conhecimento, ou seja, todos ensinam e todos aprendem (ROSSETTO, 2018, p. 78).

Assim como é costumeiro realizar o planejamento de reflexões no decorrer das aulas para a sensibilização frente as temáticas sociais e educativas, a organização dos encontros de formação continuada, reunião de pais ou conselhos de classe são permeados sempre por uma mística inicial, geralmente com uma temática colocada no centro do espaço e refletida com os presentes. Também esse momento perpassa os três passos metodológicos: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Piaia e Piaia (2020), ao analisar o papel da mística na formação dos sujeitos, citam a importância dada a esses pelos movimentos populares que a compreendem como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social.

“A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não só ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais, acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças para fora e por dentro dos sujeitos” (PIAIA e PIAIA, 2020 *apud* BOGO, 2012, p. 473). Sendo assim, a escola entende que esses espaços dialógicos de sensibilidade são elementos constitutivos da formação, pois permite que a reflexão crítica sobre a prática se transforme em práxis.

Para os momentos de místicas são usadas diferentes atividades de sensibilização, como frases, músicas, objetos, encenações, problematizações, escrita e diálogo. Sempre com o intuito de promover a indignação frente aos problemas que são omitidos e silenciados em nossa comunidade e fora dela. Dessa forma, é possível perceber como a escola torna-se viva, em movimento, pois prioriza espaços permanentes de discussões político-pedagógicas por meio do exercício da leitura constante e das indagações em relação à prática educativa (PIAIA e PIAIA, 2020). A foto abaixo representa um desses momentos, a mística de início do ano letivo, em que demonstra o processo de metamorfose da borboleta.

Figura 7- Encontro de Formação e Mística: o processo de transformação da borboleta/educador.



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Outro fator que merece destaque, tanto no processo de Formação Continuada, como na organização e continuidade da proposta é o trabalho coletivo. Como seres humanos, somos seres essencialmente sociais e nos constituímos e construímos através da relação com o outro, dessa forma é no trabalho coletivo que encontramos segurança e fortalecimento dos integrantes do grupo.

A troca de experiências, a discussão e o planejamento das aulas durante as reuniões pedagógicas propiciam a construção da aprendizagem, mais segurança para o trabalho em sala de aula e para o enfrentamento de dificuldades. Além disso, nesses momentos, é possível visualizar a gestão democrática presente na escola, pois as decisões são provocadas, discutidas e tomadas no coletivo.

2.3.4 A concepção de avaliação

Nenhuma escola que almeja a construção de uma Educação Libertadora pode vir a ser de fato, se continua desenvolvendo em sua prática diária uma avaliação classificatória. Por isso, outra mudança significativa que precisou acompanhar a reestruturação curricular e pedagógica da Escola Zandoná foi sua concepção de avaliação. Segundo Gauer (2003), quando se discutia a reconstrução da proposta, o assunto da avaliação foi o que mais polemizou. A formação bancária recebida pela maioria dos professores e pais dos educandos refletia a indignação que havia em superar a classificação por meio das provas tradicionais e notas e substituí-las por portfólios e pareceres descritivos da aprendizagem.

No entanto, tendo em vista a busca por uma educação humanizadora e emancipatória, buscou-se a leitura e reflexão desse processo, entendendo-o como constante, participativo e democrático. No PPP da escola isso fica evidenciado quando se propõe que:

A avaliação terá como objetivo principal dar elementos para que todos os envolvidos na escola possam desenvolver suas potencialidades, superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho. Para isso, não poderá haver um caráter punitivo, mas que seja algo positivo e necessário para qualificar o processo educativo. Esse deverá levar em conta a visão de ser humano, sociedade e mundo idealizados no Plano Político Pedagógico, norteando a construção do pensamento autônomo e crítico (PPP, 2018, p. 16).

Dessa forma, a avaliação emancipatória distancia-se do caráter punitivo tendo sua centralidade na aprendizagem. Por isso é entendida como processual, pois deve acontecer simultaneamente nos diferentes momentos pedagógicos, estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. O educador precisa determinar os critérios avaliativos que serão os objetivos a serem desenvolvidos durante as atividades avaliativas e, a partir destes, ao final, elabora um parecer descritivo com apontamentos da atividade proposta sobre o processo de aprendizagem do educando, o que ocorre no portfólio individual. Ao final de cada trimestre, os educadores reúnem-se e, a partir do registro das atividades no portfólio, redigem o parecer descritivo por área do conhecimento (PPP, 2018).

Há um ano, por medida imposta pela mantenedora e pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através dos diários de classe *on-line*, a escola foi obrigada a adotar novamente a expressão de resultado por notas, depois de vinte anos utilizando pareceres descritivos e conceitos. Mesmo com resistência do coletivo, ligações, justificativa da concepção de avaliação, de maneira forçada, devido às matrículas e os dados estarem todos no sistema ISE, a

mudança ocorreu. Além disso, os trimestres foram transformados em bimestres, tornando a avaliação ainda mais rígida e burocrática.

Segundo Saul (2015), a história da avaliação educacional, em se tratando da avaliação do rendimento escolar, ou do aluno, tem sido marcada pela lógica do controle técnico, o que o aluno aprendeu através da expressão de habilidades ou conteúdos, associada às avaliações de comportamento, valores e atitudes. Desse modo, para a imensa maioria da população “fala alto o argumento de que é necessária uma organização curricular na qual a avaliação se faça “rigorosa”, centralizada e que, por isso, necessita de mecanismos de reprovação dos alunos.” (SAUL, 2015, p. 1301).

A melhoria e a qualidade da educação, nesse sentido, têm sido relacionadas com o aumento dos índices de avaliação do rendimento escolar dos alunos, mensurados no IDEB, SAERS ou ainda pelo novo sistema de avaliação criado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, no ano passado, *Avaliar é tri*. Sob esse viés, o Estado tem-se utilizado de medidas responsabilizando os profissionais da educação pela baixa qualidade da educação e, simultaneamente, a instauração de um sistema de controle que, ao lançar mão de medidas, concretiza uma educação que se faz no quadro da racionalidade técnica (SAUL, 2015).

O mesmo sistema descrito acima é chamado de domesticador e criticado por Freire, na medida em que reduzem a educação a puro treino e fortalecem o autoritarismo de quem fala de cima para baixo:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (FREIRE, 2011, p. 113).

A qualidade que se busca na educação irá depender, sobretudo, da opção que se faz em relação à educação. O Projeto Político Pedagógico da EZ explicita essa opção quando manifesta: “a avaliação deve proporcionar o crescimento da pessoa como ser humano, paralelamente ao seu desenvolvimento intelectual, nesse sentido é balizada por uma concepção de educação popular de cunho emancipatório e humanizador.” (PPP, 2018).

A opção por uma avaliação emancipatória, nesse sentido, deve estar a serviço de uma intencionalidade democrática, objetivando práticas de inclusão e autonomia; valorizando o

educando como sujeito do seu processo de aprendizagem, priorizando os aspectos qualitativos em seu desenvolvimento e primando por um diálogo horizontal entre educador e educando. Por fim, deve objetivar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assim como o pensar e repensar a ação educativa (SAUL, 2015).

2.3.5 Práticas dialógicas: Conselho de classe participativo, Formação Letiva e Feira de

Iniciação à pesquisa

Com a mudança da proposta em curso na escola e os princípios de participação e democracia trazidos pelo movimento da Constituinte, fazia-se necessário a criação de práticas emancipatórias que estivessem em consonância com o proposto no PPP, dessa forma se propôs ao coletivo a criação do Conselho de Classe Participativo e aberto a toda a comunidade escolar. O Conselho de classe, nos moldes antigos, era feito somente pelo coletivo de professores, discutia e deliberava as notas dos alunos e tinha o foco na indisciplina das turmas.

Ao longo desses 20 anos, o Conselho de Classe Participativo se tornou uma atividade de extrema importância na escola, no entanto, a sua ênfase é dar atenção à construção da aprendizagem dos alunos, por isso este se divide em três momentos: primeiramente o trabalho é iniciado pela coordenação pedagógica em sala de aula, sempre através de uma reflexão ou mística que provoque os educandos a dialogarem e levantarem os pontos positivos, os problemas e suas causas em cada turma. Depois o grupo de educandos sistematiza suas discussões numa lauda que é socializada no dia do conselho de classe. Paralelamente, os professores de cada área também fazem a mesma mística e destacam suas percepções acerca dos mesmos pontos em relação à turma.

Em data marcada, como um dia normal de aula, as turmas são divididas em seus horários e os pais convidados a participar do encontro. Neste momento, os alunos compartilham seus registros, assim como os professores, aos pais também é aberta a palavra. Posteriormente ao diálogo, o grupo delibera ações que são necessárias para que juntos possam resolver os problemas elencados.

Diante do exposto, é possível identificar nessa prática a possibilidade da práxis, da avaliação e autoavaliação do trabalho pedagógico e da construção do conhecimento na escola, evidenciando seu caráter democrático e participativo, em que as decisões são tomadas em conjunto e não verticalmente. A foto abaixo exemplifica a organização do Conselho Participativo com a presença da família, dos educandos e educadores.

Figura 8- Conselho de Classe Participativo



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Além dessa prática, outra atividade da EZ se refere à democratização e socialização da aprendizagem entre seus pares, educandos e educadoras. Trata-se da Formação Letiva, um momento de socialização de atividades construídas no decorrer das aulas, teatros, oficinas, reflexões ou exposições em que os próprios educandos, mediados pelos educadores, relatam o que pesquisaram, estudaram, criaram ou construíram. Esse momento é marcado e organizado ao longo do ano e a comunidade escolar é convidada a participar.

Essa prática valoriza os saberes dos educandos e torna-os protagonistas na construção do conhecimento. Os professores dão visibilidade para o seu fazer pedagógico em sala de aula e trocam experiências com outros docentes. Além disso, dão vida à interdisciplinaridade tão

falada e idealizada nas escolas, pois muitos trabalhos socializados vêm do planejamento coletivo das áreas de conhecimento. Conforme Gauer:

Os educandos demonstram aos outros suas elaborações e sentem-se sujeitos de um processo educacional que os valoriza. Com isso, tentamos melhorar a construção das relações democráticas de poder, a valorização da cultura local, o resgate da identidade própria e a aproximação do conteúdo com a realidade, enfim, tentativas de visualizar elementos que precisamos saber para tornar esse mundo menos excludente (GAUER, 2003, p. 59).

No caderno de formação letiva, consta o registro sistemático de formações letivas realizadas desde 2013, na descrição da atividade são feitos os apontamentos de acordo com as seguintes questões: descrição da atividade e relação com a fala trabalhada, percepções e questionamentos oportunizados após a atividade, metodologia e preparação para a socialização (organização da escola, das demais formações, qualidade da atividade da turma, qualidade das demais atividades e autoavaliação da participação e envolvimento da turma). Na foto abaixo, é possível visualizar a socialização da turma para o restante da escola, essa formação letiva consistia em apresentar uma relação do filme V de Vingança com os discursos e a ideologia dominante, realizada pela área das Linguagens.

Figura 9- Formação Letiva



Fonte: Arquivo Escola Zandoná-

Por fim, outra prática emancipatória que se faz necessário elucidar é a Feira de Iniciação à Pesquisa. A mesma ocorre anualmente e envolve pelo menos um semestre do ano letivo em sua preparação. Trata-se de projetos de investigação científica que se desenvolvem desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio dentro das aulas, pois é vista como parte integrante do currículo.

Iniciou há cerca de 16 anos, com o objetivo de instigar à pesquisa, à apresentação de trabalhos, à troca de conhecimentos e saberes por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos e orientados pelos professores; antes disso, o que se tinha eram as experiências comunitárias, estudos com temas que partiam da realidade local e que eram aplicados na mesma. Os temas trabalhados na feira, bem como sua temática, consideram questões sociais que permeiam nossa realidade.

A escola recebe toda a comunidade escolar local e também da região. Anterior à socialização dos trabalhos de pesquisa, realiza-se a abertura da feira com a apresentação artística, cujo roteiro e organização são por conta dos educadores e da gestão escolar, assim como os artistas são os próprios educandos. Destaca-se que muitos dos trabalhos apresentados ali ganham destaque e prêmios em feiras de universidades pelo estado como a UFSM, URI, UPF.

Nesse sentido, constata-se que os projetos de pesquisa contribuem para uma (re)significação da aprendizagem de forma interdisciplinar oportunizando a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes, participantes e (co)autores de mudanças sociais, culturais no seu entorno. A foto abaixo refere-se à Abertura da Feira desse ano, que fazia uma retrospectiva dos 70 anos da Escola Zandoná e à Educação Popular de Paulo Freire.

Figura 10- Abertura da Feira de Iniciação à pesquisa 2022: Utopia



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

3 PROJETO NEOLIBERAL: AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Por mais ilusória que fosse sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classes, a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem completo, tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do ativo cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. Estamos na era da escola “desemancipadora” (Christian Laval)

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Entende-se a construção do conhecimento como processo realizado por sujeitos em determinados tempos e espaços. Nessa perspectiva, Morosini e Fernandes (2014, p.155) discorrem sobre a possibilidade de trabalhar com o estado do conhecimento, conceituando-o como “a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

A vantagem sobre esse método de trabalho consiste em contribuir para a construção do “novo” nas dissertações, pois ao fazer a análise do que já foi produzido em relação a determinado assunto de pesquisa, fornece ao pesquisador um aprofundamento e uma visão ampla do tema a ser investigado, suscitando novas ideias para enriquecimento do assunto. Além disso, atenta para as certezas e pré-conceitos que se pode ter ao iniciar uma pesquisa.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e

direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 158).

Ainda segundo as autoras, o estado do conhecimento traduz o reconhecimento da historicidade da produção no campo científico, já que a educação e a própria gestão se situam historicamente como práticas sociais e que seus conhecimentos são concebidos como construções socioculturais. Dessa forma, torna-se relevante compreender a historicidade da temática a ser estudada, bem como a produção existente, considerando que a História demanda ser entendida como contexto espaço-temporal no qual o homem constrói suas experiências e vivências de forma significativa (MOROSINI e FERNANDES, 2014).

Nessa perspectiva o Estado do Conhecimento torna-se relevante para a pesquisa, na medida que possibilita o reconhecimento da historicidade no campo científico, o resgate do conhecimento produzido na área e identificação das lacunas na produção existente. No sentido de contribuir com a pesquisa, selecionou-se então, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como site de busca.

Na busca realizada na BDTD, utilizou-se as palavras neoliberalismo e educação pública com filtros para título, obteve-se um total de onze trabalhos. Após uma primeira etapa de leitura flutuante, fez-se uma nova seleção dos trabalhos que poderiam servir como embasamento teórico, ficando apenas com sete da totalidade buscada. Na BDTD, das sete pesquisas selecionadas, quatro foram dissertações e três teses, desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2021. Duas delas realizaram-se na universidade privada e as outras cinco contribuições nasceram das universidades públicas do país. As mesmas se encontram na região sudeste, centro-oeste e nordeste do país e foram importantes no embasamento teórico da pesquisa.

O trabalho de Souza (2020) analisou a dominação e direção de uma Pedagogia Gestonária Gerencialista do Capital, personificada pelo empresariado, o Terceiro setor e as políticas de Estado. Justifica que as reformas no Aparelho estatal se devem às novas necessidades da sociabilidade neoliberal, criando as bases para o empresariamento, mercadorização e mercantilização do que é público. O mesmo incitou leituras sobre a transformação da educação na principal mercadoria para o capital e suas personas, possibilitando visualizar que além do lucro, é responsável pela criação do novo senso comum, a nova força de trabalho apta a se adaptar e sobreviver ao desemprego estrutural, às flutuações

do mercado, às incertezas e inseguranças da economia, forma(ta)ndo indivíduos com uma concepção de mundo empresarial, que tem como principais características: o empreendedorismo, a responsabilidade individual, o protagonismo individual, a resiliência, a inovação, a adaptação, a modernização, a concorrência e competição, a meritocracia, criando o capital humano e social necessários para a nova fase da acumulação e produção capitalista.

Buscou analisar também como as personas do capital, Fundações e Institutos, como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco no Estado do Piauí, vão progressivamente se apropriando e passando a dirigir e dominar o que, como, quando, para que, para quem e aonde se ensina. Sua tese procura desvelar e demonstrar como a Pedagogia da Gestão Gerencialista do Capital se imbrica com o neoliberalismo, empresariamento e mercadorização/mercantilização da educação, sendo a nova tática da estratégica de dominação e hegemonia do sistema capital para a reprodução do seu sociometabolismo sistêmico em escala planetária.

A dissertação de Espinoza (2019) contribuiu com a pesquisa em curso, devido a mesma realizar uma análise do processo de ocupação das escolas da rede pública do Estado de São Paulo no final do ano de 2015, como forma de resistência à imposição do neoliberalismo para a área da educação. Visando resistir a uma proposta de alteração na estrutura da rede pública trouxe à tona diversas questões paralelas como a possibilidade de resistência a imposições do Estado até a existência de diferentes formas de democracia, demonstrando um exemplo de contradição dentro do sistema capitalista e neoliberal. Nesse caso, identifica-se uma similaridade com a problemática da pesquisa sobre a Escola Zandoná, já que a mesma se propõe a investigar as formas de resistência da experiência dialógica escolar no contexto neoliberal da educação.

O mesmo é destacado na dissertação de Simardi Neto (2019) ao analisar os desdobramentos do neoliberalismo em seus aspectos político-educacionais, pedagógicos e jurídicos no estado de São Paulo durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que governa o estado há vinte e quatro anos. O autor identificou que ao lado da implementação de tais políticas, lutas sociais e resistências no campo da educação foram constatadas em antítese à implantação do projeto neoliberal para a educação paulista, averiguadas por meio de entrevistas realizadas com professores que ocupam cargos na direção do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

A tese de Lira (2016) também auxiliou com as leituras em curso na medida em que analisa as consequências da gestão neoliberal do governo Teotonio Vilela (2007-2011; 2011-2015)

para a educação pública, especificamente, as consequências do neoliberalismo na qualidade do ensino, no modelo de gestão e financiamento implementados, na formação e valorização dos profissionais da educação, além de refletir sobre as efetivas condições de trabalho destes profissionais, apontando os prejuízos causados por essas medidas na educação pública estadual alagoana. O mesmo veio ao encontro com a análise das medidas impostas pela gestão de Eduardo Leite no estado do Rio Grande do Sul, lincadas às políticas nacionais.

A pesquisa de Nascimento (2010) também propiciou embasamento sobre o afastamento dos professores dos movimentos sociais, em especial dos sindicatos de professores em meio às políticas neoliberais na educação. A autora em seu trabalho avalia a ausência da participação dos professores do ensino público da rede estadual de São Paulo nos movimentos sindicais, a partir da década de 2000, remetendo essa aos fatores como: diferenças da origem de classe social dos professores, a formação política e a formação universitária dentro dos moldes neoliberais e a política neoliberal adotada para a educação pública do Estado de São Paulo, gerando diferenças de comportamento reivindicatório entre as gerações.

A dissertação apresentada por Bezerra (2017), assim como as outras, contribui com a pesquisa, pois destaca a política de militarização das escolas públicas de Goiás como medida que se enquadra nas reformas educacionais em curso, por meio de parcerias público/privadas, de organizações dentro da reestruturação do modelo de produção capitalista e da lógica neoliberal, fortalecendo e se adequando às necessidades do mercado que exigem uma escola adequada com os padrões de acumulação econômica.

Ainda segundo a autora, tal posicionamento do Estado condiz com as orientações dos organismos internacionais para a estabilização econômica dos países latino americanos, definidas na Conferência Internacional para Assuntos Econômicos, no ano de 1990, da qual emerge o Consenso de Washington, responsável por uma suposta recuperação econômica do capitalismo. A mesma conclui que, diante do caráter essencialmente excludente da reforma educacional de Goiás, observa-se que as propostas de melhoria apresentadas no documento não contemplam a rede pública de educação em sua totalidade; ao invés disso, estabelece a competição como norma para deixar fora da escola milhares de crianças e jovens considerados inábeis ou sem recursos para atender às novas exigências das escolas terceirizadas, destacando ainda os interesses alheios à formação crítica e autônoma dos sujeitos.

Por último, o trabalho de Moreno (2021) buscou analisar as influências da crise econômica mundial, bem como do pós-modernismo e do neoliberalismo na política educacional brasileira, notadamente no currículo destinado a conduzir a educação básica do Brasil,

considerando as orientações de destacados organismos multilaterais como a CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial. Nesse sentido, o trabalho também serviu como base na medida em que procura analisar como os organismos internacionais e multilaterais influenciaram na construção de um currículo para a educação básica brasileira, em especial a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Por fim, outro fator importante que se identificou ao analisar as pesquisas através do Estado do Conhecimento, foi a metodologia utilizada pelos autores e que também reforçaram, com mais certeza, o método de análise de dados escolhido para identificar os limites e resistências da Escola Zandoná, enquanto proposta que se mantém no atual contexto neoliberal. Dos trabalhos analisados, cinco apresentaram o materialismo histórico dialético como metodologia para a análise de dados, evidenciando a antítese e contradições presentes na educação que se almeja e as que estão sendo postas em prática pelo neoliberalismo na educação pública brasileira.

A investigação atual se entrelaça com os trabalhos analisados, pois explicita as facetas do neoliberalismo na educação, porém procura dar ênfase não só aos limites encontrados nesse campo, como as resistências possíveis a ele, a partir da análise de uma experiência contra hegemônica, numa escola pública do Rio Grande do Sul.

3.2 O QUE É O NEOLIBERALISMO: ORIGEM E CONCEITO

Neste capítulo, propomo-nos a discutir as implicações do neoliberalismo na Educação brasileira a partir de uma breve descrição de seu conceito e sua origem, assim como discorrer sobre a sua atuação a nível de América Latina e Brasil. Posteriormente, importa destacar como este vem impactando a escola, de que forma a influencia ou a transforma de maneira a implementar a racionalidade neoliberal. E, por último, de forma mais específica, trataremos dos encadeamentos do neoliberalismo na Escola Zandoná.

O neoliberalismo, ao contrário do que se propagou por muito tempo, vai além de uma doutrina econômica ou ideologia, ou ainda de uma continuidade do liberalismo clássico do século XVIII, mas se destaca como uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza, tanto as ações dos governantes, como a própria conduta dos governados. Dardot e Laval (2016, p. 16) definem o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência.”

Dardot e Laval (2016) explicam o conceito de racionalidade baseando-se no estudo de Foucault, quando trata da racionalidade política como racionalidade governamental, isto é, as múltiplas formas pela qual os homens buscam conduzir a conduta de outros homens.

Compreendem que a racionalidade neoliberal tem como característica a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Nas suas palavras,

com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT e LAVAL, 2016, p.16).

Nesse sentido, entender o neoliberalismo pelo viés político da governabilidade nos permite compreender como os princípios do neoliberalismo são aceitos e legitimados nas instituições e nas subjetividades. É por isso que os mesmos autores se referem ao neoliberalismo como a nova razão do mundo, razão que é global por se tratar de alcance mundial, de chegar a todos os lugares do mundo e, totalizante ao não se limitar a esfera econômica, integrando todas as dimensões humanas (DARDOT E LAVAL, 2016).

Trevisol e Almeida (2019) também destacam a importância de entender o neoliberalismo pelo viés político da governabilidade, pois nos permite compreender como seus princípios são aceitos e legitimados nas instituições, da mesma forma, como os princípios de concorrência e competitividade colonizaram a vida social e modificaram as formas de ser e comportar-se.

Todavia, para compreendermos como essa racionalidade se moldou, é necessário retomarmos a origem do neoliberalismo e diferenciá-lo do liberalismo clássico. Conforme Dardot e Laval (2016) o primeiro liberalismo se caracterizava por elaborar a questão dos limites do governo, enquadrado por leis naturais que deviam servir para a ação e regulação da decisão pública. No entanto, ao longo do tempo, o mesmo passará por uma crise e encontrará divergências de duas correntes, o dogmatismo do *laissez-faire*, partidários da liberdade individual como fim absoluto, e o grupo do reformismo social, que defendia a ideia do bem comum. Essa conjuntura de crise política forçava uma revisão do velho *laissez-faire*, momento em que se criam as bases para a refundação neoliberal.

É a partir de meados do século XIX que o liberalismo expõe suas fraquezas que se aprofundam com o início da Primeira Guerra Mundial. A crise da governabilidade liberal tem relação estreita com a mudança do capitalismo em curso, em razão da longa fase de industrialização e urbanização que passou. Dardot e Laval (2016) apontam alguns fatores que explicariam esta crise: primeiro as novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma nova gestão empresarial, nova organização, formas jurídicas e novas formas de competição, o que o liberalismo não conseguiu incorporar. Somado a isso, a inadequação das fórmulas liberais às necessidades de regulação da condição salarial e sua incompatibilidade com as tentativas de reformas sociais constituíram a crise.

Em seu lugar, ganharam espaço as ideias do reformista John Maynard Keynes que defendia o papel de regulador e redistribuidor do Estado com o objetivo de controlar as forças econômicas evitando a anarquia social e política. De acordo com Vicente, o Estado de Bem estar social ou chamado *Welfare state*

[...] entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego para a maioria da população nos países desenvolvidos. A expansão industrial, mesmo que com índices diferenciados, tanto acontecia nos países capitalistas, como nos socialistas (VICENTE, 2009, p.124).

No entanto, esse modelo idealizado por Keynes entra em crise no pós-guerra, a partir dos anos de 1970, quando o mundo cai numa longa e profunda recessão e apresenta, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Foi a deixa para que o neoliberalismo encontrasse terreno fértil para se expandir (ANDERSON, 1995).

Mas, voltemos um pouco no tempo, pois do mesmo modo que a crise do liberalismo encontrou como saída o reformismo, o neoliberalismo nasce de uma resposta a esse reformismo, procurando rever as políticas redistributivas, assistenciais ou reguladoras impostas pelo Estado de Bem Estar Social. Segundo Dardot e Laval (2016), o nascimento do neoliberalismo remonta o Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco) e contou com a participação de pensadores da política liberal do ocidente, entre eles Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, quer se trate de Alexander von Rüstow. “O Colóquio Walter Lippmann é a primeira tentativa de criação de uma “internacional” neoliberal que se prolongou em outros

organismos, entre os quais, nas últimas décadas, a Comissão Trilateral e o Fórum Econômico Mundial de Davos.” (DARDOT E LAVAL 2016, p. 72).

O objetivo central do colóquio seria a refundação teórica da doutrina liberal, longe do dogmatismo do *laissez-faire* e das políticas intervencionistas dos reformistas. No entanto, entre os intelectuais nomeados, houve divisões claras de posição e explicação da crise vivenciada no liberalismo, o grupo mais conservador composto pelos austríacos Mises e Hayek concordavam em uma renovação, mas culpavam a crise pela traição aos princípios do liberalismo e outros como Rougier, Lippmann e os ortoliberais justificavam a crise na própria forma de agir do liberalismo. Os últimos, em crítica ao liberalismo antigo, diziam que os liberais tendiam a ver a ordem estabelecida como uma ordem natural, o que os levava a sistematicamente tomar posições conservadoras, tendendo a manter os privilégios existentes (DARDOT e LAVAL, 2016).

Em resumo, conforme Dardot e Laval (2016, p.34).

O neoliberalismo, portanto, não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição. Não retoma a questão dos limites do governo do ponto em que ficou. O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer do mercado, tanto o princípio do governo dos homens, como o do governo de si. [...] O neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade.

Com o acontecimento do fim da Segunda Guerra Mundial, enquanto as bases do Estado de bem-estar social se construía, mais precisamente dois anos depois em 1947, Friedrich Hayek vai retomar as ideias da renovação do liberalismo e convocar aqueles intelectuais do colóquio de 1938 para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os convidados, alguns nomes já conhecidos, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Nas palavras de Perry Anderson

Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 1995, p. 9).

Ainda segundo o autor, Hayek e seus companheiros argumentavam que as bases do Estado de bem-estar social destruiriam a liberdade dos cidadãos e o vigor da concorrência e

ainda defendiam que a desigualdade era um valor positivo nas sociedades ocidentais. Dessa forma, depois da grande crise de 1973, era o momento de o neoliberalismo ganhar força e justificar a crise a partir de suas ideias, culpando o movimento operário e sindicatos por sua pressão ao Estado que o fazia aumentar cada vez mais os gastos sociais. O remédio viria com uma contenção de gastos com o bem-estar, a quebra dos sindicatos, reformas fiscais e redução de impostos sobre as rendas mais altas.

Após alguns anos assentando suas bases, o neoliberalismo chega à Inglaterra com a eleição de Margaret Thatcher em 1979. Um ano depois, os Estados Unidos da América elegem Ronald Regan, sucessivamente, o mesmo chegou na Alemanha e Dinamarca e, com exceção da Áustria e Suécia, todos os países do norte da Europa Ocidental estavam alinhados ao programa neoliberal. Entre suas ações governamentais, podemos citar a elevação da taxa de juros, diminuição de impostos para rendas altas, afastaram greves e impuseram novas legislações contra sindicatos, cortaram gastos com o bem-estar e iniciaram um amplo programa de privatizações (ANDERSON, 1995).

O alcance do neoliberalismo, nos anos de 1980, mostrou-se eficaz, alcançando países como Austrália e Nova Zelândia e derrotando alguns países com sociais democracias. Nos anos de 1990, o capitalismo avançado entrou novamente em recessão e o neoliberalismo, ao contrário do que se esperava, ganhou mais força demonstrando sua hegemonia nas eleições e fora dela. Perry Anderson (1995) explica que uma das razões para o alento ganhado pelo neoliberalismo nesse momento foi a queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética. O que ele chamou de “reformadores” do leste, realizaram privatizações muito mais amplas e rápidas que no ocidente e promoveram graus de desigualdade maiores do que nos países do ocidente.

Freitas (2018) explica que há uma motivação ideológica para o retorno do neoliberalismo, alimentada pelo medo do comunismo e de sua economia planificada e que, mesmo após a queda do Leste Europeu, esse medo continuou a mobilizar o neoliberalismo como um movimento de alcance mundial, sendo seu objetivo central “eternizar o liberalismo econômico.” (FREITAS, 2018, p. 21. grifo nosso).

3.2.1 O contexto latino-americano e brasileiro

Na América Latina, a onda neoliberal é anterior à própria era Thatcher, remonta a década de 1970, com o governo de Augusto Pinochet, o Chile foi a primeira experiência neoliberal no mundo. “O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos.” (ANDERSON, 1995, p. 18).

A ditadura neoliberal de Pinochet aboliu a democracia e se tornou uma das mais cruéis do pós-guerra. Não obstante, é importante frisar o sentido da democracia para o neoliberalismo, para este a democracia e o Estado democrático só são efetivos se promoverem o livre mercado.

Nas palavras de Freitas (2018, p.14, apud SELWYN 2015), “aos “novos liberais” o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia, enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder”. Sendo assim, a democracia é apenas usada quando convém, só tem utilidade como um meio, um instrumento, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo.

Ainda segundo o autor, os defensores do liberalismo econômico abrem mão da democracia para garantir o que chamam de “liberdade”, legitimando golpes militares e ou jurídico-parlamentar-institucionais. Dessa forma, veem o Estado como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar coletivo.

Além do Chile, a Bolívia também experimentou o neoliberalismo em 1985 com Jeffrey Sachs, sucedida de Carlos Salina no México, em 1988, Carlos Menen na Argentina, em 1989, Carlos André Perez na Venezuela, no mesmo ano, Alberto Fugimori no Peru em 1990 e Fernando Collor de Melo em 1990, no Brasil. Dessa forma, Anderson, ao fazer um balanço do neoliberalismo até o início dos anos de 1990, destaca

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 22).

Na América Latina, o Estado desenvolvimentista foi abandonado em razão de problemas como instabilidade monetária e inflação. De acordo com Martinez e Oliveira (2016, Apud BRESSER-PEREIRA, 2006), a crise desse período foi relacionada com a dívida externa dos

países latino-americanos, os quais tentaram controlar a inflação, porém, falharam nas suas políticas e nos seus compromissos de pagamento aos credores externos.

Dessa forma, com o objetivo de avaliar e discutir um conjunto de reformas essenciais para a América Latina e organizado pelo Instituto Internacional de Economia, reuniram-se em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo, economistas latino-americanos, delegados dos diferentes países da América Latina e membros dos organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial, num encontro que posteriormente ficou conhecido como Consenso de Washington. O encontro procurou efetivar as políticas neoliberais já recomendadas em diferentes momentos por diferentes agências e órgãos e que visavam a “recuperação da economia” dos países latino-americanos.

Foram dez as propostas apresentadas num documento, uma espécie de bula, ao final do encontro, e expressas pelo economista americano John Williamson, para que assim pudesse haver uma renegociação da dívida dos países e também receberem os recursos dos órgãos internacionais, entre elas estavam: a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior. O que, segundo Martinez e Oliveira (2016, p. 75), permitiu que a região ficasse dependente do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e/ou do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para execução de políticas públicas que foram impossíveis de implementar durante a década de 1980.

No entanto, o Consenso de Washington representou para a América Latina um fruto envenenado, gerando a dependência do capital internacional, juros altíssimos, retração econômica e desnacionalização de empresas, alienação do patrimônio público, desemprego e supressão de direitos sociais, salários achatados, investidas contra a previdência pública, além da impossibilidade dos estados de administrar dentro de um mínimo poder de governabilidade.

No Brasil, o neoliberalismo foi iniciado pelo governo de Fernando Collor de Mello, mas foi nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso que fixou suas raízes de forma mais efetiva, expresso, por exemplo, através de grandes privatizações de empresas estatais. Ao final da década de 1990, o Brasil convivia com um forte problema inflacionário, mas esperançoso ao mesmo tempo com as conquistas na nova Constituição de 1988. Em 1989, nas primeiras eleições diretas para presidente, após a ditadura militar, o país ficou dividido entre a candidatura de Collor e Lula. Collor levou a candidatura, mas as medidas apresentadas pelo novo presidente eleito não se concretizaram.

Segundo Martinez e Oliveira (2016, p.77),

Os planos de estabilização Collor I (1990) e Collor II (1991) não conseguiram dar conta do nível de inflação mesmo fazendo baixá-la de 80% para 10% ao mês. Entretanto, uma profunda estagnação na economia foi se consolidando, fazendo com que houvesse queda de salários e aumento do desemprego.

Uma das principais medidas para o combate à inflação que chegava aos 1700% ao ano, foi o confisco das poupanças por um período de 18 meses, estabelecida por uma medida provisória, que tinha como objetivo reduzir a quantidade de moedas em circulação e preservar o poder de compra, porém a estratégia não deu certo e deixou a população insatisfeita. Além disso, o discurso do “Caçador de Marajás” caiu por terra e o envolvimento em vários escândalos de corrupção levaram Collor a sofrer um *impeachment*.

Em seu lugar, o vice-presidente Itamar Franco tomou as rédeas do país e implementou o Plano Real em 1994, organizado pelo então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. O plano promoveu a queda da inflação e auxiliou na recuperação da economia do país, mas, mais que isso, o plano representou a emergência do país como promissor mercado financeiro. Em seu governo, também se abriram as portas para o mercado internacional com o lançamento de títulos da dívida pública cotados no exterior. Nas palavras de Paulani (2006, p. 91), “a liberalização financeira vem garantir o livre trânsito dos capitais internacionais, que podem assim maximizar o aproveitamento das políticas monetárias restritivas e de juros reais elevados.”

Nas eleições do mesmo ano, embalado pelo sucesso do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições. Com a promessa de modernizar o país, promoveu um plano de privatizações e abertura da economia. Durante os oito anos de governo de FHC, produziu-se uma série de benefícios aos credores do Estado e ao capital em geral, ações como a isenção de tributos aos recursos aplicados em bolsa de valores e isenção de imposto de renda sobre a distribuição de lucros de empresas e seus sócios (PAULANI, 2006).

Além disso, seu governo promoveu uma mudança considerável no sistema previdenciário, elevou os prazos para requisição dos benefícios e impôs tetos para seu pagamento, o que acabou por levar milhares de brasileiros a investirem em previdência privada, abrindo as portas para o já requisitado mercado privado de previdência.

Um outro ponto relevante da política econômica FHC, segundo Porto (2003, p.6), “foi o ajuste fiscal, que incutiu a falsa ideia de que o principal problema do país se reduzia ao déficit público, requerendo, por sua vez, a implementação de medidas relativas ao equilíbrio

orçamentário.” Dessa forma, com a desculpa do equilíbrio orçamentário, implementou uma série de privatizações de empresas estatais de energia, telefonia, entre outras. Para Schimitz,

O ponto crucial da privatização não era a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, entre outros) e, sobretudo, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer políticas econômicas e sociais. O mercado passou a ser o regulador inclusive dos direitos (SCHIMITZ, 2007 p. 47).

No entanto, ao final de oito anos de mandato, os resultados dessas políticas foram a estagnação crescente, salários em queda, desemprego e uma dívida estrondosa. Sader, ao fazer um apanhado do governo FHC, destaca que esse “desregulamentou a economia, abriu o mercado interno, promoveu a precarização das relações de trabalho, privatizou o patrimônio público a preços mínimos, submeteu a política externa às orientações dos Estados Unidos.” (SADER, 2013, p.138).

O período seguinte é quebrado pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, que governou por dois mandatos 2003-2006 e 2007-2010, e Dilma Rousseff, de 2011- 2016. Lula inaugurou a era da pós hegemonia neoliberal. Segundo Sader (2013), tanto o governo Lula, quanto Dilma se caracterizaram como pós-neoliberais, pois representaram uma reação antineoliberal no marco das grandes recessões que abalaram o continente. Como traços em comum, destaca:

- a) Priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal;
- b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos;
- c) priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado (SADER, 2013, p. 138).

Lula procurou combinar estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico com distribuição de renda, uma das centralidades nas políticas públicas de seu governo. Conseguiu dar prioridade às políticas sociais e projetos de integração regionais e inviabilizar o bloco econômico da ALCA- Área de Livre Comércio das Américas. Também na economia, tomou medidas de ajustes fiscais com o objetivo de evitar a inflação e a fuga de capitais, além de promover uma reforma tributária e regressiva da previdência, também como saída para tranquilizar investidores e garantir a retomada de investimentos (SADER, 2013).

No âmbito educacional, merece destaque a ampliação da obrigatoriedade escolar por meio de emenda constitucional que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para indivíduos entre quatro e dezessete anos. Também foi criado o FUNDEB em 2006, que assegurou recursos para todos os níveis de ensino e elevou os repasses da União para estados e municípios vinculados às matrículas da educação básica. Os governos de Lula e Dilma buscaram ampliar e democratizar o ensino superior com o FIES e PROUNI, permitindo que milhares de estudantes de baixa renda pudessem ingressar nas Universidades privadas em todo o Brasil, assim como o fortalecimento das universidades públicas com a criação de 18 novas universidades e 178 novos campus.

Em 2008, Lula sancionou a lei criando o piso nacional para os professores da educação básica, definindo um salário mínimo a ser pago aos professores por uma jornada de 40 horas semanais. Além disso, vários programas foram criados para incentivar a formação superior para professores de educação básica, tais como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em síntese, para Gentili e Oliveira (2013, p. 263) “pode-se reconhecer que um dos grandes méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública que tinham caracterizado o governo de Fernando Henrique Cardoso.”

Em resumo, os governos Lula e Dilma, embora tenham tido dificuldades de romper totalmente com o avanço neoliberal, conseguiram propor políticas públicas mais democráticas, redistributivas e regulatórias na educação. Para Sader,

Esses governos de resistência se construíram como respostas anticíclicas às tendências recessivas do centro do capitalismo. Conseguiram resistir à recessão, mas tiveram de se adaptar aos retrocessos impostos pelo neoliberalismo: a desindustrialização, o protagonismo de exportador primário, uma sociedade fragmentada, as ideologias consumistas (SADER, 2013, p. 141).

Assim como Sader, Freitas (2018) destaca que o governo de coalizão do PT, que assumiu em 2003, representou um momento do qual as forças desenvolvimentistas procuraram enfrentar o setor empresarial e político neoliberal. No entanto, ao final de treze anos, foi vencido pela “nova direita”, que com o apoio jurídico, parlamentar e midiático gestou o golpe de 2016, derrubando a presidenta Dilma Rousseff.

A nova direita neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora desses.

Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (FREITAS 2018 *apud* CASEMIRO, 2018).

Após o golpe de 2016, os retrocessos se iniciaram com o governo de Michel Temer e seguem no governo da necropolítica neoliberal de Jair Bolsonaro. O primeiro retrocesso veio com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 proposta por Temer, a qual limita por 20 anos os gastos públicos na saúde e educação, impactando, principalmente, as políticas educacionais ligadas às metas do Plano Nacional da Educação de 2014-2024. Seguida dessa mudança, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino fundamental, o “Novo” Ensino Médio e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Outra marca neoliberal do governo Temer foi a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), com a intensificação da precarização trabalhista, justificando adequar o trabalho no Brasil aos novos processos produtivos, o que interferiu profundamente na forma de pensar e gestar a educação e no avanço da proposta privatista na esfera pública, assim como o retorno ao tecnicismo empresarial na gestão dos sistemas de ensino e nas escolas.

A aprovação da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, seguida do ensino médio veio a calhar com as medidas anteriores. A LDB, seguindo a Constituição Federal, já previa uma base comum no governo Dilma. Iniciou-se esse processo com ampla participação da sociedade civil, porém após o golpe de 2016, abriu-se espaço para o setor empresarial mercantil, um exemplo foi o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) porta voz do interesse privatista que teve seu protagonismo alargado (OLIVEIRA E AZEVEDO, 2020).

Ademais, aprovou-se no Congresso, em fevereiro de 2007 a Reforma do Ensino Médio. Como justificativa de tornar o Ensino Médio mais atraente e melhorar sua qualidade, as críticas ao seu formato são inúmeras, desde a flexibilização curricular, com poucas disciplinas obrigatórias e a supressão de outras, assim como a acentuação da diferença entre regiões e a educação pública e privada. Para Oliveira e Azevedo, evidencia-se (2020, p. 631-632) “a tendência de uma educação pobre para os pobres e a busca de aproximar cada vez mais o ensino dos interesses do mercado, relegando a um segundo plano a educação básica como direito.”

Para a pesquisadora Márcia Angela Aguiar, essas ações configuraram-se como uma contrarreforma na educação do país, uma vez que “influenciam as definições concernentes aos

currículos da educação básica, à formação docente no âmbito da educação superior, à gestão escolar e à avaliação nos sistemas de ensino (AGUIAR, 2020, p. 620).

O governo subsequente de Jair Bolsonaro, além de intensificar as ações neoliberais de Temer, complementou-as com valores e princípios conservadores. Pode-se destacar como medidas, inicialmente, a Reforma da Previdência, que suprimiu ainda mais os direitos sociais dos trabalhadores, seguida da má gestão no enfrentamento da pandemia pela Covid -19, além da troca de quatro ministros na pasta da educação com ataques às universidades públicas, à ciência e às pesquisas científicas, perseguição de professores e gestores de instituições federais de ensino.

Para Oliveira e Azevedo, são inúmeras as perseguições políticas, ideológicas e autoritárias,

Entre tantas iniciativas, podem ser citadas tentativas de ressuscitar o ensino de Moral e Cívica na educação básica; combate à “ideologia de gênero” e à “doutrinação ideológica” nas escolas e universidades, em oposição ao pensamento crítico e criativo; destaque ao Programa Escola Sem Partido que propõe fortes restrições à liberdade dos professores em sala de aula; criação de comissão para revisar e monitorar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), buscando censurar conteúdos. [...] A isto se soma o desrespeito ao princípio de gestão democrática da educação, como o modo de nomeação de reitores para universidades públicas e institutos, medidas coercitivas e de perseguição aplicadas a docentes e gestores, maculando a autonomia prevista nos marcos regulatórios (OLIVEIRA E AZEVEDO, p. 2020).

Infelizmente, esse contexto ultraneoliberal e neoconservador de desconstrução do Estado vem agravando ainda mais a desigualdade social já acentuada pela pandemia. Alinhando-se à política nacional, faz-se necessário destacar as políticas neoliberais do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente no governo de Eduardo Leite, período crítico de mudanças na proposta da Escola Zandoná.

3.2.2 O governo de Eduardo Leite e sua política neoliberal: novas e velhas façanhas

O Rio Grande do Sul é popularmente conhecido por não reeleger candidatos a governador. Apesar do Brasil, seguiram-se diferentes governos neoliberais no poder com rupturas de governos democráticos e progressistas. Um dos governos que evidenciou a visão

neoliberal foi o de Antônio Britto, visão esta que modernizaria o Estado pelo enxugamento dos setores públicos por meio de demissões e privatizações.

Em seu governo, deu-se início a privatização de grandes estatais como a CRT- Companhia Rio-grandense de Telecomunicações e da eletricidade, a CEEE- Companhia Estadual de Energia Elétrica, dividida em três empresas, duas privatizadas, sendo a RGE- Rio Grande Energia e a AES Sul- Distribuidora Gaúcha de Energia S.A, conservando como estatal apenas a parte da região metropolitana e litoral. Além disso, o governo Britto terceirizou uma série de estradas com sistemas de concessão, além de oferecer uma série de benefícios e renúncias fiscais para empresas automobilísticas. Buscou a reeleição em 1998, mas perdeu o pleito para o candidato Olívio Dutra (SCHMITZ, 2007).

Igualmente, os governos de Germano Rigotto, Yeda Crusius e José Ivo Sartori buscaram seguir a linha liberal, enxugando a máquina pública e a contenção de recursos públicos. Entre suas ações mais comuns extinguiram-se e privatizaram-se autarquias, concederam serviços públicos à iniciativa privada, assim como retiraram direitos trabalhistas, aumentaram alíquotas de impostos e flexibilizaram leis trabalhistas. A educação, nesse período, sofreu com cortes de verbas, congelamentos e parcelamentos de salários dos educadores, precarização do serviço docente e pouco investimento na área pedagógica, abrindo espaço, é claro, para a entrada de grupos privados na educação.

Eduardo Leite disputou as eleições para governador do estado do Rio Grande Sul apoiado por sua coligação “Rio Grande da Gente” com José Ivo Sartori, do MDB, então governador em 2018. Natural de Pelotas, filho de um advogado e fundador do PSDB e de uma professora de Ciências Políticas, graduou-se em Direito pela UFPEL, filiou-se ao PSDB e concorreu a vereador em 2004, mas sem êxito. Iniciou sua carreira política cedo, sendo presidente do Grêmio Estudantil de sua escola. Foi eleito vereador em 2008 e depois prefeito de Pelotas em 2012, permanecendo no cargo os quatro anos e sucedido pela sua vice-prefeita Paula Mascarenhas. Em 2018, vence as eleições para Governador do estado do Rio Grande do Sul.

Em seu plano de governo, já deixava claro suas intenções para com o tipo de governo que faria e defenderia, novos rumos para o equilíbrio financeiro, com austeridade fiscal, um estado eficiente e forte, com vistas à modernização e aberto à iniciativa privada. Em todas as áreas, seu plano buscou a recuperação da economia em crise, justificada pela expansão dos gastos públicos. Para a educação, o foco não foi diferente, a defesa de um ensino e de qualificação de nossos jovens para movimentar a economia e o mercado de trabalho como destaca-se abaixo:

Nossa população envelhece mais que rejuvenesce. Teremos, em consequência, menos mão de obra no futuro. Eis a importância de qualificá-la em níveis de excelência para que possamos nos destacar naquilo que o mercado de trabalho da nova economia irá demandar - e em que já temos tradição. Precisamos, portanto, agir mais e melhor, urgentemente, na qualidade do ensino (PLANO DE GOVERNO, EDUARDO LEITE, p.13, 2018).

Nesse sentido, todas as estratégias se basearam em diminuir e enxugar os custos da máquina pública, típica ação de um governo neoliberal, assim como estabelecer um teto de gastos públicos e adequação da previdência pública estadual, que mais tarde deu origem a uma das maiores greves da história do funcionalismo público. Na gestão, o governo defendia o fortalecimento e alinhamento à meritocracia como estímulo ao aumento da produtividade e eficácia do serviço público, além da defesa de parcerias com os setores da iniciativa privada.

A reorientação quanto à progressão e a remuneração das carreiras de servidores deve ser ponto focal pela Gestão de Pessoal, no sentido de condicionar progressão e aumento da remuneração a fatores vinculados ao aumento da produtividade e eficácia (PLANO DE GOVERNO, EDUARDO LEITE, p. 20, 2018).

Ainda em seu plano de governo, na área educacional, destaca-se o modelo neoliberal na defesa da formação continuada de professores com ênfase às experiências bem-sucedidas em gestão, inovação e parcerias estratégicas no modelo de Parcerias Público-Privadas (PPP) e convênios com parceiros estratégicos (universidades, institutos, sistema S e NTES). Assim como o ensino voltado às habilidades e competências com vistas à melhoria dos indicadores e avaliações externas.

Usar as tecnologias para agilizar, otimizar, atualizar e dar transparência aos processos e projetos educacionais. Integração dos sistemas de gestão da educação no RS para obter mais rapidamente indicadores e diagnósticos que proporcionem o replanejamento das ações para alcançar melhores resultados nas avaliações externas (SAEB, SAERS, etc.) e a efetiva melhoria da qualidade da educação gaúcha (PLANO DE GOVERNO, EDUARDO LEITE, p. 31, 2018).

Com o slogan “Governo do Rio Grande do Sul, novas façanhas”, o que se viu para o estado foi a repetição de antigas façanhas. A exemplo do governo Brito, Leite colocou em prática a privatização de diversas empresas e concessões à iniciativa privada, como a venda da CEEE, a CORSAN, a CRM e SULGÁS, alterando a constituição e acabando com a obrigatoriedade do plebiscito em caso de privatização dessas empresas.

No âmbito educacional, o governo gaúcho apresentou duas propostas para amenizar os problemas na estrutura física das escolas e na aprendizagem dos alunos, uma prevê a realização

de contratos de concessão para que empresas assumam a gestão de obras, dos serviços de limpeza e segurança nas instituições de ensino e a outra é a inspiração na experiência das *charters schools* dos Estados Unidos.

Em viagem aos Estados Unidos e Europa para apresentar as possibilidades de parcerias aos investidores estrangeiros, entre as possibilidades de concessão destacadas, estão as escolas da rede estadual. Semanas depois, em maio de 2019, estive em visita ao gabinete do governador norte americano Jonathan Hage, criador das escolas *charters* nos Estados Unidos. A convite do presidente do Instituto Cultural Floresta, Hage veio expor a maneira de funcionamento das escolas no Brasil e a ideia de utilizar o fundo criado a partir da Lei de Incentivo à Segurança, na construção de uma escola *charter* experimental em Porto Alegre. Segundo o criador, a “intenção de uma escola *charter* é proporcionar uma concorrência saudável às escolas públicas e fazer com que jovens carentes tenham alternativa.”⁸ Em nota, o governador do estado se mostrou bastante entusiasmado com a ideia: “Queremos esse modelo aqui. Só porque um serviço é público não significa que precisa ser administrado pelo poder público”, disse o governador.⁹

Em setembro do mesmo ano, foi a vez do governador Eduardo Leite fazer a visita aos Estados Unidos, no roteiro promovido pela Fundação Lemann, entidade que apoiou o Rio Grande do Sul na seleção dos coordenadores regionais de educação, visitou as escolas *charters* na Flórida e a *school choice*, que dá oportunidade de escolha ao cidadão para que decida onde vai matricular o filho. Em reportagem, o governador destaca a visita como positiva. “Foi bastante positivo poder compreender outra forma de prestação de serviço na educação para analisarmos o quanto isso se aplica a nossa realidade. Podemos pensar em criar uma política semelhante, talvez um projeto piloto que possa ser testado.”¹⁰

O cenário mais desenvolvido nas reformas e privatizações da educação são os *vouchers* distribuídos aos pais que escolhem no mercado as escolas para seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada pelas avaliações nacionais, deixando de ser usuários de um serviço público e passando a ser clientes das empresas educacionais que contratam com os *vouchers*. No entanto, outras formulações são possíveis, a exemplo das redes

⁸ Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governador-recebe-jonathan-hage-criador-das-charters-schools-no-eua>

⁹ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/governo-do-rs-estuda-modelos-de-parcerias-publico-privadas-para-escolas-estaduais-cjw2ellr02pd01lbyd51lqrxr.html>

¹⁰ Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/em-miami-governador-conhece-modelo-de-escolas-comunitarias>

públicas que funcionam protegidas pelo mercado, como é o caso da terceirização das escolas para empresas privadas, as chamadas *charters schools* (FREITAS, 2018).

A justificativa pelos defensores desse tipo de escola é que elas não deixariam de ser públicas, não ocorrendo a alienação física a terceiros, apenas seriam gestadas pela iniciativa privada, não ocorrendo a privatização de fato. Todavia, Freitas (2018, p. 51) defende que não existe uma “meia privatização”, ou um “meio mercado”,

uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONG's) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público.

A última parceria de destaque do governo atual se deu com o Instituto Airton Sena com o apoio do Instituto BRF, que organizou formações *on-line* sobre boas práticas para recuperação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas ao projeto de vida dos educandos. A intenção é a organização de um projeto piloto implementado em dez escolas para ajustar as metodologias inovadoras do instituto à realidade do estado.¹¹

Além das propostas de reforma educacional, Leite anunciou e confirmou as piores mudanças no plano de carreira do magistério estadual. Entre as propostas anunciadas estavam o fim das gratificações e das incorporações de funções gratificadas, alteração no plano de carreira e na previdência do estado, equiparação com o piso nacional e a divisão da categoria em cinco níveis com seis classes. Depois de vários dias de conversas e negociações, em 18 de novembro de 2019, a greve é deflagrada pelo CPERS sindicato. A greve, que durou aproximadamente 58 dias, contou com a participação de 1540 escolas¹² em todo Rio Grande do Sul, com adesão maciça de 42 núcleos do sindicato, até com municípios tradicionalmente avessos à paralisação.

Em dezembro do mesmo ano, o governador do Estado anunciou o corte do ponto como medida para desestimular práticas grevistas futuras e pressionar os professores a terminar com a greve. Apesar da forte pressão do sindicato e de outros grupos grevistas prejudicados, com o

¹¹ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-se-une-arede-de-rs-para-apoiar-recuperacao-da-parendizagem.html>

¹² Disponível em: <https://cpers.com.br/greve-historica-ja-envolve-1533-escolas-da-rede-estadual/>

apoio de sua base aliada, o projeto de Lei 3/2020 é aprovado na assembleia legislativa por 32 votos a favor e 19 contrários. Com poucas alterações da proposta inicial, a aprovação foi comemorada pelo governador.

Escrevemos um capítulo decisivo na história do Estado. A partir da agenda de reformas propostas pelo governo, construímos, em conjunto com a sociedade, um novo plano de carreira para os professores da rede estadual, depois de 46 anos de existência de um plano que prejudicava a evolução dos professores. O novo plano de carreira garante a valorização de quem está na ativa, que receberá aumento real em seus salários. É dinheiro no bolso de quem está em sala de aula”, disse o governador Eduardo Leite¹³

A partir da aprovação dos projetos, três categorias passaram a receber por subsídios: Brigada Militar, Instituto Geral de Perícias e Magistério, unificando todos os apêndices que compunham os vencimentos, entre outras mudanças para o magistério, destacam-se a isenção de estorno do vale-alimentação para os servidores que recebem até R\$2.000 mil reais líquidos, a ampliação do valor abono-família por filho, remuneração com a estruturação de níveis de acordo com a formação de cada um e as férias passaram a ser recebidas sobre 30 dias, não mais sobre 45 dias.

Por fim, as mudanças mais significativas para os aposentados, dialogou com a Reforma do Presidente Bolsonaro, adequando os parâmetros de aposentadoria à norma federal, na prática, as mesmas reduzem benefícios, elevam o tempo de contribuição e aumentam alíquotas para inativos, atacando todos que recebem até um salário mínimo, em um ano os descontos para inativos podem equivaler ao salário de um mês inteiro (Cartilha CPERS Sindicato, 2020).

Em janeiro, ao final da greve, os professores se dispuseram e recuperaram os dias letivos, no entanto, até hoje, aguardam o pagamento da greve, que foi descontada em seis parcelas no contracheque dos grevistas. Como justificativa, o governador disse estar respeitando o direito à greve, porém não poderia assegurar a remuneração, pois não houve trabalho. Em julgamento, em setembro de 2020, após recurso do CPERS Sindicato ao Tribunal de Justiça do RS, o mesmo considerou legal o desconto patrocinado pelo governo e o sindicato prometeu recorrer da decisão.

Outro dado que preocupa a educação do atual governo, é o fechamento de escolas no estado, assim como de matrículas e turmas de Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados do último Censo Escolar pelo INEP, o estado registrou queda no número de matrículas na rede

¹³ Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estatuto-do-magisterio-e-aprovado-na-assembleia> Cartilha <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/02/PDFCarreiraCPERS2.pdf>

estadual, cerca de 43 mil a menos em 2021. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, desde 2016, verifica-se o fechamento de 171 escolas na rede, conseqüentemente, o número de turmas também, de 2016 a 2021, o número de turmas reduziu em 16,9%, são cerca de 7 mil turmas a menos. Os prejuízos são inúmeros, conforme relata o CPERS Sindicato:

O fechamento de turmas, muitas vezes, associado a enturmações e multisseriações, reduz a capacidade de atendimento da rede, desagrega vínculos e desestimula estudantes, contribuindo para a evasão escolar. Ao fragilizar a oferta, o Estado prenuncia cortes maiores, levando ao encerramento de turnos inteiros e ao fechamento de escolas (CPERS SINDICATO, 2022).

Em consequência, o número de docentes no estado também diminuiu, de 2016 para cá, são 11 mil docentes a menos com regência de classe, desmotivados também pela falta de reposição salarial e diminuição no poder de compra. Dentre os pontos analisados ainda pelo Dieese, o que mais preocupa é o fechamento das matrículas da EJA, de 2019 a 2021 foram 40 mil matrículas a menos, cerca de -56%. Vale ressaltar ainda que em 2021 milhares de Jovens e Adultos padeceram com a espera da homologação das matrículas da EJA, realizada após muita pressão do Sindicato e das comunidades.¹⁴

Neste breve resumo a respeito da governabilidade de Eduardo Leite, percebe-se a intenção de desmonte e precarização das escolas públicas, assim como a entrega à iniciativa privada. As ações de fechamento de turmas e escolas, redução e falta de recursos humanos, sobrecarga de trabalho, ataques à autonomia e desrespeito à gestão democrática das escolas, precarização nas relações de trabalho, dentre outros, só compõem o mosaico da política autoritária de Leite a serviço dos interesses do setor privado.

¹⁴ Dados disponíveis em: <https://cpers.com.br/dados-do-censo-escolar-comprovam-o-descaso-deeduardo-leite-com-a-educacao-publica/>

3.3 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUA IMPLICAÇÃO DIRETA NA ESCOLA

3.3.1 O novo modelo educacional: a escola-empresa

Como mencionado anteriormente, o neoliberalismo como razão-mundo não se limita à esfera econômica, mas está em todo lugar e por toda a parte. A educação, dessa forma, como um aparelho ideológico do Estado, cumpre um papel essencial para incutir a nova racionalidade neoliberal e adaptar as massas ao capitalismo. Trevisol e Almeida (2019) entendem que esse processo não se dá apenas a partir de uma lógica externa se impondo sobre a escola, mas de um processo espontâneo nas relações sociais e na própria escola,

Em outras palavras, são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar. Então, a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global (TREVISOL e ALMEIDA, 2019, p. 203).

Dardot e Laval (2016), ao estudarem as ideias de Lippmann¹⁵ sobre o neoliberalismo, destacam que o gasto com a educação deve ser rentável para as empresas usuárias do capital humano, por isso a importância dada a ela

É preciso, em particular, uma grande política de educação das massas que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver “em paz numa Grande Sociedade de membros interdependentes” [...] “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (LIPPMANN, 1946, p.258).

Laval (2019) explica que as concepções utilitaristas e liberais vão sendo impostas em etapas. Após a Segunda Guerra Mundial, houve um forte crescimento econômico, o que exigiu mão de obra para uma indústria de alto desempenho, assim cresceu o sistema escolar e o período ficou marcado pela orientação mais clara e direta do aparelho escolar pelo sistema produtivo. Os anos seguintes, entre 1960 e 1970, foram dominados a fornecer trabalhadores qualificados para a indústria. O foco nesse período foi regular e adequar os fluxos de mão de obra, ou seja,

¹⁵ Lippmann Walter, *La Cité Libre*, Paris, Librairie de Médicis, 1946. p. 258

ajustá-la à necessidade da economia, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a qualidade do trabalho.

Ainda segundo o autor, a partir dos anos 1980, surge uma concepção mais individualista e mais mercadológica da escola.

Nesse período, o imperativo de eficiência imposto à escola começa a se tornar preponderante, primeiro para controlar custos, depois por uma questão de concorrência entre países e entre empresas e, por fim, por razões propriamente ideológicas: a escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado (2019, p.38).

No fim dos anos 1990, a ofensiva neoliberal na escola já é um processo avançado. No entanto, nada disso pode ser visto fora de um contexto mais geral das transformações do capitalismo, muito mais que uma crise, o que se coloca é um contexto de mutação do capitalismo:

globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e cultura, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego. [...] O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social (LAVAL, 2019, p. 39).

Dessa forma, as transformações na organização do trabalho ajudam a explicar o tipo de mutação escolar que as forças econômicas exigem. O modelo de produção toyotista, por exemplo, trouxe consigo uma estrutura de trabalho mais flexível em seus setores de produção, regulando o mercado mais em favor dos empresários que dos trabalhadores, além de ter como objetivo transformá-los em trabalhadores multifuncionais, dessa forma, o tempo e as formas de trabalho dependem da eficácia do trabalhador, o que justifica e legitima a razão baseada na concorrência e competitividade. “A referência ideal da escola passou a ser o trabalhador flexível” (LAVAL, 2019, p.40).

O que se coloca em curso é criar condições dentro do trabalho para que o trabalhador possa autoaprender e se autodisciplinar. A justificativa é dada pelos especialistas da OCDE.

Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos

mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades dos indivíduos (LAVAL, 2019 p.41).

A educação, nesse sentido, é condição estratégica na formação de sujeitos preparados para o mercado neoliberal, deve estar a serviço da lógica de produção e consumo do capitalismo implementando estratégias de educação da mente e controle do corpo. Segundo Trevisol e Almeida (2019), essa nova normatividade do capitalismo vem aniquilando a pluralidade dos sujeitos e conduzindo o sistema educacional a adotar a lógica mercantil e a formação do que chamaram de homem-empresa.

O homem-empresa, “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” é criado para ser o único responsável por suas vitórias ou fracassos, deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se envolvido no trabalho, aceitar a flexibilidade exigida por mudanças constantes, deve ser especialista em si mesmo, empregador e empreendedor de si mesmo, deve ainda maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo a responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT e LAVAL 2016).

Laval (2019) explica que a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de formação e inovação de mão de obra, portanto é necessária a elaboração e difusão de saberes ainda a cargo dos Estados nacionais, no entanto, esse gasto deve dar retorno para as empresas usuárias do “capital humano”. Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, aquilo que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte de potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo (LAVAL, 2019, p. 51).

Assim, a educação tornou-se um fator de atração de capitais cuja importância vem crescendo nas estratégias globais. Um dos especialistas da OCDE apresenta as principais características desse novo modelo educacional:

A inteligência valorizada agora pela educação, ou seja, “o capital humano”, está rapidamente se tornando um recurso econômico primordial, e, pode ser que esse “imperativo” aos poucos de lugar a um modelo educacional internacional. Os países-membros da OCDE esperam que seus sistemas educacionais e os diversos programas de formação profissionalizante contribuam em peso para o crescimento econômico, e estão realizando reformas para que isso aconteça (LAVAL, 2019 apud GUTHRIE 1996, p.70).

Assim, evidencia-se a preocupação que os programas voltados à educação contribuam para o crescimento da economia. Na mesma perspectiva de pensamento, Silva esclarece que

A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constituiu uma das principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica a ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos (SILVA, 2015, p. 28).

Por isso controlar a educação é tão importante para controlar o mercado, pois, assim, manipulam-se e administram-se mentes. Trevisol e Almeida (2019), ao estudar o documento da Comissão das Comunidades Europeias sobre a educação, também destacam os objetivos do bloco econômico para a educação ao vê-la como vetor de coesão social em torno do valor da concorrência e da competitividade. Para eles “o sentido de formação e educação, seja na escola, na empresa ou em qualquer outro local deve assegurar o futuro e a realização do sujeito, o que se dá através da inovação, da empregabilidade e da competitividade.” (TREVISOL e ALMEIDA, 2019, p.209).

Dessa forma, tanto para os liberais como para os organismos internacionais, a educação é vista como um investimento com um custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria, a escola se transforma numa empresa, fortalece a racionalidade neoliberal e destrói qualquer perspectiva de formação integral. Assim, iniciam as tão necessárias “reformas” que gradativamente se inserem no interior do serviço público, criam ferramentas de aferição e certificação da qualidade, procuram dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos para o aumento da qualidade nas escolas, em outras palavras, a escola deve estabelecer um processo de alinhamento das ações com o resultado esperado, assim como ocorre em qualquer empresa.

Para Gadotti,

A teoria do capital humano, concebe a educação como um investimento, um “bem privado”, uma mercadoria, visando à competitividade entre indivíduos e nações. [...] Este modelo, “colonizador”, não oferece oportunidades iguais para todos, não emancipa e reforça a injustiça social e econômica. [...] Esse modelo formaria os cidadãos para aceitarem “as estruturas políticas e econômicas existentes”, beneficiando as grandes corporações que buscam obter lucro com a educação. (GADOTTI, 2016, p.6).

Freire, do mesmo modo, atacava a ética de mercado e o neoliberalismo.

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos (FREIRE, 2011, p. 16).

Embora se tenha usado muito a palavra privatização para caracterizar as políticas neoliberais na educação, ela torna-se inapropriada, uma vez que não se trata apenas de entregar a educação à iniciativa privada, mas de fazê-la funcionar similarmente ao mercado, dessa forma várias são as ações utilizadas para esse fim (SILVA, 2015). No livro *A Reforma Empresarial da Educação*, Freitas nos coloca quais seriam as características principais dessa Reforma Educacional

a) Padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) políticas de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e finalmente f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (FREITAS, 2018, p. 38-39).

Não faltam exemplos que demonstram que essas e outras medidas já estão em curso no ensino público: a compra de materiais e apostilas prontas e com sistemas de medição de avaliação de qualidade, de cursos de formação pedagógica para professores com ênfase nas novas tecnologias, empreendedorismo e mundo do trabalho ou o próprio “Novo Ensino Médio” que destacou como disciplinas obrigatórias e “essenciais” Português, Matemática e Língua Inglesa e excluiu a importância de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, além de acrescentar outras como Projeto de Vida, Cultura Digital e Mundo do Trabalho.

Em suma, as reformas educacionais têm como objetivo a garantia do domínio de competências e habilidades básicas para a atividade econômica, impulsionadas pelas novas tecnologias e processos de trabalho, além de garantir que essa visão de mundo se traduza em um *status quo* moderno. “O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente, com sua concepção de sociedade e Estado.” (FREITAS, 2018, p. 42).

Outro fator que merece atenção, nos últimos anos, são as próprias terminologias neoliberais incorporadas à área educacional e que, segundo Laval, 2019, p.76. “nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas,” palavras que permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. Paludo (2015) *apud* Rummert (2009) destaca que a concepção educativa neoliberal traz para o interior da escola novos conceitos, como sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências, entre outros.

A exemplo disso, citamos a terminologia pedagogia que se tornou “gestão”, a aprendizagem que mudou para “aprendizagem ao longo da vida”, associada a noções de eficiência, desempenho e competência, que trazem a lógica econômica para a lógica escolar. Esta última, tanto ouvida nos dias atuais, necessita de uma problematização e atenção mais estreita: de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se trata?

Segundo Gadotti (2016), o termo aprendizagem ao longo da vida não é novo, no entanto, a mudança em seu sentido sim. Primeiramente, a chamada Educação Permanente ou Aprendizagem/Educação ao longo da vida era um termo novo aplicado à Educação de Adultos, depois passou a ter uma visão utópica, integrando toda a ação educativa e visando transformar os sistemas educativos e, por último, usurpada pelos organismos internacionais, tornou-se uma educação para o desenvolvimento, cujos quatro pilares baseavam-se em “aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer”.

A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (GADOTTI, 2016, p. 3).

A troca da nomenclatura Educação Permanente para Aprendizagem ao longo da vida requer uma mudança de paradigma educacional e um esvaziamento do seu conceito original, assim, para o modelo do capital humano, a Aprendizagem ao Longo da Vida, sustentada pela OCDE, União Europeia, Banco Mundial e OMC é uma estratégia para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Já para o modelo humanitário, a Aprendizagem ao Longo da Vida reforça a democracia e a proteção social e valoriza a educação cidadã (Gadotti, 2016).

Nesse sentido, Laval (2019 p. 72) complementa que “o que importa não é a qualidade e nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda sua vida aquilo que for útil profissionalmente.”

Na mesma perspectiva, substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância, sendo que a própria Base Nacional Comum Curricular é construída com base em habilidades e competências que devem ser apreendidas pelos estudantes a cada ano. Esse conceito, assim como outros, tem origem na empresa, em razão das transformações e das novas organizações do trabalho e crescimento das novas tecnologias da informação, rompense a oposição entre os trabalhadores intelectuais e os operadores de máquinas. Para Laval (2019), competência é a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas/materiais ou de instrumentos intelectuais, ou ainda aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva. No entanto, importa destacar o sentido estratégico da nomenclatura competência.

A mesma faz parte da estratégia de individualização da política de gestão dos recursos humanos em substituir qualificação por competência e valor pessoal por valor profissional. Laval explica que (2019, p.77) “a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a sociedade da informação impõe aos trabalhadores.”

A escola tem um papel preponderante, pois será ela que certificará os novos trabalhadores, passando de uma lógica de conhecimentos para uma lógica de competências. Sendo assim, a missão da escola é dotar os futuros trabalhadores de aptidões que possam ser utilizadas em diferentes profissões. Laval (2019, p.81) sublinha que “ler, escrever e contar” são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens, enquanto “refletir” é uma competência importante apenas para resolver problemas”. Não é mera coincidência que o Novo Ensino Médio, pensado e articulado por institutos, fundações e organizações com vistas a criar mercado para os seus produtos, deu ênfase às disciplinas de Português e Matemática, assim como as diferentes avaliações nacionais devem ser rígidas no sentido de mensurar essas competências.

Implica, por fim, destacar o risco da desintelectualização e desformalização do processo de aprendizagem ao assumir um ensino apenas com foco nas competências úteis para o mercado de trabalho, uma vez que o problema levantado não é a supressão dos saberes, mas a tendência de vê-los somente como conhecimentos ou ferramentas utilizáveis para resolver problemas.

Isso é reverenciado nas palavras de Libâneo:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando longe das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social. Nesse sentido, a função do ensino fica reduzida a passar conteúdos “mínimos”, desvalorizando o papel do professor e tudo que diz respeito à pedagogia e didática do ensino (LIBÂNEO, 2016).

Em suma, o modelo escola empresa, forjado pelo neoliberalismo, está longe de exercer a função social da escola de emancipar os sujeitos e de formá-los para a cidadania, a justiça social e a democracia. Esse projeto vai na contramão da Educação Popular e do proposto pela Constituinte Escolar de 1999 no RS.

4 “PESQUISAR É PRONUNCIAR O MUNDO”: PERCURSO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.” (Bertold Brecht).

Desde os primórdios, o homem buscou explicações para os fenômenos vividos ou na tentativa de resolver problemas imediatos. Primeiramente, de maneira irracional, através dos mitos, utilizou do conhecimento utilitarista, no entanto, em muita objetividade e profundidade.

Mais tarde, não sendo esse conhecimento suficiente, buscou a forma racional, utilizando-se do conhecimento científico, dessa vez, com um objetivo maior, o de oferecer explicações sistemáticas a respeito dos fenômenos. O conhecimento científico, dessa forma, surge de uma dúvida que não tem resposta ou que as existentes ainda não dão conta de explicar essa realidade.

Sendo assim, o objeto da ciência é a pesquisa e o intuito dela é confrontar dados, é reunir evidências, é estudar o conhecimento elaborado sobre determinado assunto, se debruçar sobre ele, dar sentido às dúvidas, inquietações e desafios que surgem nesse percurso. Trata-se, assim, segundo Ludke e André (1986 p.2), “de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

No entanto, pesquisa, antes de dominar técnicas e teorias, é um escutar intenso e paciente. Streck corrobora dessa ideia quando destaca que.

O domínio das técnicas só faz sentido dentro dessa atitude que Freire qualifica de “curiosidade epistemológica”, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade (STRECK, 2006, p. 265).

Assim, também é a pesquisa social, feita por homens e agentes sociais, não pode ser neutra, carrega interesses, valores e visões de mundo do pesquisador, possui relação entre “identidade, sujeito e objeto” (Minayo, 1994). Partindo dessa relação e da premissa de que, numa pesquisa social, o observador é parte de sua observação e está imersa no real, em problemas de ordem prática é que surge o interesse pela pesquisa em educação e o problema de pesquisa do presente projeto, da vivência do pesquisador na escola e com seus pares, da inquietação com o contexto vivido.

Nessa direção a pesquisa em educação precisa ser encarada dentro do contexto de mudanças e transformações históricas e sociais, por isso suscita o tema da análise da expansão neoliberal sobre a educação pública e as implicações do público-privado no direito à educação, alvo de severas críticas. Esse contexto tem inquietado e desafiado o grupo de educadores e a gestão, principalmente pela Escola Zandoná ser a única escola da rede estadual que, há mais de 20 anos, ousa, em sua proposta pedagógica, ao trabalhar com temas geradores e pesquisa participante, numa perspectiva contra-hegemônica, e, por isso, não escapa da racionalidade neoliberal idealizada pelo neoliberalismo.

Haja vista que a pesquisa nas Ciências Sociais é ideológica, cabe ao pesquisador demarcar sua ideologia, uma vez que seu estudo está a serviço de alguém. A pesquisa social aqui proposta tende a buscar a “qualidade política” do objeto (Demo, 1995), fugindo do teor formal de dominar a realidade sem discuti-la, sem tomar posição ou contrapor-se a algo, pelo contrário, aqui o pesquisador é cidadão, é sujeito social, por si só é político, embora se utilize da qualidade formal para sua construção, não pode ser meramente técnico ou instrumental.

Sendo assim, a pesquisa adquire um caráter qualitativo, pois propõe o contato direto do pesquisador com o ambiente, a situação investigada, o contexto que se está inserido o objeto, como é o caso da pesquisadora, inserida como educadora na escola pesquisada. Assim, também, justifica-se por ser uma pesquisa descritiva, rica em detalhes de pessoas, situações e acontecimentos como é o ambiente escolar. E, por fim, procurará dar ênfase ao processo muito mais do que ao produto, ao estudar um problema e como ele se manifesta nas atividades cotidianas, como é o caso da implicação do contexto neoliberal na proposta emancipatória da referida instituição.

O estudo também se fez através da ida a campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores que fizeram e fazem parte do educandário analisado, constituindo três grupos focais. O primeiro reuniu a gestão inicial da proposta entre os anos de 1999 a 2003, posteriormente, o segundo grupo agrupou a gestão atual da Escola Zandoná e, por último, o terceiro foi escolhido a partir das educadoras que iniciaram a experiência dos Temas Geradores e da Pesquisa Participante na escola, a partir de 2003 e ainda permanecem atuando nela.

Antes de ocorrerem as entrevistas, o trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, para aprovação no Comitê de Ética. Além disso, foi garantido o sigilo e anonimato dos nomes das participantes, substituindo-os por palavras do repertório de Paulo Freire, escolhidas por elas, como: ousadia, dialogar, esperançar, reflexão, resistência, indignação, existência e amorosidade. Por fim, partiu-se para análise de dados, procurando embasar teoricamente o material transcrito a partir do materialismo histórico e dialético.

Como método de análise, utilizou-se o materialismo histórico e dialético, ao propor o fenômeno investigado a partir de uma perspectiva de totalidade e, ao mesmo tempo, de contradição, pois sendo a realidade contraditória, a educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, por isso é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, porque transmite a ideologia oficial ou a domesticação, mas também pode ameaçar a ordem estabelecida e possibilitar a libertação.

Em síntese, toda pesquisa precisa trilhar um caminho e assim é preciso estabelecer a metodologia que será usada, as concepções teóricas que serão abordadas e as técnicas utilizadas para a construção da pesquisa. Aqui buscaremos tratar da metodologia, não como passos estruturantes, estanques para a verdade, mas como salienta Streck (2006, p. 273): “uma complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos, do tempo e do espaço, que vai se reconfigurando constantemente no diálogo com e entre esses fatores”.

Como a presente pesquisa se insere no Mestrado Profissional em Educação, é preciso discorrer também sobre o seu objetivo, já que seu foco está na pesquisa aplicada, entendida, segundo Sartori e Pereira (2019, p. 26), “como a investigação que se orienta com base na epistemologia teórico-prática com a aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares.”

Nesse sentido, a pesquisa do Mestrado Profissional em Educação parte do princípio de que o estudo investigativo deve contribuir para a transformação da realidade vivida pelos educadores e educadoras, tendo em vista que, ao vivenciar problemas em seu espaço de trabalho, podem não apenas teorizar, mas intervir nesses espaços propondo transformações e ressignificando práticas, constituindo assim o que se chama de “produto” pelo pesquisador, que será ao mesmo tempo sujeito político de sua pesquisa.

Por isso, a mesma se faz importante e confirma a epígrafe de Bertold Brecht, ao destacar que a finalidade da ciência e do conhecimento científico é refletir, teorizar e intervir na realidade vivida, ou como nos coloca Paulo Freire (2011, p.61): “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Nesse caso, partindo da premissa de poder contribuir com a realidade em que se insere o pesquisador, o trabalho ambiciona como produto realizar um diagnóstico da experiência pedagógica da Escola Zandoná, levantando possíveis indicadores que se inserem como resistência para a instituição, considerando o contexto neoliberal estabelecido na educação pública brasileira. Esses indicadores seriam entregues à direção da escola em forma escrita, mas também explanados às educadoras da escola e direção num momento de formação.

Seguindo o objetivo de descrever o processo histórico de construção da proposta da Escola e de identificar as transformações ocorridas em sua proposta em razão do avanço do neoliberalismo sobre a educação, é de suma importância utilizar da gama de acervo documental da escola pesquisada, que nas palavras de Ludke e André (1986, p.39) “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações

do pesquisador, surgindo de determinado contexto e fornecendo informações sobre esse mesmo contexto.”

Nessa ótica, analisaram-se os documentos oficiais, técnicos e pessoais presentes no ambiente escolar, como as atas de formação continuada e os diários de formação dos professores que suscitam as primeiras discussões, leituras e proposições a respeito da mudança de paradigma na escola e da implementação da nova proposta pedagógica, assim como seu Projeto Político Pedagógico e Regimento, documentos basilares desse processo.

Do mesmo modo, fez-se necessário realizar uma revisão dos materiais escritos sobre a Constituinte Escolar a partir dos cadernos pedagógicos desse período elaborados pela Secretaria da Educação com abertura para a experiência pedagógica em questão. Além disso, analisaram-se os planos de governo de Olívio Dutra e Eduardo Leite, destacando as propostas e políticas públicas de cada projeto de governo, assim como notícias relacionadas aos projetos em curso para a educação, que dificultam e impõe limites para que esta se perpetue.

Pretende-se, dessa maneira, que os documentos levantados permitam a validação de informações obtidas através de outras técnicas de coleta e pesquisa de campo, como a observação participante e a entrevista, dando mais confiança nos resultados obtidos.

4.1.1 Pesquisa de campo

Alicerçada às pesquisas bibliográfica e documental, faz-se necessária a ida a campo, dessa forma a pesquisa empírica pode oferecer suporte e sustentação às teorias já elaboradas e a possibilidade de aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, ou seja, a escola será o campo empiricamente determinado para a realização da pesquisa. Em se tratando de pesquisa social, Minayo (1994) destaca que o lugar primordial é aquele ocupado pelas pessoas e grupos convivendo juntas, sujeitos de uma determinada história que será investigada, por isso a pesquisa de campo torna-se local de interação entre o pesquisador e os pesquisados, provocando a construção do novo.

Nessa lógica, a pesquisa empírica tende a favorecer o diálogo entre a teoria e a prática, o que Demo (1994, p. 37) reforça dizendo:

[...] a valorização desse tipo de pesquisa é pela possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados

agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Dessa forma, o método da entrevista é um dos meios mais utilizados no que se refere ao trabalho de campo. Não entendida como uma simples conversa ou presente de neutralidade, a entrevista tem o objetivo de obter informações a respeito dos atores sociais envolvidos na pesquisa e como vantagem “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, além do aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas” (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 36).

A entrevista aqui proposta não tem pretensão de ser algo impositivo ou realizada de forma hierarquizada, principalmente, por tratar-se de um diálogo feito entre o pesquisador e seus pares, mas tem a intenção de ser uma escuta sensível, democrática, como a proposta por Freire (2011, p.111), “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”

Nesse sentido, optou-se pela realização de entrevistas com grupos focais. A utilização de grupos focais, segundo Gaskel (2002 p.79) “se dá por ser um debate aberto e acessível a todos, os assuntos são de interesse comum, não havendo diferenças de status entre os participantes”, além de que propicia a troca de pontos de vista, ideias e experiências. Neles, o entrevistador tem o papel de moderador, de orientar a discussão e encorajar de forma ativa os participantes a falar e responder os comentários e observações do grupo.

Assim como Gaskel, Gatti (2012) destaca as vantagens de se utilizar os grupos focais:

O trabalho com grupos focais permite compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11).

Dessa forma, utilizou-se de uma entrevista semiestruturada, com a elaboração de um roteiro de questões, num esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que permitiu a

flexibilidade para o diálogo entre os entrevistados e o entrevistador, sendo possíveis novas questões e abertura para a fala.

O critério de escolha dos grupos se deu a partir do recorte temporal do objeto de pesquisa. A Escola Estadual Antônio João Zandoná é uma escola que, desde meados dos anos 2000, iniciou um processo de transformação em sua forma de trabalhar, escolhendo fazer parte do processo da Constituinte Escolar do estado do Rio Grande do Sul, Governo de Olívio Dutra e iniciando o trabalho pedagógico e metodológico através da Pesquisa Participante e dos Temas Geradores. Nesse sentido, a escolha dos participantes tem a ver com esses momentos importantes pelos quais a escola passou e passa e que poderão contribuir para a análise da pesquisadora no início da implantação/construção da nova proposta de 1999 a 2002 e posterior a respeito das mudanças que ocorreram de lá para cá.

O primeiro grupo escolhido foi de quatro educadoras-gestoras que estavam à frente da escola entre os anos de 1999 a 2002. O critério de escolha desse grupo se deu, pois, a mudança na proposta curricular e metodológica da escola aconteceu durante esses anos, tendo como pioneiro esse grupo de gestoras. No dia proposto pela entrevista, somente duas professoras puderam se fazer presentes no encontro via *Meet*. Pretendeu-se assim elencar temas para a discussão com o objetivo de entender os motivos que levaram a essa transformação na escola, a influência do movimento da Constituinte Escolar e do governo nesse processo, se consideram ou observam mudanças na escola em relação ao contexto atual (neoliberal), além de procurar compreender o que a gestão considera como pilares para a sustentação e ou resistências da proposta.

O segundo grupo focal escolhido foi a gestão atual, concebida por três educadoras que assumiram a gestão através de um processo eleitoral no final do ano passado. O critério de escolha desse grupo foi em razão das mudanças que ocorreram nesses 20 anos de construção da proposta, por isso procurou-se entender o que essa gestão considera como pilar para a sustentação da proposta, suas percepções acerca das mudanças em relação ao início e como se configura atualmente, quais as dificuldades estão presentes no atual contexto neoliberal da educação e como vem resistindo a esse processo.

Por último, o terceiro grupo focal selecionou as professoras que atuavam em sala de aula durante a mudança na proposta metodológica e curricular nos anos 2000 e ainda atuam, ou seja, as não aposentadas. O convite se estendeu a cinco professoras, sendo presentes apenas quatro no dia estipulado para o encontro. Aqui também se teve a intenção de ouvir as percepções do grupo de educadoras, por isso, pretendeu-se discutir o que elas observam de mudanças

estruturais importantes do início da proposta e atualmente, as dificuldades no atual contexto neoliberal da educação e quais seriam as propostas para o enfrentamento a essa crise.

Respeitando a recomendação de cautela pelo CEP, e as orientações do Ministério da Saúde, da UBS local e do COE escolar de não aglomerações e em razão do aumento do número de casos no município de Barra Funda, no momento em que se realizou a pesquisa, a pesquisadora, em reunião com o orientador, avaliou que a mesma deveria ser feita de forma virtual, por chamada de vídeo através do aplicativo *Google Meet*. O convite às participantes foi feito por contato telefônico, de forma particular, convidando para participar da pesquisa e explicando a sua natureza e finalidade, bem como os requisitos de respeito aos procedimentos éticos e sigilosos das informações e identidade do participante. Também lhes foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura e aval da pesquisa.

As entrevistas dos três grupos focais foram gravadas com permissão das participantes, o que possibilitou uma atenção maior do entrevistador aos entrevistados. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p.36) apontam que “há toda uma gama de gestos, expressões e entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para compreensão e validação do que foi efetivamente dito.”

Antes de ocorrerem as entrevistas, o trabalho foi submetido à Plataforma Brasil para aprovação no Comitê de Ética. Além disso, foi garantido o sigilo e anonimato dos nomes das participantes, substituindo-os por palavras do repertório de Paulo Freire, escolhidas por elas, como: ousadia, dialogar, esperançar, reflexão, resistência, indignação, existência e amorosidade. Por fim, partiu-se para análise de dados, procurando embasar teoricamente o material transcrito a partir do materialismo histórico e dialético.

4.1.2 Analisando os dados da pesquisa: a opção pelo materialismo histórico dialético

Ao discorrer sobre o caráter político e ideológico da educação, é possível afirmar a crença na inexistência da neutralidade em suas ações, do mesmo modo não se pode diferir da premissa de que a neutralidade na pesquisa científica é falsa. Thiollent (1987, p.28), nesse sentido, enfatiza que “a neutralidade é falsa ou inexistente na medida que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo no ato de conhecer.”

Nesse caso, toda pesquisa, enquanto criação científica, exige uma fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. Por epistemologia entende-se a área filosófica que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e justificativas que validam tais conhecimentos. Então, segundo Gomide (2014), quando nos propomos a estudar a história do pensamento humano, encontramos duas grandes concepções, fundamentalmente, opostas sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção materialista.

Enquanto a concepção metafísica entende que para o direcionamento da pesquisa os métodos de investigação devem ser lineares, lógicos, e a-históricos, guiados pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, fazendo da pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos, a concepção materialista funda-se na dialética da realidade.

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (BENITEZ, 2014, p.6).

A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. Para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. “Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico.” (SANFELICE, 2008, p.23). Nesse sentido, não se pode analisar o pensamento de Marx, por exemplo, sem associá-lo a um projeto revolucionário a favor dos trabalhadores e da construção de uma sociedade justa e igualitária através do socialismo, diferente dos interesses da classe dominante.

Tendo em vista que a educação, enquanto prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, assim como o avanço do neoliberalismo e suas concepções sobre a educação, sobretudo a partir da década de 1990, a utilização do materialismo histórico e dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para um processo de produção de conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado.

Na relação existente entre o sujeito-objeto, o objeto será sempre algo produzido pelo sujeito, resultando numa autoimplicação do sujeito ao objeto, o que evidencia uma relação muito mais de unidade com o objeto do que de identidade. Assim, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele. Nesse caso, isso se aplica também à experiência histórica da Escola Zandoná, pois ao mesmo tempo que formou a si própria foi formada.

“O materialismo histórico e dialético enquanto método de investigação é essencialmente crítico e por isso pauta-se por uma postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas limitar-se à análise crítica.” (GOMIDE, 2014, p 7). Nesse sentido, ao propor como produto da pesquisa, um diagnóstico da proposta da escola em se tratando de analisá-la na atual conjuntura do neoliberalismo, o método se justifica ao propor o fenômeno investigado a partir de uma perspectiva de totalidade. “Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente.” (CARVALHO, 2008, p. 38).

Dessa maneira, a escola como foco de análise se encaixa nas categorias fundamentais da perspectiva dialética. Precisa ser compreendida dentro de um contexto histórico, que não está alheio aos acontecimentos em seu interior, precisa dar visibilidade ao que está oculto no cotidiano que influencia e transforma a proposta de trabalho do educandário. O que Cury (1986) identifica como categoria da totalidade, pois não se restringe ao particular, mas compreende o real de maneira mais ampla.

Ao mesmo tempo, também, aparece na categoria da contradição, pois sendo a realidade contraditória, a educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, por isso é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, porque transmite a ideologia oficial, domesticação, também pode ameaçar a ordem estabelecida e possibilitar a libertação.

Na categoria da mediação, a educação como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social, isto é, filtra maneiras de ver as relações sociais, e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais. Na escola, são os intelectuais que conduzem essa luta no nível estrutural, pois eles têm a função de suscitar a tomada de consciência nos membros da classe a que estão organicamente vinculados. Em suma, Cury (1986) nos indica que é preciso olhar para os elementos que compõem as relações sociais: as ideias, as instituições, o material, o ritual e os agentes. São esses elementos que fazem parte da dialética e da contrariedade da Educação.

A pesquisa sobre a proposta da Escola Zandoná, dentro de um contexto neoliberal, sugere a análise sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias se colocam por trás da sua manutenção, como um campo de investigação histórica, superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos.

Sendo assim, o materialismo histórico e dialético, além de mais apropriado para a compreensão da totalidade concreta em que se insere a problemática, pode auxiliar no sentido de formar consciências críticas capazes de enxergar além do imediatismo e que tenham a percepção da verdadeira função da escola, a de formação de cidadãos críticos, preparados para as mudanças necessárias para a construção de um mundo mais justo.

5 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA ZANDONÁ EM RISCO: COMO RESISTIMOS?

O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.
Tomaz Tadeu da Silva

Este último capítulo da dissertação apresenta as categorias de análise a partir do material coletado nas entrevistas com os grupos focais, as quais suscitaram o debate entre os limites e as resistências da proposta de educação emancipatória da Escola Zandoná, a partir do contexto neoliberal vivenciado atualmente, possibilitando apresentar o produto final ao realizar um diagnóstico da proposta em curso, desde sua origem até o momento atual.

A primeira parte apresentará os limites em relação à continuidade da proposta, identificados nas falas das entrevistadas, principalmente aqueles que mais apareceram ou são ressaltados como mais latentes, ou ainda os que menos aparecem, dentre eles estão: a) a política neoliberal e a busca pela qualidade total da educação, burocratização e controle do trabalho pedagógico; b) a falta de recursos humanos e o pertencimento junto à proposta da escola; c) o distanciamento dos movimentos sociais e d) centralização administrativa e não pedagógica da proposta. A segunda parte se debruçará sobre a problemática da pesquisa, identificando como as experiências dialógicas resistem ao contexto neoliberal da educação.

5.1.1 A qualidade total da educação: burocratizar para controlar!

Sem dúvida a palavra mais em voga nos últimos tempos em se tratando de educação é o termo qualidade. No entanto, de que tipo de qualidade estamos tratando? A quem ela deve servir? Se analisarmos o conceito de qualidade no campo econômico, o mesmo dispõe de

parâmetros de utilidade, praticidade, comparabilidade sempre se utilizando de medidas e níveis de mensuração dessa qualidade como padrões, *rankings*, testes, comparativos que são próprias do meio mercantil, ou seja, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, praticidade ou utilidade para o consumidor (SILVA, 2008).

Nesse sentido, no contexto empresarial, surge o termo Qualidade Total, em que o enfoque não está apenas no produto, mas também em nível de satisfação do cliente em larga escala, o que acaba por mudar o foco do produto, para o cliente e a qualidade dos serviços prestados ao consumidor, garantindo a sua satisfação. Cria-se, assim, a Gestão da Qualidade Total, ao propor a busca por uma contínua melhoria de todos os processos, produtos e serviços.

No entanto, essa busca por qualidade, produtividade e eficiência dentro de um contexto globalizado e neoliberal não permanece somente no campo econômico/empresarial, mas é transportada para o campo das políticas sociais e educacionais, visto que a educação pode ser útil ao transmitir as ideias do livre mercado e livre iniciativa e nesta visão preparar os alunos para a competitividade do mercado. Dito isso, se para o neoliberalismo a educação é vista como um serviço e não um direito social, faz sentido utilizar a teoria da Qualidade Total.

Dessa forma, uma das ações do neoliberalismo no campo educacional consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, por exemplo, situações de sucateamento e problemas nas escolas são vistos como má gestão e desperdício de recurso público por parte dos poderes públicos, como pouca produtividade e esforço dos professores ou como consequência de métodos atrasados e ineficientes ou currículos inadequados. E é nesse raciocínio que se insere e é aceito por muitos o discurso sobre a qualidade e gerência da qualidade em educação. O que se resume nas palavras de Silva (2015, p. 23):

O remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. A competição e os mecanismo de mercado agiram para tornar essa administração mais eficiente, e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade.

Ainda segundo o autor, a chamada Gestão da Qualidade Total tentará organizar o próprio interior da educação, as escolas e as salas de aula, de acordo com os esquemas de organização do processo de trabalho. Além disso, alerta para a racionalidade liberal em curso, enquadrando o processo escolar numa estrutura que dificulta pensar a educação de outra forma. Um exemplo é a falsa liberdade de escolha dos “clientes”, pois “esses são livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo quadro

mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais.” (SILVA, 2015, p 21).

A solução estaria então em transformar a organização da instituição escolar em organização empresarial. Nesse sentido, cabe fazer o controle através de testes, aprovações em exames, índices e números. Todas essas ações de controle do Estado neoliberal também contribuem para a perda da autonomia e da gestão democrática nas instituições de ensino. O trabalho de preenchimento de planilhas e controle do tempo das gestões, com a burocratização dos afazeres administrativos, acaba por retirar o foco central no setor pedagógico da escola e a mesma passa a funcionar como uma empresa. Para Libâneo (2016, p.44),

[...] as decisões políticas e educacionais e a escolha de prioridades não ocorrem somente dentro do país, articulando-se com forças políticas, econômicas e empresariais no plano macropolítico, no qual têm papel decisivo os organismos internacionais. É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais.

Na Escola Zandoná, o trabalho pedagógico é o coração da proposta e por isso necessita de tempo para selecionar leituras, observar os planejamentos, pensar as formações, organizar as pesquisas e coleta de falas, redimensionar os planejamentos com os educadores, no entanto toda essa burocratização¹⁶ acaba por engolir esse processo e esvaziar de sentido o trabalho realizado. Nesse sentido, a professora Ousadia concorda com esse processo ao explicitar:

o governo em si impondo um projeto né e então não respeita a autonomia das escolas, não respeita, não tem respeito nenhum, por que tenta impor um currículo e especialmente essa questão dos recursos humanos, eu acho que a precarização da relação de trabalho, o fim da carreira por que detonou com as carreiras, a desvalorização, e essa sobrecarga de é planilha, é planilha, é planilha disso, burocratiza o troço, eu acho que os educadores acabam fazendo muita coisa, menos o principal

A mesma ideia está presente na narrativa de outras professoras, destacando a visão do mercado presente no governo “não só a questão de preencher planilha, enviar dados, mas é prazos e números, eles nos enxergam como números” (EXISTÊNCIA).

¹⁶ Por burocratização, nesse sentido, entende-se o trabalho rotineiro de preenchimento de diferentes planilhas, diários de classe *on-line*, lives sobre os resultados de avaliações de alunos, reuniões semanais com a Coordenadoria da Educação, etc.

a gente tá sendo engessado, engessado, engessado a preencher tabela a parte burocrática tão grande, tão grande que não sobra tempo, não sobra pra gente conseguir fazer outras coisas, coisas que estão vindo que não tem ou isso ou aquilo, ele só vem, ele anoitece e não amanhece, e a gente não consegue argumentar (INDIGNAÇÃO).

O diálogo com a mantenedora é dificultado e a liberdade cerceada mediante o controle realizado através de Webconferências realizadas semanalmente e que deliberam o que, quando e como organizar o trabalho administrativo e pedagógico na escola, dando lugar a uma estrutura verticalizada de poder e comprometendo a gestão democrática. A pedagogia da esperança é tomada pela pedagogia do medo e o jargão “não comprar briga com a mantenedora” tem sido uma justificativa para o fortalecimento dessa proposta (PIAIA, MARCON e PIAIA 2022).

A professora Esperançar destaca a dificuldade de conseguir manter o foco dos encontros de formação no que se refere ao pedagógico:

É tanta burocracia que vem do Estado que a gente não consegue, o essencial a gente não consegue trabalhar não é porque a gente não quer, então assim, muitas vezes, as reuniões viraram o que viraram muitas vezes é recado sobre a plataforma, sobre o lançamento, sobre alunos, era uma coisa que a gente cuidava muito para não ter ou para ter em outros momentos (ESPERANÇAR).

Essa visão também é explicitada na fala da professora Dialogar:

[...] antes a gente tinha, não sei se a palavra é liberdade, liberdade para planejar, para criar para inventar, e parece que hoje você tem que provar o que tu faz você tem que fazer um planejamento e mandar para a Coordenadoria para provar que você está fazendo que a proposta tem validade [...] tinha mais tempo parece para criar para planejar, tu não tinha que tá provando tu fazia as coisas, tu fazia a coisa acontecia e ela dava certo, e planejamento coletivo e diálogo, é uma ideia aqui uma ideia ali e a coisa acontecia, e hoje em dia é tanto burocrático é tanta coisa que você tem que preenche aqui que preenche ali, é sistema aqui sistema lá que vai te roubando tempo, e de certa forma vai matando um pouquinho do que a gente acredita.

Na visão de Freitas (2018), esse projeto político-ideológico permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impede que a gestão democrática aconteça, retirando sua concepção de bem público, permitindo um controle dos profissionais da educação, por quem nutrem um verdadeiro desprezo. Assim, a consequência dessa retirada da escola do âmbito público é a precarização do trabalho docente.

Vislumbra-se um ensino padronizado para todo território nacional em articulação com estados e municípios. A educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul está em consonância com este projeto de educação. Com a pandemia, o ensino remoto deu abertura para

o ensino híbrido e, por meio de parcerias público/privado, dá-se início a implementação do ensino a distância. Anterior a isso, houve a pressão com relação ao uso dos diários de classe online para o registro de frequência que já havia sido implementada, retirando novamente a autonomia da escola em escolher o tipo de avaliação e expressão de resultados, mesmo que o educandário já tivesse superado a forma de avaliação por notas.

Somado ao controle da gestão, complementa-se o controle pedagógico, através do currículo e avaliações externas. A Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio e as avaliações externas como SAEB a nível Nacional e agora o Avaliar é Tri, realizado desde 2021, no estado, buscam controlar o trabalho dos educadores, aquilo que se ensina e como se ensina. Para Freitas, a essas políticas somam-se:

a) O controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagens interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018, p. 104).

Sobre esse controle merece destaque o comentário da professora Esperançar:

[...] depois que foi construída essa BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, que foi-se adaptada um monte de coisa, foi posto um monte de coisas [...] não que a gente vai fazer uma crítica generalizada à BNCC, eu acho que tem algumas coisas positivas, mas a forma como colocam isso de preenchimento de tabelas, né tem que colocar as competências e habilidades, tem que preencher isso sem sentido, para preencher tabelas para entregar para a coordenadoria para dizer que a gente tá trabalhando, como se nós não estivéssemos, então acho que assim é para nossa proposta, isso tudo que veio ferindo a autonomia da nossa construção, isso aí eu acho que é uma coisa negativa também, que é a propósito do neoliberalismo, dessa agenda governamental neoliberal..

No Rio Grande do Sul, os exemplos citados acima são inúmeros, as formações do início do ano para os professores se deram através de contrato com o Sistema S, SENAC e de parcerias público-privadas que dão apoio pedagógico, como no caso do Programa Aprende Mais, programa de recuperação e aceleração da aprendizagem, construído a partir das evidências obtidas com a avaliação diagnóstica Avaliar é Tri. Segundo a Secretaria da Educação, em seu próprio site,

O Aprende Mais busca trabalhar em cima das fragilidades pedagógicas identificadas nos estudantes da rede estadual após o longo período sem aulas presenciais. A formação se destina aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática de todas as

Etapas da Educação Básica e está organizada em 4 Ciclos, cada ciclo com dois encontros síncronos (*lives*) quinzenais e um período assíncrono no portal.educacao.rs.gov.br. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021).

O apoio didático e pedagógico do Aprende Mais é realizado por meio de parceria privada com empresas de São Paulo, como o Grupo Mathema e a Plataforma de livros Árvore de Livros¹⁷, com lives no Youtube e credenciamento na plataforma. O controle da participação do curso acontece via resposta de avaliações, lista de presenças e mediante o pagamento de uma bolsa de R\$ 200,00 reais para os professores de Anos Iniciais, R\$ 300,00 reais para os professores de Matemática e Português dos Anos Finais e Médio e R\$ 500,00 reais para os supervisores escolares, uma forma utilizada para atrair os professores e persuadi-los a participar.

Freitas (2018) defende que estamos retornando ao que Saviani (1983) definia como tecnicismo, no início dos anos 1980, em que inspirados da racionalidade e eficiência, o processo educativo torna-se objetivo e operacional, é ele que decide o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como fazer. O processo ao qual chamou de neotecnicismo (1992), impacta diretamente no trabalho docente, uma vez que apresenta um maior controle sobre o conteúdo a ser ensinado e procura regular a própria formação do magistério por meio de programas de credenciamento de professores. Como consequência da busca da padronização e qualidade total da educação, “esses programas “alternativos” de flexibilização da formação e as “residências” pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério” (FREITAS, 2018, p.107).

Ainda segundo o autor, essa nova face do tecnicismo apresenta-se como plataformas de aprendizagem *on-line* e personalizadas, com tecnologias adaptativas e avaliação, em um processo que acaba por expropriar o trabalho vivo do magistério e o transforma em trabalho morto, na medida que se investe em manuais impressos ou plataformas de aprendizagem. A

¹⁷ Faz-se necessário destacar que o contrato com a empresa Árvore de Livros está suspenso desde o dia 25 de março de 2022, pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul (MPRS) mediante investigação de beneficiamento da empresa pela SEDUC, por decisão da 7ª Vara da Fazenda Pública do Foro Central de Porto Alegre. Segundo a justiça há indícios de uma série de irregularidades, assim como o serviço era subutilizado. Disponível em: [https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2022/04/com-suspeita-deirregularidade-contrato-de-r-958-milhoes-da-secretaria-de-educacao-do-rs-e-suspenso-pela-justica-mas-governorecorre-cl1qwqdhs00bk017c4rkbchsm.html#:~:text=O%20que%20diz%20o%20governo%20do%20Estado%3A&text=O%20Estado%20est%C3%A1%20cumprindo%20a,leitura%20\(%C3%81rvore%20de%20Livros\)](https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2022/04/com-suspeita-deirregularidade-contrato-de-r-958-milhoes-da-secretaria-de-educacao-do-rs-e-suspenso-pela-justica-mas-governorecorre-cl1qwqdhs00bk017c4rkbchsm.html#:~:text=O%20que%20diz%20o%20governo%20do%20Estado%3A&text=O%20Estado%20est%C3%A1%20cumprindo%20a,leitura%20(%C3%81rvore%20de%20Livros)).

consequência direta é “a transformação de programas alternativos em locais de formação de um magistério “fast food”” (FREITAS, 2018, p. 107).

Vislumbra-se, assim, que as políticas, tanto a nível nacional, quanto estadual, em se tratando de Rio Grande do Sul, caminham a passos largos para alcançar a Qualidade total na educação, no entanto, se tornam empecilhos para as propostas de educação emancipatórias e para a gestão democrática como no caso da Escola Zandoná. A busca pela Qualidade Social da educação, gestada para a formação integral do ser humano, enquanto sujeito, ser-pessoa, cidadão crítico e consciente, assim como a gestão democrática e participativa, encontram-se ameaçadas.

5.1.2 A uberização¹⁸ da educação e dificuldade de pertencimento à proposta da EZ

Além das inúmeras implicações que a onda neoliberal vem propiciando às escolas no que se refere ao ensino, é de extrema relevância destacar a precarização do magistério público no que tange a flexibilização na forma e organização do trabalho dos educadores na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Notadamente, não é possível falar em precarização do trabalho sem falarmos do contexto de mutação que o capitalismo passou, a partir da década de 1970, através do processo de globalização e do neoliberalismo. As novas formas de contratação dos profissionais na atualidade decorrem da atual flexibilização das leis trabalhistas em vigência, assim como da reforma do aparelho do estado e de suas funções, adequadas ao estado mínimo. Para Finamor Neto:

A precarização do trabalho é fenômeno inerente ao modo de produção capitalista, renovando-se e reconfigurando-se conforme o desenvolvimento histórico. A exploração do trabalho assalariado é o ponto fundamental para o entendimento da precarização: a precarização é uma necessidade para a exploração (2014, p. 2).

¹⁸ Pochmann (2016) refere-se à “uberização” como a emergência de um novo padrão de organização do trabalho – após o fordismo e o toyotismo – caracterizado pela autonomização dos contratos de trabalho. Com a uberização, há a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário se torna custo variável, pois ele só existe se de fato houver a realização daquele trabalho e as jornadas levam frequentemente ao uso das horas vagas para aumentar a renda. (SILVA. Amanda Moreira da, 2019, p. 232)

Dessa forma, é preciso mencionar que o trabalho no âmbito da rede pública estadual está dentro do contexto de trabalho assalariado no modo capitalista e passa a ser organizado assim como uma empresa, além disso, deve ser analisado observando o projeto educacional em curso e suas políticas para a educação. Segundo Finamor Neto (2014), desde a aprovação da Lei nº 10.376 de 1995, que trata da contratação emergencial dos professores e professoras da rede estadual, essa prática tem-se tornado uma das principais formas de ingresso na rede, dificultando o acesso a ela por meio de concurso público.

Frisa-se esse processo na fala da professora Ousadia:

[...] outra coisa é o desmonte dos recursos humanos, como no estado mínimo, o Estado ele quer diminuir os recursos humanos, ele não tá preocupado com qualidade, ele tá preocupado com os índices, redução de gastos, então isso impacta na formação porque já era isso que nós estamos vendo, não tem concurso, tem a rotatividade dos educadores porque aí é uma sobrecarga de trabalho, picoteia em várias escolas, Se tu é um profissional bem remunerado no estado, concursado e com carreira vai estar naquela escola e vai, vai ter um processo de pertencimento, agora como os governos que eles trucidam isso, porque o objetivo é de desmontar para isso, é pra ser essa educação.

Tanto no governo Sartori como no de Leite, o Estado foi reduzido a mínimo e os cortes se mantiveram na educação, atrasos, congelamentos e parcelamentos de salário, assim como a mudança no plano de carreira dos trabalhadores e trabalhadoras em educação e a retirada dos seus direitos, mesmo com a greve histórica iniciada em novembro de 2019. A crise econômica gerada a partir dessas medidas fizeram com que os profissionais tivessem que buscar subsistência em outros espaços, gerando sobrecarga de trabalho, que só se acentuou com a pandemia do Covid -19. O quadro abaixo auxilia na análise da crise enfrentada pelos educadores a partir do parcelamento de salários.

Tabela 1: Parcelamento de salários- (2015-2020- RS)

Ano	Governo	Tempo de parcelamento¹⁹	Taxa de inflação país (%)²²	Reajuste em (%)
2015	José Ivo Sartori	2 meses (julho e agosto) + 13º via empréstimo	10,67%	0%

¹⁹ Dados retirados de notícia do ZH e site do CPERS Sindicato ²² Fonte: IBGE

2016	José Ivo Sartori	11 meses (fevereiro à dezembro) + 13° via empréstimo	6,29%	0%
2017	José Ivo Sartori	12 meses + 13° via empréstimo	2,95%	0%
2018	José Ivo Sartori	12 meses + 13° via empréstimo	3,75%	0%
2019	Eduardo Leite	12 meses +13° via empréstimo	4,31%	0%
2020	Eduardo Leite	11 meses (janeiro a novembro)	4,52%	0%

Fonte: Elaboração própria

A tabela demonstra que os servidores estaduais do Rio Grande do Sul tiveram seus salários parcelados durante 60 meses, entre os governos de José Ivo Sartori e Eduardo Leite, assim como cinco anos recebendo o 13° salário via empréstimo do Banrisul sem nenhum reajuste salarial para a categoria. De acordo com levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) para o sindicato, as perdas salariais diante da inflação acumulada entre o último reajuste e junho de 2021 chegaram a 45,05%.²⁰

Nesse alinhavar gerenciado pelo Estado Mínimo, na Escola Zandoná muitas educadoras foram remanejadas de escola, exoneraram-se, buscaram consolidar suas aposentadorias. Esse movimento ocasionou a migração de outros profissionais descontentes, cansados, com carga horária máxima, complementando-as em duas a quatro escolas na região (PIAIA, MARCON e PIAIA, 2022, s/p).

O problema da falta de recursos humanos não é novo nas escolas, no entanto, a partir da flexibilização das leis trabalhistas, dentro do processo neoliberal, percebe-se um enrijecimento maior, o que acaba por comprometer também o processo de pertencimento, vínculo com a

²⁰ <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/07/frustrados-e-mal-pagos-rede-de-ensino-do-rsacumula-10-mil-vinculos-encerrados-em-7-anos/>

escola em que o trabalhador está inserido. Percebe-se que um dos nós da proposta, principalmente, em comparação com o seu início, refere-se ao pertencimento dos professores.

Em comparação com o período inicial da proposta, o grupo era mais coeso e a maioria das professoras tinha exclusividade da carga horária na Escola Zandoná. A fala da professora Esperançar traduz essa questão:

Nós, no máximo, tínhamos uma que outra que tinha duas escolas, é ou, não é? Eram professores que tinham 40 horas aqui, tinha tempo de pensar aqui, juntos, se pegava junto, e assim ó se a gente fazer um cálculo ali de quantos professores que vieram de fora, que estão inclusive, até no passado com quatro escolas, como é que vai conseguir pertencer a uma proposta como a nossa né, é difícil (Esperançar).

Tabela 2- Professores com vínculo exclusivo na Escola Zandoná

Ano	Número total de professores atuando na Escola Zandoná	Número de professores com vínculo exclusivo na Escola Zandoná (40 horas)
2003	32	14
2022	21	3

Fonte: Elaboração própria com base nos Livros Ponto de 2003 e 2022

A partir da tabela, é possível confirmar a fala da professora Esperançar e observar que a metade dos professores, em 2003, tinha jornada de trabalho de 40 horas exclusivamente na Escola Zandoná, o que não ocorre hoje, principalmente, devido à desvalorização salarial e o trabalho excessivo. Muitos professores desses se aposentaram e os novos em sua maioria são contratos temporários, que dividem o seu tempo com duas ou mais escolas. Também é possível perceber o enxugamento dos recursos humanos de 2003 para cá.

Nesse sentido, é importante frisar que o prejuízo causado pela uberização nos processos de contratação e organização de trabalho desses educadores não se restringe somente ao financeiro, vai além, atinge o pedagógico das escolas, pois é dificultado pela falta de comunicação e pertencimento desses em suas instituições, assim como pela não realização da práxis pedagógica, a participação em encontros de formação e planejamento e a organização do trabalho docente. Na entrevista, é possível identificar na fala da professora Indignação que a escola está bem estruturada no que tange a mobiliários, tecnologias, recursos, no entanto o mesmo não se pode dizer dos recursos humanos.

As escolas estão ricas de máquinas e elas são pobres de pessoas, elas não têm, elas não têm esse vínculo esse próximo com o outro, é um negócio tão automático, tão tem que fazer ligeiro pra vencer que é um atropelo, é tudo ligeiro é tudo terminou aqui bateu aqui saiu ali, se perdeu aquele vínculo aquela... me parece que a gente virou um piloto tão automático que a gente não consegue nem manter a amorosidade que a gente tinha antes (Indignação).

O problema da falta de recursos humanos foi destacado como um limite central na proposta da escola em todos os grupos focais, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento da proposta, a participação nas formações e o pertencimento coletivo da escola.

[...] nós não temos uma bibliotecária para dar assistência, nós tínhamos pessoas que cuidavam do laboratório de informática, que se tinha aquele período destinado, que eles podiam ter aquele contato [...] então acaba que a profe ela pode ir com certeza, elas podem utilizar o espaço, mas acho que elas pensam assim, até que eu vou lá que eu organizo, aí eu tenho que desligar que arrumar e guardar eu preciso de 40 minutos pra fazer isso e sobra dez pra ter aula. Então acaba que pra você “vencer” o que quer fazer você não utiliza aquele espaço (INDIGNAÇÃO).

Além disso, evidencia-se a contradição presente entre o que é dito e o que é feito pelo governo e secretaria da educação.

[...] fala-se muito de pós-pandemia, de acolher o aluno, de recuperar o aluno, de criar o vínculo, mas assim, é tantos alunos é 20 horas de orientação, se eu tenho período em sala de aula eu não posso ter orientação naquele turno então vou ter que ir lá falar pro meu aluno que tem uma demanda que o problema pra ele só pode acontecer no turno da tarde, porque é no turno da tarde que a orientadora tá [...] nesse contexto não interessa o número de alunos, se tem 100, se tem 1000, a gente precisa de orientação nos três turnos porque a demanda tá vindo. Então isso também é um problema tá indo de novo na falta de gente, a gente quer as coisas, a mantenedora quer que a coisa aconteça, mas eles não nos dão subsídios para atender isso (INDIGNAÇÃO).

Segundo Zaoual (2006), o homem é um ser territorial e como tal necessita fixar sua vida em um espaço definido. Na medida que esse ser humano atribui significados a ele e sua existência, pode tornar-se um espaço favorável ao seu desenvolvimento. A relação do ser humano com o lugar onde vive enraizado, nas suas origens históricas e culturais, envolve vínculos afetivos que cria nele identificação e sensibilidade estruturando o sentimento de pertencer a um lugar, a uma cultura e a uma comunidade.

Nesse sentido, identifica-se o sentido de pertencimento ao trabalho na escola Zandoná como forma de contribuição para o desenvolvimento humano e local, considerando os potenciais locais e as pessoas em suas raízes territoriais e culturais. O pertencimento favorece uma reflexão sobre as possibilidades de novas formas de desenvolvimento local a partir do desenvolvimento do homem, do lugar, não apenas do capital.

Arrisca-se dizer, dessa forma, que se o processo de engajamento social e político só acontece mediante o sentimento de pertencimento do grupo ou de alguém a uma causa, nesse caso, se houver abertura para a participação efetiva, o pertencimento provavelmente será uma consequência. No entanto, no que tange a proposta da EZ, percebe-se que essa ação se encontra em risco, mediante a organização do trabalho no modelo capitalista globalizado, o foco na competitividade, individualismo e na visão das pessoas como peças da engrenagem do capital.

5.1.3 Movimentos sociais afastados, proposta ameaçada!

Como já mencionado, o projeto neoliberal em curso tem-se mostrado uma ameaça real ao progresso e continuidade da proposta de educação emancipatória na Escola Zandoná e tem contribuído para o surgimento de diversos limites nesse sentido. Dentre eles é possível destacar o distanciamento da escola dos movimentos sociais, principalmente, ao analisar a importância desses para a reconstrução do currículo da instituição em meados dos anos 2000, fato que fica claro ao se analisar a fala da professora Ousadia sobre o início desse processo: “essas questões foram muito importantes, de participar de eventos educacionais e também de movimentos populares, de ir visitar o assentamento do MST, de ir participar de roda de conversa dos meninos e meninas de rua, da agricultura familiar, dos sindicatos.”

A construção da educação emancipatória na EZ perpassou/ perpassa por sua ligação intrínseca com os movimentos sociais, principalmente, com a sua forte ligação ao CPERS, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. A professora Ousadia, ao relembrar o passado, destaca que “existia uma efervescência assim do coletivo de educadores da escola da militância sindical né, na participação do CPERS sindicalizado, isso sempre foi uma referência assim pra nós, a gente chegou e já acontecia, tinha os espaços sempre de discussão.” Para Streck (2010, p 305):

um movimento social é, por princípio, a busca de um outro lugar social. Ele se dá a partir daqueles que rompem a inércia e se negam a continuar vivendo no lugar que

historicamente lhes estava designado. Partindo desse mover-se, formam-se territórios que se orientam por uma lógica distinta da hegemônica.

Sendo assim, os movimentos sociais são frutos, principalmente, dos conflitos decorrentes das relações de produção, por isso, em sua essência, tem como objetivo contestar a ordem vigente. Para Piaia (2008, p.25).

Os movimentos sociais defendem os interesses dos grupos que ali se organizam, interesses que, em geral, não são os mesmos da sociedade organizada em instituições. Ao questionarem a realidade, tais movimentos desestabilizam determinados interesses e grupos, pois partem do princípio de que as injustiças são frutos das relações sócio-históricas e, portanto, possíveis de transformações e mudanças.

Nesse sentido, a educação emancipatória na EZ, entendida como ato político, buscou historicamente internalizar que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo e diminuir a distância entre a nossa fala e nossa prática (FREIRE, 2011). Como defender a educação sem que saiba quais políticas públicas estão em curso? Como ensinar ao educando que é preciso lutar por nossos direitos se não o faço? Como é possível falar de participação e cidadania se não me incluo nesse processo?

Ao analisar o afastamento dos movimentos sociais do chão da escola, percebe-se a contradição existente em falar de educação emancipatória e de libertação dos oprimidos. Se me afasto dos movimentos sociais e da luta, não estarei me afastando da educação que tanto defendo como emancipatória? Não obstante, não estarei negando a dialética da sociedade capitalista?

Nesse caso, o problema se torna mais perigoso na medida em que se passa a ver a escola como espaço neutro e dissociado da realidade. Entender a instituição e sua relação com o que ocorre fora dela é perceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se dá a educação, estabelecendo uma dialética com a totalidade, compreendendo o homem como sujeito desse processo. A educação manifesta a totalidade e, ao mesmo tempo, participa da sua produção, uma vez que as relações de poder se fazem presentes na educação, do mesmo modo que na sociedade (PIAIA, 2008 *apud* CURY, 1985).

Dessa forma, esse afastamento dos movimentos sociais da escola é preciso ser visto dentro de um processo maior, o do desenvolvimento da sociedade capitalista e neoliberal. Segundo Gomes e Coutinho (2006), ao contrário dos anos 1980, em que os movimentos sociais marcaram a década por uma luta ferrenha em defesa da democracia e dos direitos sociais e

políticos, a década de 1990 é marcada pela institucionalização de boa parte dos movimentos sociais, com o avanço do neoliberalismo e a modificação de suas formas de luta, assim como sua disposição para a luta.

As políticas neoliberais apregoam um individualismo exacerbado, desregulam o mercado de trabalho, reduzem a proteção social e buscam liquidar a legislação trabalhista e os sindicatos. Dessa forma, inviabilizam a luta dos educadores, transformando a mesma numa questão individual e não coletiva. Isso é explicitado como um dos limites pela professora

Esperançar, quando destaca: “nós deixamos muito do CPERS, que por mais que a gente esteja descontente com algumas coisas isso é importante e a gente se cobra muito, tá mas vocês não vão ir? Não, você tem que ir! Eu não posso, eu tenho isso! Eu tenho aquilo!”

A flexibilidade é objetivada para dar maior liberdade ao capital a controlar as relações de trabalho, dessa forma a precarização se torna necessária ao acúmulo de capital e aos profissionais resta conviver com a instabilidade e vulnerabilidade. Para os neoliberais, o trabalho precisa ser regulado pelo mercado e a elevação dos salários depende da capacidade do trabalhador aumentar a produtividade, sendo ele, o único responsável pela qualificação da mão de obra.

Assim, conforme Finamor Neto,

permite-se ao estado alocar esse trabalhador em qualquer posto de trabalho, remanejá-lo conforme as decisões tomadas pela Secretaria de Educação, aumentar sua carga de trabalho, demiti-lo a qualquer momento, utilizar práticas de pressão e perseguição política, etc. Além disso, a contratação temporária institui maior fragmentação na categoria dos docentes estaduais no RS, tendo repercussões também para os trabalhadores nomeados, que veem seu poder de organização e pressão diminuídos (2014, p.7).

Nesse sentido, paira sobre os professores contratados o medo da demissão e da perseguição política dada à vinculação sindical, à greve ou a qualquer reivindicação que a categoria venha a organizar, contribuindo para a divisão dos profissionais em contratados e efetivos e para o desmantelamento dos sindicatos, enfraquecendo a luta dos educadores por melhorias nas condições de trabalho. Piaia, Marcon e Piaia, ao fazer uma análise desse processo a partir da escola, destacam que:

a participação sindical foi afetada, as greves escassas pelas fracassadas tentativas, inclusive da mobilização grevista de 2019 em que o governo Leite anunciou o corte no ponto dos grevistas, fragilizando ainda mais o movimento sindical. As proposições legislativas sob a denominação de PLC nº 38 de 2017- Reforma Trabalhista, capturado pelos interesses dos empregadores e, de forma acintosa, enfraquece a atuação dos

sindicatos, também foi uma estratégia política nessa lógica (PIAIA, MARCON e PIAIA, 2022, n/p).

Nesse emaranhado neoliberal, a luta sindical, resultado da ação mútua e conjunta dos trabalhadores, não tem espaço. Para os neoliberais, os sindicatos limitam a concorrência e impedem o livre funcionamento do mercado, por isso o enfraquecimento dos mesmos é tão importante para os neoliberais e o processo de terceirização da mão de obra é uma das principais políticas adotadas. Entre os objetivos das reformas trabalhistas, por exemplo, estão a permissão às empresas determinarem as condições de uso, contratação e remuneração do trabalho, suprimindo, diminuindo ou afrouxando os benefícios oriundos da proteção trabalhista e social conquistados através de legislações ou negociações coletivas.

Além disso, a docência acaba tornando-se pouco atrativa dadas as possibilidades de ação do neoliberalismo, pois propiciam péssimas condições de trabalho aos educadores com salas superlotadas, modificação ou inexistência de planos de carreira, redução e parcelamento de salários e perda de direitos. Observa-se também o enfraquecimento das lutas, na medida em que, atualmente, tendem a ser muito mais com vistas à manutenção dos direitos já garantidos, do que a conquista de novos direitos. A exemplo, cita-se o que ocorreu no RS em 2019, quando, mesmo com uma luta e participação sindical histórica, o governo conseguiu suprimir diversos direitos dos trabalhadores em educação e modificar o plano de carreira do magistério estadual.

Segundo Santos Júnior (2008), após a reestruturação produtiva pós-fordista, houve uma crise de desemprego agravada pela revolução tecnológica da microeletrônica que aumentou a divisão do trabalho. Conseqüentemente, houve um acirramento na concorrência entre os trabalhadores e as negociações salariais diretas entre patrão e empregado passaram a ser comuns nesse novo modelo de regulação social. Assim, as negociações se tornaram armas para arrancar dos trabalhadores horas extras, redução de salários e inclusive a baixa filiação sindical, tudo como garantia da continuidade do emprego.

O contexto desfavorável em relação à organização sindical e às formas de luta dos movimentos sociais também ocasionou um distanciamento em relação à educação popular e uma necessidade de repensar suas ações e formas de luta. Streck (2010), ao estudar os (des) encontros entre movimentos sociais e educação popular, faz um alerta sobre os movimentos deixarem de lado o caráter de protesto e reivindicação.

Criou-se uma nova gramática, sujeita a prazos e resultados de projetos, mesmo que estes atendessem apenas uma pequena parcela da população. “O militante foi se

transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais” (STRECK 2010, p. 307 apud GOHN, 2007, p. 37).

Dessa forma, as análises chamam atenção para o surgimento das ONGs, pois elas também ajudam a educar os movimentos, no sentido de adaptá-los à racionalidade hegemônica, integrando-os de forma subalterna. Assim são amplamente usadas as metodologias de educação popular, passando estas a instrumentos para perpetuar a dominação.

Nesse sentido, retomar a essência de luta dos movimentos sociais e do encontro com a educação popular é de extrema necessidade na reivindicação de espaço na estrutura existente, e no engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum (STRECK, 2010). No caso da Escola Zandoná, a tentativa de organizar uma educação emancipatória perpassa pelos princípios da educação popular, no entanto o distanciamento dos movimentos sociais pode significar, além de um limite, uma incoerência, assim como propôs Freire (2011, p. 24): “a teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo.”

5.1.4 Centralização administrativa e enfraquecimento do pedagógico

As práticas de organização e de gestão são meios que carregam consigo uma dimensão educativa, primeiro porque suas práticas de organização e gestão devem ser compatíveis com a natureza própria da escola e depois por fazerem parte do contexto sociocultural de aprendizagens, pois influenciam a aprendizagem dos alunos ou educam a prática dos professores (LIBÂNEO, 2018).

Nesse sentido, entender a organização escolar como espaço de aprendizagem exige atribuir uma importância maior às dimensões culturais e educativas das práticas de organização e gestão, valorizando a responsabilidade da direção e da coordenação. Para Libâneo (2018, p.25), “gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas”. Percebe-se, assim, que a gestão precisa levar em conta a participação e adesão dos educadores sobre as práticas de organização e gestão dentro da escola.

Ao analisar as entrevistas e comparar a questão da tomada de decisão no coletivo e a valorização da gestão como espaço educativo em relação aos primeiros anos da proposta, percebe-se uma crítica, principalmente, no que se refere a retirada da centralidade do pedagógico

da escola. A professora Amorosidade, ao se referir ao pedagógico, compara-o metaforicamente a um coração que pulsa o sangue para o corpo:

Sempre, sempre, eu penso e eu vejo isso, o coração da escola é o pedagógico, se o pedagógico não anda não adianta fazer propaganda nenhuma que a escola não anda [...] se o pedagógico não tá fazendo formação a escola não pulsa, se o pedagógico não tá olhando o professor a escola não pulsa, se o pedagógico não tá olhando o aluno a escola não pulsa, e eu digo nesse sentido que que é um dos pontos mais importantes, porque você pode ter um administrativo, a gestão da escola ela tem que pensar no pedagógico também, tem que pensar no pedagógico pra pulsar (AMOROSIDADE).

O mesmo é colocado pela professora Esperançar como sendo um pilar de sustentação da proposta, pois

o coração de uma proposta assim é o pedagógico, e não quer dizer que é a coordenação pedagógica é o pedagógico, tudo tem que passar pelo pedagógico, o administrativo ele é importante pra CRE pra fazer funcionar tem que ter sim, a gente tem em consonância, mas se as direções que passaram ou passarão não fortificarem, não continuar fortificando o pedagógico, aí sim eu posso afirmar que não tem como segurar a proposta, então assim nós temos que ter essa noção que o pedagógico é o coração da nossa proposta, e a gente tem que sempre dar ênfase pra isso (ESPERANÇAR).

Nesse sentido, percebe-se que o fortalecimento da proposta perpassa pelo fortalecimento do pedagógico, no sentido de esse coordenar todas as ações, formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar e que exercem efeitos diretos na aprendizagem de alunos e professores, assim como quaisquer que sejam as decisões, estas necessitam ser tomadas no coletivo.

Ao fazer uma análise do passado, a professora Amorosidade lembra da importância da tomada de decisões no coletivo como forma de resistência e fortalecimento da proposta.

[...] comentando assim ó, as informações não discutidas, eu me lembro que quando nós estávamos vinham as informações e nós discutimos no grande grupo, o grande grupo coletivo é fortalecedor para gente conseguir alguma coisa [...] mas daí o fortalecimento do conjunto do coletivo e das informações, não fazer uma decisão apenas em algumas pessoas, fazer no coletivo para fortalecer.

Isso também é reforçado pela professora Ousadia, ao questionar a consulta como forma de democracia:

tem uma moda muito grande que é o democratismo, consultar e informar não é democracia, a democracia é o debate, o embate e a tomada de decisão coletiva, Mesmo que não seja a mesma para todo mundo, então isso aí eu acho que a gente perdeu

muito, não sei como tá hoje mas a gente perdeu muito, nós fazíamos o embate, nós tínhamos pontos de vista diferentes mas aí bom, a decisão é coletiva, *e vambora*.

Desse modo, Libâneo (2018), ao citar Young (2011), aponta para um currículo de engajamento em vez de um currículo de acatamento (resultado das políticas neoliberais). No currículo de acatamento, as orientações chegam às escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as acatam, sem questioná-las, não percebendo interesses contraditórios por trás delas. Já no currículo de engajamento, as mesmas são submetidas a uma avaliação crítica para verificar sua pertinência em relação aos interesses da escola. Novamente, aqui, ressalta-se a importância de as decisões serem levadas ao grande grupo, no sentido de propor o engajamento dos educadores, evitando a passividade ou a falsa participação.

À proporção que as decisões deixam de ser tomadas e pensadas pelo coletivo, descolocando-se do caráter educativo e pedagógico, as mesmas passam a ser meramente burocráticas ou técnicas, o que acaba resultando no enfraquecimento e superficialidade da proposta.

Todavia, entender a centralização das informações ou a ênfase maior ao administrativo da escola, também deve ser vista a partir da totalidade do contexto neoliberal, que vê a escola tal qual como uma empresa e por isso necessita ser gestada como uma. Dessa forma, a racionalidade neoliberal também adentra nas atitudes, valores e ações do meio escolar e acaba desviando-a do essencial que é a ação educativa, o que é denunciado na fala da professora Ousadia:

os outros setores da escola têm que funcionar em função do pedagógico, o administrativo em função do pedagógico, a merenda, os cursos, eles têm, porque esse é o sentido da escola, não é o contrário, porque senão a gente vira, a escola vai ser substituída pelas plataformas, entendeu, na empresa e ela não é uma empresa, a escola é lugar de pensar, de gente de formação de pessoas, esse é o central, a Amorosidade falou, é a alma.

Nessa mesma lógica, outra crítica semelhante é a falta de embate político levantada por algumas entrevistadas, principalmente, justificada na sua maioria pelo medo da mantenedora em diminuir ainda mais os recursos humanos ou pelo medo da repressão imposta por essa gestão. “O pedagógico vai enfraquecendo e dando lugar ao administrativo. “Não comprar briga com a mantenedora” tem sido uma justificativa para o fortalecimento dessa proposta e a pedagogia do medo dá espaço para a gestão representativa, centrada numa estrutura verticalizada.” (PIAIA, MARCON e PIAIA, 2022, n/p).

No mesmo sentido, as falas da professora Ousadia destacam a falta de embate do coletivo e da gestão a respeito da reação às reformas que se engendram na escola e no pedagógico: “Se a gente não tem embate, daí é monólogo, a gente fala para agradar, para não incomodar e se não incomoda não é educação [...] a gente fazia, quando a Amorosidade diz a resistência, era isso, o embate, não era a Coordenadoria diz, o estado diz, e aí amém.”

Como dito, se a centralidade da proposta tem seu foco no pedagógico, se é ele o responsável por pulsar todos os setores da escola, na medida em que se deixa engolir pelo administrativo meramente burocrático, a escola fica vazia de sentido, ou melhor, a função da escola se deturpa, daí o perigo de se cair no ativismo e no verbalismo torna-se real.

5.2 DUAS DÉCADAS DE PROPOSTA: RESISTÊNCIA EM CARÁTER PERMANENTE

Feita a análise da gestão inicial da proposta, os caminhos percorridos, os limites frente ao neoliberalismo e como este se adentra na escola, a última parte desta dissertação tem como centralidade dedicar sua narrativa a respeito da problemática da pesquisa. Passados mais de vinte anos da construção da proposta emancipatória na Escola Zandoná, tendo em vista o fortalecimento do neoliberalismo a nível federal e estadual, principalmente na educação, como as experiências dialógicas da Escola Zandoná vêm resistindo ao avanço do neoliberalismo? Diante disso, faz-se necessário, primeiramente, aprofundar o conceito de resistência a partir das leituras em Freire, em que este se funda, quais são seus princípios e como se faz presente na escola.

Em tempos de ataques à educação pública, pós-verdade, redes de *Fake News*, quando se defende a revisão da história, a censura e controle ao trabalho docente, a neutralidade da educação, o negacionismo, o autoritarismo e fascismo, ressaltar o caráter de resistência é imprescindível, principalmente quando se encara a educação como instrumento de luta política.

Diferente de outros autores que compreendem as resistências como modestos esforços de cooperação, Freire as apresenta a partir de um caráter permanente, como possibilidade de assumir uma briga permanente em favor da ética e da justiça (MORETTI, 2010). Freire salienta que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2011, p. 59). A partir dessa visão, Freire recusa o fatalismo e o determinismo

com que se vê os problemas a partir do discurso “Que fazer? A realidade é assim mesmo” e, por isso, resgata o que chama de raiva justa sobre a negação do direito de *ser mais*.

Dessa forma, a resistência em Freire tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, de compreendê-lo dinâmico. Os sujeitos não só constataam o que ocorre no mundo, mas percebem que esta constatação deve ser seguida da mudança e não da adaptação do sistema. Daí o entendimento de que há uma correlação de forças, projetos de sociedade diferentes e que, na contramão da hegemonia dominante, a resistência precisa ser encarada não só como um movimento de reação ou autodefesa, mas de uma ação ou política ofensiva (MORETTI, 2010).

É preciso, porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo, de *estar sendo*, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2011, p. 76).

No entanto, Freire também nos alerta que a rebeldia é ponto de partida indispensável, no entanto não é suficiente, pois enquanto denúncia esta precisa se alongar até uma posição mais crítica, fundamentalmente anunciadora. “A mudança de mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2011, p. 77).

A educação como resistência em Freire implica a atitude de não passividade perante a opressão vivida por tantos homens e mulheres. Ao resistir criticamente aos discursos ideológicos, o educador se mantém aberto às diferenças, respeitando as opções contrárias, sem a intenção de conquistá-las e recusando posições dogmáticas que tendem a mascarar ou ocultar as ideologias.

Nessa perspectiva é que o autor defende que o êxito da educação está na centralidade da crença de que mudar é difícil, mas não impossível e, nesse sentido, da necessidade de programar as ações político-pedagógicas a partir desse saber fundamental. Assim como defende que a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem, no qual é necessário o debate, a análise da realidade e discussão criadora. Por isso também é que exige dos educadores uma posição humanista e ético-política. Daí a crença de que a resistência deve ser permanente, a mesma crença que mantém viva a proposta da Escola Zandoná nesses mais de vinte anos.

Nesse sentido, a coleta de dados proporcionou identificar alguns pressupostos de resistência permanente na EZ, divididas em algumas categorias para uma análise mais intensa: a) a função social da escola e a crença no que fazer; b) o coletivo e a formação continuada como fortalecimento da proposta. Ao final do texto, as duas categorias são lincadas ao conceito de

experiência histórica de E.P. Thompson, como tentativa de explicar a construção da resistência permanente na Escola Zandoná.

5.2.1 Crença na função social e emancipadora da escola

Para que servem as escolas? Essa é uma das perguntas mais inquietantes quando se propõe a pensar em escolarização, mas também a mais importante em se tratando da atual conjuntura educacional. É o que justifica Libâneo (2016), ao analisar os dilemas sobre os objetivos e formas de funcionamento da escola, já que as práticas educativas estão vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito nacional e internacional.

Até aqui tratamos a educação como ato político, ou seja, vazio de neutralidade, por isso entender a funcionalidade da escola é tão importante, assim como entender as disputas e os sentidos de qualidade do ensino que a permeia, já que por ela perpassam todas as ações e decisões a serem tomadas no âmbito de cada educandário. Para Libâneo (2016, p 41),

a definição dos objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional.

Dada a importância da funcionalidade da escola, o mesmo autor, ao fazer uma análise dos documentos oficiais, políticas e diretrizes para a educação, identifica três orientações teóricas no que tange as finalidades e formas de funcionamento da escola. A primeira delas se refere à orientação dos organismos multilaterais para políticas educativas e proteção da pobreza, associadas a um currículo instrumentalizado. A segunda refere-se à orientação sociológica de atenção à diversidade social e cultural e, por último, a terceira orientação baseia-se na dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias socio-críticas (LIBÂNEO, 2016).

As três orientações influenciam os modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula. Para a primeira orientação, a aprendizagem e a escola devem assegurar o potencial produtivo, ou seja, servir para solucionar os problemas sociais e econômicos da expansão capitalista, o que compromete o papel da escola e sua finalidade quanto ao

desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. “Tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Para Michel Young (2007), a consequência da transformação da escola num mercado é que essas são obrigadas a competir por alunos e fundos, a isso deu o nome de *não diferenciação de escolaridade*, pois as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao conteúdo que é entregue, tendo como resultado, os propósitos escolares são definidos como um meio para outros fins.

Não se trata, desse modo, de uma escola voltada a ensinar conhecimentos significativos, nem contribuir para a promoção e ampliação dos processos psíquicos dos alunos, tampouco de compreensão ou análise da realidade. Ao contrário, “é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.” (LIBÂNEO, 2006, p. 49).

Por isso, o autor defende que, a partir dessa orientação, há um desfiguramento do espaço escolar, ou seja, a função e o papel da escola é reduzido a um mero local de formação de mão de obra para o mercado, ou a um lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e ao atendimento da diversidade social dos alunos.

A finalidade da escola defendida por Libâneo apresenta um currículo assentado na formação cultural e científica que se conectam com as práticas socioculturais, concebendo a escola como uma instância de democratização da sociedade e promotora da inclusão social. Concebe que a escola com qualidade educativa

seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2006, p.58).

Diante disso, defende-se a notoriedade da leitura, informação e acesso dos educadores às diferentes orientações, objetivos e funcionalidades da escola, na medida que essa incide diretamente no ensino-aprendizagem e na criação de possibilidade de ascensão ao mundo

cultural e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais dos sujeitos, além da possibilidade de promoção da justiça social.

É nesse contexto que Young (2007) se debruça, ao procurar responder à questão: Para que servem as escolas? Nesse caso, argumenta que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam, interpretem e transformem o mundo em que vivem.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Por isso, defende que os responsáveis por decisões políticas no campo educacional, os professores e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. Por fim, aponta que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem e, dessa forma, a expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso” está totalmente ligada com a emancipação dos sujeitos.

No caso específico da Escola Zandoná, a crença na função social da escola tornou-se uma forma de resistência e utopia a ser seguida, visto que a crença na orientação de uma educação emancipatória fortalecia as professoras a seguirem em frente. A mesma é lembrada desde a sua construção em meados dos anos 2000:

Uma das coisas que foi bem importante que assim ó, eu me lembro como se fosse hoje, as perguntinhas que nós fazíamos não somente aos professores, não somente pros alunos, mas pra comunidade, que era assim ó, que escola que a gente quer? Que alunos que nós queremos, então nesse sentido a importância da participação da comunidade, dos alunos dizendo, eu me lembro de quando estávamos fazendo o plano decenal, o que que nós queremos, então com essa visão da comunidade, dos professores a gente se fortalecia também (AMOROSIDADE).

A mesma professora destaca a importância do aproveitamento dos espaços de formação e de pertencimento de fato a um projeto de educação, ao se referir ao movimento da Constituinte Escolar: “a gente não deixava, porque tinha muitos planos (projetos), vários planos por aí, em

primeiro lugar, nós tínhamos um comprometimento com a educação, o projeto estava em todo o Estado, mas quem queria mudança tinha esse comprometimento com a educação.”

A clareza do projeto de educação defendido é citada diversas vezes nos grupos focais como um dos pilares de sustentação da proposta da escola, sendo vista como uma das centralidades do trabalho coletivo da escola. A professora Ousadia destaca a defesa do projeto desde o início da construção da proposta:

o que sustentava o coletivo era a clareza do projeto de educação que nós defendíamos, então assim, aí isso, essa resistência, ela gerava essa necessidade de autonomia, de enfrentamento, porque o seguinte, se tu não tem clareza e convicção, não é só da boca para fora o discurso, defesa do projeto de educação que forme que contribua na formação da cidadania, na formação humanizadora, na formação solidária, para o mundo do trabalho, tudo isso requer firmeza, resistência porque vem muita a correnteza, tudo que vem é o contrário disso, então se tu não faz essa resistência, do embate, tu vai entrar na correnteza, tu vai acabar fazendo ah para ajeitar aqui faz aquilo. [...] Eu acho que é fundamental dentro disso que a Amorosidade falou a resistência do coletivo se dava porque se tinha uma base de estudo de clareza, qual é o projeto que nós defendemos (OUSADIA).

O mesmo é citado pelas educadoras que participaram do processo de construção da proposta e permanecem no educandário, na defesa da politização e da não neutralidade da educação, seguida da militância diante das situações e percalços impostos:

Quanto aos princípios da proposta eu acho que uma das questões é a não neutralidade diante das situações de opressão né, e pra isso exige uma postura dos professores que não é, pra que a escola exista precisa ter alguém que puxe isso, mas é preciso que isso esteja no coração de cada um de nós, que é a questão da militância política porque eu não consigo ter posicionamento se eu não tenho uma militância política né, em favor no caso, a nossa opção, em favor dos oprimidos (ESPERANÇAR).

Nesse sentido, é necessário identificar os projetos de educação em disputa e qual a função da escola a partir disso, nesse caso, a defesa de um projeto emancipatório perpassa pela assunção da identidade política da educação, do contrário, nossa ação não é educação ou torna-se simplesmente ideologia que reproduz a opressão e nega o humano em sua vocação ontológica (PAULO e TROMBETA, 2021).

Freire (2013) aponta, nesse contexto, que os educadores devem fazer a escolha pela defesa dos oprimidos, humanização e transformação da sociedade, numa visão da história como possibilidade, ou pela omissão em relação ao opressor-oprimido barrando essa transformação, numa visão fatalista e determinista da história.

Concomitantemente à crença no projeto escolhido, nasce o pertencimento e engajamento dos educadores, pois na medida que há o estudo, a leitura e o conhecimento, a defesa e o pertencimento são consequências do processo de experiência construído coletivamente. “A gente se constitui professor na Escola Zandoná, é ali que tu se constitui, é no coletivo, é no diálogo, é na participação, é naquilo que vem da comunidade, é ali que tem sentido.” (DIALOGAR).

Dessa forma, a crença na função social e emancipadora da escola está intimamente ligada ao pertencimento dos educadores e à visão política da educação, assim como às experiências coletivas, pois sem elas seria impossível a transformação da realidade histórica e a libertação dos oprimidos. Do mesmo modo, a construção, manutenção e resistência enquanto proposta da escola só foi e é possível devido à coletividade.

5.2.2 O coletivo e a formação continuada como fortalecimento da proposta

Ao refletir sobre a formação humana e, principalmente, as experiências dialógicas da Escola Zandoná, a palavra coletividade merece destaque especial. Segundo Vandramini (2012, p. 145), “há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras, ao agregar sujeitos em torno de situações e objetivos comuns de vida.”

Nesse caso, se a educação é um ato político, é, portanto, um trabalho coletivo, pois envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente em culturas e crenças. É na prática concreta que se transforma a realidade histórica de cada povo. É dessa forma que Freire encara a pedagogia, de forma coletiva, radical, inovadora e libertadora, pois nos propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis (GOÉS, 2010).

A fala da professora Reflexão nos remete à questão do coletivo como mecanismo de resistência permanente na Escola Zandoná e que esse merece ser fortalecido: “uma pessoa puxando a carroça é uma coisa, diferente do que ter duas, dez, etc.” Essa força da coletividade está atrelada aos fatores de resistência já mencionados acima, como a relação e militância junto aos movimentos sociais, a crença e opção pela educação emancipatória e a função social da escola.

Por isso, essa opção também implica riscos, gera angústias e medo, no entanto se houver o embasamento coletivo, a opção é encarada com mais consistência: “bom, tu corre riscos como

direção, de processo administrativo, disso, daquilo, corre risco, mas se tu tem convicção disso, tu assume o risco, depois se tiver enfrentamento, tu tem o sustentamento do coletivo.” (OUSADIA).

Freire acredita que é no trabalho coletivo que podemos exercitar o que chamou de “teoria da ação dialógica”, que pressupõe dois momentos fundamentais: o primeiro de reconhecimento da desumanização e o segundo de envolvimento coletivo para um processo de humanização do homem, o que só ocorre mediante as atividades coletivas. Ambos momentos são construídos dialogicamente, através do processo de problematização da realidade histórica (GOÉS, 2010).

Sendo assim, a educação emancipatória perpassa por três princípios básicos: a *dialogicidade* como matriz da democracia, o *trabalho coletivo* e o *respeito ao conhecimento feito* na experiência vivida de cada sujeito. A esses acrescenta-se ainda a ética, a tolerância, a política, a esperança, a capacidade de indignação e a autonomia. “Todos eles constituem tijolos na construção do protagonismo e da emancipação popular e não podem ser pensados isoladamente, mas de forma integrada, totalizante” (GOÉS, 2010, p. 78).

A dialogicidade e o trabalho coletivo mantém a resistência permanente na Escola Zandoná e são fortalecidos pelos momentos de formação continuada. Nesse sentido, o diálogo pressupõe uma relação de horizontalidade entre os sujeitos históricos envolvidos, portanto, a escola ao propor uma educação emancipatória e democrática necessariamente perpassa pela relação dialógica.

O coletivo coloca-se nesta ordem horizontal na medida em que compreende a importância da pluralidade de ideias e radicaliza na relação democrática participativa para delinear a proposta com o propósito de imersão na prática e da possibilidade de transformá-la. Eis, então, que a formação continuada de professores é mecanismo para transcorrer a mediação pelo diálogo problematizador em sintonia com a intencionalidade transformadora (ROSSETTO, 2018, p.70).

O diálogo a partir do coletivo, torna-se primordial para a ação transformadora. Em um primeiro momento, a escuta atenta e sensível é apontada por Freire como parte desse diálogo, pois “não é falando aos outros, de cima para baixo, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” (FREIRE, 2011, p. 111).

A partir da formação continuada, as educadoras e educadores percebem e constroem a consciência da situação de inacabamento, a esta consciência remete à paridade nas relações do coletivo e da comunidade escolar no que tange o conhecimento, ou seja, todos ensinam e todos aprendem. Também é nesse processo que a práxis ganha lugar, num intenso movimento de

busca e construção coletiva. Para a professora Existência, tanto o coletivo, como as formações são pilares de sustentação da proposta:

É nas formações que a gente busca embasamento para defesa disso, para a gente se unir de conhecimento a respeito daquilo que a gente acredita, e é isso que vai fortalecendo o coletivo, se não tivesse essas formações a nossa proposta já teria terminado, porque assim, quem ainda sustenta é isso (EXISTÊNCIA).

Dentro da formação continuada dos professores, a formação continuada semanal é responsável pela formação e autotransformação dos educadores. Permeada pela práxis, o professor torna-se reflexivo, provocando a ressignificação de sua própria prática. No caso da Escola Zandoná, durante as formações semanais, o registro nos cadernos e a sistematização propiciam essa práxis, pois ao tecer observações sobre suas práticas pedagógicas e registrá-las, o educador distancia-se de sua prática enquanto objeto, e a analisa, propiciando continuá-la ou modificá-la se preciso for.

Ao analisar o PPP da escola, o mesmo é reforçado: “A essência do trabalho coletivo é o registro, que serve para realimentar a construção do conhecimento e para repensar a descontinuidade. Serve inclusive como dinâmica de avaliação e como instrumento para forjar a participação nas decisões coletivas.” (PPP, 2018).

Depois do registro, o momento da socialização também é importante, na medida que nos remete a escuta atenta e ao direito de poder dizer a sua palavra, assim como fortalece o coletivo. Nesses momentos, o debate e a discussão enriquecem a formação pedagógica assim como o planejamento de cada educador, pois ali dividem angústias, ideias, apontam caminhos, contradições e transformam o seu fazer pedagógico. É nesse trabalho coletivo que ele encontra segurança, pois há o fortalecimento dos integrantes enquanto grupo e do trabalho em sala de aula.

Ao analisar a formação continuada na Escola Zandoná numa perspectiva contra-hegemônica, Rossetto (2018) afirma que esta é tida como um elemento estrutural que auxilia na sustentação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, paralelamente, sintonizado com a educação problematizadora e emancipatória. Ao mesmo tempo, os educadores são submetidos a um processo de autotransformação forjado pelo diálogo, pela práxis e pelo rigor metodológico, concebendo-se como inconclusos ao assumir uma postura dialógica e dialética na busca pelo aprendizado.

Por fim, constata-se que a crença na função social da escola, o pertencimento, a formação continuada e o coletivo perpassam pela construção da experiência histórica dos sujeitos no espaço escolar e fora dele. Nesse sentido, a chave para a explicação da resistência permanente desse educandário se daria através do embasamento teórico a respeito do conceito de experiência histórica, proposta por E. P. Thompson.

5.2.3 A experiência histórica e social como âncora da EZ: passado, presente e futuro

Refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, os movimentos sociais, significa pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis. Dessa forma, compreender as relações sociais implica analisar a realidade e ela se coloca para nós em constante movimento, sendo este por si só contraditório. “Ao refletir sobre o sentido da experiência humana, estamos refletindo sobre a forma de apreendê-la.” (VENDRAMINI, 2012, p.127).

Por isso, ao refletir as experiências dialógicas da Escola Zandoná, seus limites e resistências, utiliza-se o materialismo histórico e dialético como método de análise da realidade social, dada a compreensão que o materialismo se constitui como atividade dos homens, como produção da vida, num ato de transformação, num movimento social permeado por contradições. Thompson defendia a utilização dos elementos da cultura popular como formador de ações coletivas:

A adoção da cultura popular seria, segundo o historiador britânico, os elementos formadores das ações coletivas e das estratégias de resistência do operariado inglês do século XVIII. A utilização de elementos da cultura popular preencheria um vazio sentido na produção acadêmica marxista estruturalista inglesa, que propositalmente despreza as manifestações culturais das classes baixas (MELO JÚNIOR, 2011, p.7).

O conceito de experiência histórica foi cunhado por E.P. Thompson, com o objetivo de dar voz a homens e mulheres esquecidos pelos historiadores marxistas afinados ao estruturalismo, assim como dar ênfase à adoção da cultura popular como elemento formador das ações coletivas e das estratégias de resistência ao debruçar seus estudos sobre a classe operária inglesa. O conceito de experiência serviria para Thompson como um modelo unificador das ações dos trabalhadores.

Ele compreendia haver uma relação muito próxima entre o pensamento e a realidade, dizia que a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento, mas sim porque os homens são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo. Por isso, a crítica aos marxistas estruturalistas que pressupõe a existência de uma natureza ahistórica e uma dicotomia absoluta entre realidade e pensamento. Para Thompson a experiência seria categoria fundamental para pensar a realidade (VENDRAMINI, 2012).

Em seu livro intitulado “A Miséria da Teoria” traz o conceito de experiência histórica como modelo catalisador da ação social. Ao optar por trabalhar com a noção de experiência histórica e cultural, o historiador conscientemente provocou uma desvinculação entre a superestrutura cultural e a estrutura econômica material.

Thompson irá argumentar que o conceito de experiência histórica serviria para que os historiadores percebessem que não é possível pensar determinada classe social separada da outra, ou propor graus de importância e autenticidade entre elas. O processo de autoformação acontece efetivamente a partir das experiências históricas, conquistadas e apreendidas por homens e mulheres concretas (MELO JÚNIOR, 2011, p.3).

Em outra obra, “A formação da classe operária”, Thompson discorre sobre o conceito de classe social, sendo esse um fenômeno histórico que ocorre efetivamente nas relações humanas, não de uma forma determinada, mas na forma de articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujo interesses diferem dos seus. Assim compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente (VENDRAMINI, 2012).

Ao analisar a construção da proposta da Escola Zandoná e como se encontra em resistência, é possível identificar a construção da consciência de classe e da experiência histórica. Isso converge com as palavras da professora Resistência:

eu acredito que um pilar de sustentação da proposta somos nós, a gente não falou, porque assim a Reflexão, por exemplo, que nos representa do início, daquela parte inicial de 2000 quando começou a sementinha, enfim e quando a gente chegou na escola que essa proposta tava ainda iniciando. E a gente tem uma relação com a escola, a gente estuda na escola né, tem eu no meu caso, a família que trabalha na escola, então tu se envolve de uma maneira diferente é envolver-se afetivo né a gente tem uma ligação afetiva com a escola, então quando você tem uma ligação afetiva com a escola você quer que as coisas funcionem, então um dos pilares é quem ainda tá na escola e que participou desse processo inicial, isso faz com que a gente leve adiante.

Através desse registro, é possível identificar o materialismo histórico e dialético na defesa da história como totalidade, da história como construção dinâmica dos sujeitos sociais, da dialética passado, presente, futuro. “Nosso conhecimento não fica por isso aprisionado no passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas do processo social.” (VENDRAMINI, 2012 *apud* THOMPSON, 1891, p. 57).

Ao estudar a experiência e coletividade em Thompson, Vendramini (2012) utiliza-se do materialismo histórico e da dialética para analisar o Movimento dos Sem Terra em Santa Catarina, seu sentido histórico atual, suas razões históricas e possibilidades futuras. O mesmo pode servir como exemplo para analisar a experiência da Escola Zandoná. Assim como Marx que percebe o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção, como único caminho histórico para sua dissolução e estruturação de uma nova, Thompson identifica os três momentos interligados, na busca do “vir a ser”.

Dessa forma, o passado para a Escola Zandoná representa a construção da proposta num período de identificação das contradições presentes na sociedade e, principalmente, na forma de aprender e ensinar, período da Constituinte Escolar e do movimento por uma educação popular e democrática, possível de ser discutido através de um governo com abertura para a participação popular.

O presente se faz na constante busca da problematização da realidade, na opção pela pesquisa participante e temas geradores, na continuidade das práticas emancipatórias (Conselho de classe participativo, Formação Letiva, Feira de Iniciação à Pesquisa, Criança, Juventude Plugada, Formação Continuada e coletiva, Celebração ecumênica da Campanha da Fraternidade), entre tantas outras. O que é expresso na fala das professoras Resistência e Esperançar:

Existem leis maiores que dizem que o PPP da escola é o nosso coração é o nosso documento, então nós seguindo nosso PPP, que é construído coletivamente por muitas mãos, a gente está reforçando a nossa proposta, eu acho que é, é um dos marcos que a gente faz todos os anos é a nossa peregrinação [...]. Eu creio que são vários os marcos, as nossas ações, os livros, os nossos encontros de formação, as nossas publicações, as Universidades que tem a escola como projeto de pesquisa (ESPERANÇAR).

[...] quando a gente tem as pessoas, as instituições formais a parte que vem pesquisar a escola, ela é um marco importante de sustentação da escola, quando a gente tem outros, os pares estudando aquilo que a gente faz é uma maneira de sustentar a escola [...] e quando a gente resiste de alguma maneira por exemplo, ali é nota, então tem que ser nota, não! nós queremos fazer parecer porque a gente acredita nos pareceres, não vai tá lá no sistema em lugar nenhum, mas a gente vai fazer porque a gente acredita nisso (RESISTÊNCIA).

O futuro ou a construção do vir a ser se constitui num projeto de transformação social, no questionamento das bases do capitalismo, que se manifesta também na escola, nas escolhas dos conhecimentos, no qual os alunos são peças fundamentais. É também neles que é possível enxergar o passado e o presente das experiências dialógicas da Escola Zandoná, na sua capacidade em modificar a sociedade e a realidade em que vivem. Nesse sentido, enxergar a atualidade da Escola Zandoná é revisitar seu passado. Essa crença está presente nas diversas falas das professoras do grupo focal 1 e 3.

Hoje então essa é uma das maiores resistências que eu acho, da gente poder fazer um contraponto de todos esses anos e a gente ainda manter parte daquilo que a gente propôs [...] quando veio os resultados é que começou, opa, se crer na proposta, então isso é um marco, vocês são frutos dessa proposta também né, e as profes que estão ali são frutos dessa proposta, inclusive a gente tem profes que foram alunas nossas... que foram adiante... a escola proporcionou as pessoas a irem (REFLEXÃO).

uma antiga aluna, ela fez um comentário uma escrita sobre a falta de pediatra no posto eu achei maravilhoso aquilo que ela escreveu [...] Daí eu pensei assim bom isso tudo são sementes porque faz parte do processo, porque eu pensei são contextos diferentes mas a formação que a gente tem é para vida e que bom que as pessoas se manifestam, que bom que vão para o embate, sempre importante, porque o embate ele gera avanços (OUSADIA).

Segundo (Vendramini, 2012, p.138 *apud* Thompson 1981, p 58), “qualquer momento histórico é, ao mesmo tempo, resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro.” A interligação entre presente, passado e futuro também é mencionada como forma de construção da resistência da proposta da escola.

[...] se a gente plantar essa sementinha enquanto colega nas outras colegas, enquanto a gente conseguir fazer com quem está chegando na escola gostar da proposta e defender a proposta, não vai ter burocrático que vai impedir que ela aconteça, a gente vai se modificando em algumas coisas para vai ser adaptado àquilo que mantenedora propõe, mas a essência ela não vai ser perdida enquanto nós estivermos aí, enquanto aquelas que chegam vão também entendendo (RESISTÊNCIA).

O mesmo é destacado por Melo Júnior (2011) ao citar Müller (2003, p.341): “Dessa forma, a experiência, “sem bater na porta”, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização recusa, é processo de formação de identidades de classe, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração e etnias [...]”. Em outras palavras, Thompson ao defender a história real, feitas por homens concretos, compreende as ações humanas e suas experiências como verdadeiros constructos da história social.

É possível enxergar, dessa forma, a experiência histórica como resistência na Escola Zandoná, através da coletividade, principalmente nesse contexto de deformação do processo educativo, o qual o foco não é formar sujeitos pensantes, mas indivíduos produtivos. Por isso, o sujeito, professor, funcionário, aluno, pai, deve ser incorporado ao discurso, os sujeitos na visão de Thompson se constituem não só como produtos das circunstâncias sociais, eles se fazem, tanto na história política e cultural, tanto quanto econômica. Concomitantemente ao pensamento de que a classe social operária não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril, também a experiência histórica na EZ não se fez assim, formou a si própria, tanto quanto foi formada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se o mundo ficar pesado
 Eu vou pedir emprestado
 A palavra poesia
 Se o mundo emburrecer
 Eu vou rezar pra chover
 Palavra sabedoria
 Se o mundo andar pra trás
 Vou escrever num cartaz
 A palavra rebeldia
 Se a gente desanimar
 Eu vou colher no pomar
 A palavra teimosia
 Se acontecer afinal
 De entrar em nosso quintal
 A palavra tirania
 Pegue o tambor e o ganzá
 Vamos pra rua gritar
 A palavra utopia”
 (Samba da Utopia, Ceumar)*

Ao chegarmos nas considerações finais do trabalho de pesquisa, é impossível não evidenciar a importância do processo da escrita para a minha constituição como educadora, pesquisadora e meu amadurecimento profissional e também pessoal. A construção desta dissertação me fez compreender que o processo de escrita é doloroso e exaustivo, assim como quando uma mãe pare um filho, mas também é transformador, é libertador quando se vislumbra o propósito que é gerar uma vida, ao gerar o conhecimento científico e, de certa forma, transmite um orgulho ao identificar que esta pode servir como contribuição para outras pesquisas e, principalmente, para as escolas que, como a Zandoná, insistem e resistem na construção de um projeto de ensino contra-hegemônico.

Consideramos que no percurso de investigação, identificamos a contradição entre dois projetos ou propósitos em disputa para a educação: um projeto emancipador, com viés freireano, que luta por uma sociedade mais justa e democrática e está do lado dos oprimidos. E um projeto neoliberal, com vistas à formação pragmática, aligeirada e de mão de obra para o mercado de trabalho, transformando a educação em mercadoria, desfigurando o papel da escola e sua função social.

A pesquisa proporcionou uma análise do percurso inicial da proposta da Escola Zandoná, período esse que embora tenha tido percalços, foi impulsionador para que continuasse com o propósito e a opção pela pesquisa participante e os temas geradores. O governo da Frente Popular, liderado por Olívio Dutra e a Constituinte Escolar, movimento idealizado para a mudança e construção de currículos nas escolas, sem dúvida serviram como sustentação da proposta, na medida que promoveram a formação das educadoras em cursos, seminários e propuseram uma educação popular e participativa, provocando o diálogo, a práxis e o trabalho coletivo.

Certamente, a escola é o local que se tem a maior experiência de inserção em uma instituição pública, assim as referências que se acumulam nesse espaço podem favorecer uma ação mais crítica ou submissa na vida adulta em relação aquilo que pertence ao coletivo. Por isso, entendemos que a Constituinte Escolar propiciou, na Escola Zandoná, a criação de condições para que, desde cedo, os sujeitos se sentissem responsáveis e parte das decisões acerca dos rumos do que lhes pertence, assim como pudesse defender e resistir às artimanhas do capital e do Estado mínimo, ao se eximir das responsabilidades quando provedor.

Além disso, a partir da pesquisa foi possível constatar as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais do país nos últimos anos, tanto a nível nacional, quanto estadual. Os organismos internacionais, os institutos e parcerias filantrópicas agem de diversas formas no setor educacional, principalmente, na influência e formulação das políticas junto aos Ministério da Educação, Secretarias da Educação Estaduais e Municipais. Elaboram e apresentam relatórios que sintetizam vantagens em aplicar as reformas empresariais na educação, ou ainda se utilizam da grande mídia para exaltar exemplos de sucesso e meritocracia para impor essas reformas.

Isso é possível de ser verificado quanto a soma de iniciativas que buscam combater a “ideologia de gênero” e a “doutrinação ideológica” nas escolas, como o Programa Escola Sem Partido, objetivando um controle sobre o que deve ser ensinado nas escolas, assim como cerceia a liberdade dos docentes, desrespeitando os princípios de gestão democrática nas instituições. Também vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular é de grande importância para a análise das influências do mercado na educação brasileira, uma vez que diretrizes estabelecidas por organismos multilaterais, como UNESCO e o Banco Mundial, foram incorporadas pela Base, assim como o Novo Ensino Médio que começou a valer em todo o território nacional neste ano.

Quanto às iniciativas do governo do Rio Grande do Sul, identificou-se que as mesmas têm servido para atender os interesses da iniciativa privada e do neoliberalismo, como privatizações de estatais, precarização do trabalho docente e desmonte dos sindicatos. As parcerias realizadas evidenciam a entrada dos institutos privados na educação pública (Sistema S, Airton Sena, Instituto BRF, Fundação Lemann, Instituto Matehna) com o intuito de ditar o “melhor” conteúdo a ser ensinado, além de propiciar formação para os professores e alunos da rede com base nos resultados de avaliações.

Dessa forma, foi possível observar o enraizamento do neoliberalismo na educação pelas vias: investimentos públicos na área; currículo oficial; condições de trabalho docente; avaliações e resultados educacionais. Todos estes fatores, articulados à realidade concreta, comprometem a qualidade social da educação pública, ou seja, o desenvolvimento intelectual e educacional dos jovens das camadas mais pobres da população que frequentam as escolas públicas, ou ainda, dos filhos dos trabalhadores que, em grande parte, irão compor, futuramente, o mercado de trabalho.

Também foi possível elencar a implicação da racionalidade neoliberal na emancipação dos sujeitos, já que o modelo neoliberal age dentro e fora das instituições desconstruindo as possibilidades de emancipação dos sujeitos como propunha Paulo Freire. Ao enxergar a educação como um serviço a ser comprado pelos indivíduos, reforça o individualismo, a injustiça social e econômica e naturaliza a desigualdade social. Sua intenção é formar os sujeitos para aceitarem as estruturas políticas e econômicas existentes, beneficiando assim as grandes corporações que lucram com a educação.

Quanto ao objetivo de levantar os limites e as resistências da proposta da Escola Zandoná, nesse contexto, o mesmo foi possível ao analisar as entrevistas coletadas. Os diferentes limites identificados foram examinados individualmente, porém os mesmos estão entrelaçados na trama neoliberal. A busca pela qualidade total da educação, a burocratização e o controle do trabalho pedagógico, a falta de recursos humanos e a dificuldade de pertencimento junto à proposta da escola, o distanciamento dos movimentos sociais e a centralização administrativa e não pedagógica na escola são faces da mesma moeda, chamada racionalidade neoliberal. O conjunto dessas mudanças, portanto, compromete a continuidade da proposta, deve ser compreendido pelo prisma da longa duração e como produto da acentuação das transformações capitalistas das sociedades.

Constatou-se que embora algumas tenham sido citadas como limite para a construção inicial da proposta, pelo grupo focal 1, nenhuma se coloca tão forte quanto nos últimos quatro

anos, evidenciando a interferência e artimanhas do neoliberalismo e das reformas impostas na escola atualmente. Para Laval (2019), embora talvez nunca antes as experiências em relação à escola tenham sido tão grandes, as missões, conteúdos e natureza pedagógica também nunca passaram por mudanças tão profundas no intuito de transformá-la em uma prestadora de serviços na busca da maximização de vantagens pessoais.

No entanto, o mesmo processo apontou contradições, pois, ao mesmo tempo que o neoliberalismo busca naturalizar as desigualdades e trazer o determinismo e fatalismo para o campo educacional, o mesmo é ponto de partida para a resistência. A todo tempo nos é tentado transpassar que este triunfou, no entanto, é necessário enxergar a escola pública, mais como um campo de batalhas do que de ruínas (Laval, 2019). Nesse caso, além dos limites, a investigação também apontou algumas possibilidades de resistência no que tange as experiências dialógicas da Escola Zandoná nesses mais de vinte anos.

A partir do diagnóstico realizado, evidenciou-se o caráter permanente da resistência no educandário, defendido por Freire como uma briga constante a favor da ética, da justiça e da possibilidade de mudar o mundo, contrapondo a visão determinista da história. Entre as possibilidades de resistência, identificou-se a crença na função social da escola, ou seja, no projeto emancipatório defendido, o trabalho coletivo mediado pela formação continuada e a experiência social e histórica como alicerce para todos os outros fatores.

Ao recorrermos ao conceito de experiência histórica, nos remetemos a Thompson (1981). Para ele, a experiência é gerada na vida material e é produzida dentro de determinado contexto favorável à sua emergência, sendo permeada por inúmeros conflitos e contradições. O autor, ao analisar a construção da classe operária inglesa, conclui que essa é fruto de um conjunto de experiências que dizem respeito ao contexto político, econômico e cultural de uma época. Nesse sentido, Thompson realça as aprendizagens arduamente obtidas pelos trabalhadores, a partir de seu autodidatismo, das experiências associativas, das escolas comunais e da leitura em voz alta de um periódico radical, os quais formaram sua consciência política, associada com as condições objetivas do novo trabalho industrial (VENDRAMINI, 2014).

Ao analisar a teoria de Thompson sobre “a formação de processos de ação coletiva, associados a elementos da cultura popular e literária como forma de resistência aos efeitos danosos da Revolução Industrial nas baixas camadas da Inglaterra naquele momento histórico” (MELO JÚNIOR, 2018, p.182), percebeu-se como poderia se aproximar da possibilidade de resistência criada pela Escola Zandoná, ao perceber seus percursos históricos, principalmente, no contexto neoliberal. Dessa forma, defende-se que, assim como a classe operária foi

constituindo-se, também a escola o fez, através da iniciativa de algumas intelectuais orgânicas que buscaram leitura e aprofundamento, por meio de problematizações e questionamentos sobre a finalidade da escola, do processo da Constituinte Escolar, da formação continuada e do trabalho coletivo, ainda insistentemente realizado pelos educadores.

Concordamos com o autor quando discorre que essas tradições estão encarnadas, não só em ideias, mas em pessoas, por isso compreendia que os sujeitos se constituíam não só como produtos das circunstâncias sociais, aquilo que também é defendido por Marx: “A história não faz nada”, são os sujeitos que agem em condições dadas e que abrem as possibilidades para o vir a ser, para o futuro. Essas experiências são aprendidas, vivenciadas e elaboradas em sua consciência e estão diretamente ligadas com a educação. Por isso, salienta-se a importância dos sujeitos na Escola Zandoná, algo destacado pela professora Resistência: “eu acredito que um pilar de sustentação da proposta somos nós”.

Por último, faz-se necessário mencionar e exaltar a coragem e ousadia dessas educadoras e educadores que ainda, em meio a tantas dificuldades, perseguem uma educação de dimensão social, optam pelos marginalizados e esfarrapados do mundo, crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares. Essa educação vai muito além de resultados mesuráveis em testes, números e planilhas; ela busca a preparação para a vida humanizada.

Ao findar essas considerações, é necessário reafirmar que nada está dado ou consumado, uma vez que a sociedade, assim como a escola, não é estática, pois está em constante transformação, nesse caso, os resultados aqui propostos não se concluem, nem se esgotam, na medida que outras formas de resistências podem ser criadas, assim como novos limites expostos. No entanto, é preciso sempre termos em mente que não existe espaço vazio, se não ocuparmos, alguém o irá, por isso a defesa da escola pública, de qualidade social, democrática, humanizadora e emancipadora deve persistir.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela S. Políticas de Educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.30, p. 619-621, set-dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 29 mai. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. OLIVEIRA, João Ferreira de. Gestão, monitoramento de avaliações dos planos de educação: retrocesso e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.30, p. 622-639, set-dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BENITEZ, Sílvio. O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas para a educação. In: Seminário Intencional Teoria Política do Socialismo. 6 2014, Marília. **Anais**. Marília: UNESP, 2014, p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. ; STRECK, Danilo R. (org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL, Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul. **Proposta de Governo de Eduardo Leite, 2018**. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-rs/proposta-eduardo-leite-1534355431161>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. 2005. P. 261. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CESCON, Maria Inêz. SANTOS, Eliane Cassia. MOREIRA, Flávio. **Tema gerador e Pedagogia da Alternância:** Uma abordagem sócio histórica. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Maria.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Mistificação Pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CPERS, Sindicato. **Greve histórica já envolve 1533 escolas da rede estadual.** Disponível em: <https://cpers.com.br/greve-historica-ja-envolve-1533-escolas-da-rede-estadual/>. Acesso em: 22 abr. 2022

_____. **Dados do Censo Escolar comprovam o descaso de Eduardo Leite com a Educação Pública.** Disponível em: <https://cpers.com.br/dados-do-censo-escolar-comprovamos-descaso-de-eduardo-leite-com-a-educacao-publica/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. **Reforma do Estado: O que mudou?** Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/02/PDFCarreiraCPERS2.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1986.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS BORDENAVE, Juan E. **O que é participação.** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ESCOLA Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná. **Proposta PolíticoPedagógica.** 2018.

_____. **Cadernos de Sistematização.** 2002.

_____. **Livro Ponto,** 2003

_____. **Livro Ponto,** 2022

ESPINOZA, Luccas Saqueto. **O neoliberalismo e a educação pública no Estado de São Paulo:** uma análise da resistência do movimento de ocupação de escolas à reorganização proposta pelo governo. 2019. 75 p. Dissertação (Mestrado em Economia Política) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: a contratação temporária de professores como flexibilização das relações de trabalho In: Anped Sul, 10, 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis, 2014.p. 1-7. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1027-0.pdf. Acesso em 04 mar. 2022.

FLEURI, Reinaldo. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jWBt6bBV5sxjLKcqhYtf4nm/?format=pdf&lang=pt>. . Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. _____ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. _____ . **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. _____ . **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRUSTADOS e mal pagos: rede de ensino acumula 10 mil vínculos encerrados em 7 anos. **Sul 21**, 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/07/frustrados-emal-pagos-rede-de-ensino-do-rs-acumula-10-mil-vinculos-encerrados-em-7-anos/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GABARRÓN, Luis R. LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante. IN: STRECK, Danilo R. (org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e Educação ao Longo da Vida**. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_EL_V_Gadotti.pdf. Acesso em: 28 fev.2022.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GAUER, Sandra (Org.). **Fazendo História na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná**. Passo Fundo: Allgraf, 2003.

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

GENTILI, Pablo. A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de políticas educacionais no Brasil. *IN*: SADER, E (org). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pósneoliberais no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot - A educação mobilizadora. In: *Pedagogia Contemporânea: Revista Educação – Autores e tendências*, vol.1. São Paulo: Editora Segmento, setembro/2009, p. 12-27.

GOÉS, Moacir de. Coletivo. *In*: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Ilse. COUTINHO, Joana. Estado, movimentos sociais e ONGs na era do neoliberalismo. *IN*: Simpósio Lutas sociais na América Latina. 2, 2006, Londrina, **Anais**. Paraná: UEL, 2006, p.s/p. Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/segundosimposio/ilsegomesejoanaaparecidacoutinho.pdf>. Acesso em: 28 jul.2022.

GOMES, Romeu. **Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas educacionais. *In*: SAVIANI, D. [et al.] *Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*, 12, 2014, Caxias. **Anais**. MA: Histedbr, MA / CESC, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714966-O-materialismo-historico-dialetico-como-enfoquemetodologico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>. Acesso em: 01 ago. 2022

GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron et alii (org.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Inflação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precose-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?t=serieshistoricas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=inflacao#plano-realmes. Acesso em: 16 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna se une a rede de RS para apoiar recuperação da aprendizagem**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-se-une-a-rede-de-rs-para-apoiar-recuperacao-daprendizagem.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000100038&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 Jun. 2021.

LIRA, Jailton de Souza. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotonio Vilela (2007 a 2015).** 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LIPMANN, Walter. *La Cité Libre*, Paris, Librairie de Médicis, 1946.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. O conceito de experiência histórica em Edward Thompson. *IN: Simpósio Nacional de História – ANPUH*, 26, 2011. São Paulo, **Anais**. São Paulo, 2011 p. 1-11. Disponível em:

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf.

Acesso em: 14 ago. 2022.

_____. Experiência Social e educação popular: diálogos com Edward Thompson. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v19, n. 31, p. 178193, sem.2018. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/20352/14725>. Acesso em: 15 Ago. 2022.

MENDES, Vadelaine. **A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS.** 2006. Trabalho apresentado no GT 05 Estado e Política Educacional. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu- Minas Gerias, Outubro de 2006. Acesso em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1915.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MESÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. Dicionário Paulo Freire.* 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORENO, Werber Pereira. **Educação no contexto capitalista contemporâneo: as influências do pós-modernismo e do neoliberalismo sobre o currículo da escola pública.** Orientador: Justino de Sousa Júnior. 2021. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria B. **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. - dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399> Acesso em: 10 jan. 2021.

NASCIMENTO, Cleusa de Jesus do. **Sindicato dos professores da rede pública de educação do Estado de São Paulo:** como vai o movimento na era neoliberal? 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

NUÑES HURTADO, Carlos. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e Educação Popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, T. F.; MARTINEZ, E. D. M. **Políticas Neoliberais Na América Latina:** Uma Análise Comparativa Dos Casos No Brasil E Chile. Revista de Estudos Internacionais, v. 7, p. 70-81, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228832235.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** Cadernos CEDES, v. 35, p. 219-238, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. Educação Popular. In: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. **Dicionário Paulo Freire.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PAULANI, L.M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira:** sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. TROMBETTA, Sérgio. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. **Revista Ideação.** Foz do Iguaçu. v. 23, n°2, p. 7-30, jan. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25553/17497>. Acesso em: 06 jul. 2022.

PIAIA, Consuelo Cristine. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2008.

_____. **A crise da escola e as possibilidades de sua resignificação sociopolítica e cultural.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2016.

_____. PIAIA, Karine. MARCON, Telmo. **Educação como formação crítica e cidadã:** a experiência da Escola Zandoná, Barra Funda/RS. Submetido à publicação.

_____. PIAIA, Karine. O papel da mística na formação do sujeito aprendiz na Escola Zandoná. *In: Fórum de leituras e estudo Paulo Freire*, 16, 2014, Santo Ângelo. **Anais**. Santo Ângelo: FuRi, 2014, p. 446-458.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo**. In Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2021.

PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR. **Texto para Discussão**, 1998. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092331-plano-degoverno-governo-de-olivio-dutra-parte-i-periodo-de-1999-a-2002.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno 4 da Constituinte Escolar. **Sistematização do Segundo momento. (Estudo da Realidade e Resgate de Práticas Pedagógicas)**. Porto Alegre, abril. 2000.

_____. Secretaria da Educação. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

_____. Secretaria da Educação. Caderno Pedagógico **A pesquisa da Realidade na construção social do conhecimento**. Porto Alegre: Corag, 2002.

_____. Secretaria da Educação. **Texto Base para as Pré-Conferências Regionais da Educação**. Porto Alegre: Corag, 2000.

_____. **Governador recebe Joanthan Hage, criador das Charters Schools nos EUA**. Disponível em:

<https://estado.rs.gov.br/governadorrecebe-jonathan-hage-criador-das-charters-schools-nos-eua>. Acesso em: 17 abr. 2022.

_____. **Em Miami, Governador conhece modelo de escolas comunitárias**. Disponível em:

<https://estado.rs.gov.br/em-miamigovernador-conhece-modelo-de-escolas-comunitarias>. Acesso em: 17 abr. 2022.

_____. **Estatuto do Magistério é aprovado na Assembléia**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estatuto-do-magisterio-e-aprovado-naassembleia>. Acesso em: 17 abr. 2022.

_____. **Portal Seduc Aprende Mais**. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/APRENDE-MAIS>. Acesso em: 17 abr.2022.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSSETTO, Candida Beatriz. **Formação continuada de professores (as) para uma educação contra hegemônica: um estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim. 2018.

RUMMERT, S. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa/PT: Educa, 2009.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *IN*: SADER, E (org). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANFELICE, José Luis. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS JÚNIOR, Humberto de Oliveira. **O avanço neoliberal, o modelo de acumulação flexível, o enfraquecimento sindical e suas implicações sobre a formação da consciência de classe dos trabalhadores, tendo por base o sindicalismo no contexto internacional e brasileiro, com ênfase especial o sindicalismo dos trabalhadores bancários de Fortaleza**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2008.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Tiago Ingrasia. (orgs.). **A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação**. In: _____. A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

_____. Emancipação. *In*: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHIMITZ, Thais. **A constituinte escolar no Rio Grande do Sul como política pública de um governo democrático popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo)**. 2007. P217. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.17, n.34, p. 229-251, set/dez.2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/38053Texto%20do%20Artigo-128394-3-10-20200819.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Flávio Roberto Vieira da. **Fracasso escolar e a relação com o saber: A educação mobilizadora em Bernard Charlot**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia a política e na política da pedagogia.** *IN:* GENTILI, Pablo. A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 11-29.

SIMARDI NETO, Moacir. **Neoliberalismo e educação:** a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2019.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista brasileira de educação**, v15, n.44, p. 300-3010, maio-ago, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3jHPSL6PK8BFt3V4QVgRRJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul., 2022.

THIOLLENT, Michel J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** 270 p. (Coleção Teoria e História 6) 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREVISOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria De Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v.12, n.3, p.200-222, set-dez, 2019. Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 02 jul., 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Experiência e coletividade em E.P. Thompson.** *IN:* MÜLLER, Ricardo Gaspar. DUARTE, Adriano Luiz. (orgs.). *E.P. Thompson política e paixão.* Chapecó: Argos, 2012, 127-147.

_____. Cursos universitários para jovens trabalhadores e militantes: uma análise com base na crítica de Thompson à oposição entre educação e experiência. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. especial, p.331-352, jan-jun, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27935>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VICENTE, M.M. **A crise do Estado de bem-estar social e a globalização:** um balanço. São Paulo: editora UNESP. 2009. 214p. Disponível em: Scielo books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 06 jan., 2022.

PORTO, Maria Célia da Silva. **Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo:** implicações para as políticas sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais eletrônicos**, IV, 2003, Maranhão. Disponível em:
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-eneoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p.

1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em: 03 ago.2022

ZANDONÁ, Barbara Nicola. BONI, Eliane Gerevini. DREYER, Henrique. **A importância da sistematização do professor na construção da práxis pedagógica**: Diários de formação na Escola Zandoná. In: Fórum de estudos e leituras Paulo Freire, 23, 2022, Santa Cruz do Sul. **Anais**. Em fase de pré-publicação.

ZAOUAL, Hasan. **Nova Economia das Iniciativas Locais**: uma introdução ao pensamento pós-global. Tradução de Michael Thiollent. DP&A: Consulado Geral na França. COPPE/UFRJ, 2006.

ZERO HORA. **Governo do RS estudar modelos de parcerias público privadas para escolas estaduais**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-eemprego/noticia/2019/05/governo-do-rs-estuda-modelos-de-parcerias-publico-privadas-paraescolas-estaduais-cjw2ellr102pd01lbyd5lqrxr.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **Com suspeita de irregularidade contrato de 958 milhões da Secretaria de Educação do RS é suspenso pela justiça**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2022/04/com-suspeitade-irregularidade-contrato-de-r-958-milhoes-da-secretaria-de-educacao-do-rs-e-suspensopela-justica-mas-governo-recorre->. Acesso em: 17 abr. 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

a) Grupo Focal 1- Gestão (1999 a 2002) Formação:

Função que desempenhou:

- 1) Quais os motivos que levaram a modificação curricular da escola? Como se deu esse processo?
- 2) Como você percebeu o movimento da Constituinte Escolar, ocorrido no Estado, no governo da Frente Popular? Se de fato exerceu influência na proposta?
- 3) O Movimento da Constituinte exerceu influência na modificação da proposta da escola? Como?
- 4) Como avalia a participação dos seguimentos da Escola na Constituinte? Foi positivo? Por quê?
- 5) O que você considerou importante nesse período (1999-2003) para a gestão e a construção do processo democrático na escola?
- 6) Quais os limites para a construção e manutenção da proposta enfrentado pela gestão da época?
- 7) Quais as formas de resistência consideradas um marco para a sustentação da proposta nessas gestões?
- 8) O que considera como os pilares de sustentação da proposta escolar?
- 9) Que mudanças consegue enxergar a respeito da proposta no período inicial e agora no contexto neoliberal?
- 10) Alguma outra consideração que sugere ser importante?

b) Grupo Focal 2- Gestão (2019 a 2022) Formação:

Função que desempenha:

- 1) O que considera como os pilares de sustentação da proposta escolar?
- 2) Como enxerga a proposta da escola nesse momento?
- 3) Quais os limites conseguem visualizar no atual contexto neoliberal da educação?
- 4) Como avalia a questão da autonomia, participação e democracia no atual governo/ Secretaria de Educação?

5) Quais as formas de resistência consideradas um marco para a sustentação da proposta nessa gestão?

c) Grupo Focal 3- Professores que iniciaram na proposta e ainda atuam na escola.

Formação:

Função que desempenha:

- 1) O que considera como os pilares de sustentação da proposta escolar?
- 2) Como enxerga a proposta da escola nesse momento?
- 3) Quais as principais mudanças conseguem perceber se comparar o início da proposta, no contexto do governo da Frente Popular e atualmente, com um governo neoliberal?
- 4) Quais os limites conseguem identificar na proposta diante do contexto neoliberal da educação?
- 5) Quais os marcos de resistências consideram importantes para sustentação da proposta?
- 6) Quais mudanças consideram importantes no trabalho em sala de aula do início da proposta para o momento atual?
- 7) Alguma outra consideração que sugere ser importante?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Educação Emancipatória na Escola Zandoná: limites e resistências no contexto neoliberal da educação. Desenvolvida por Bárbara Nicola Zandoná, discente de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Émerson Neves da Silva.

O objetivo central do estudo é investigar o processo de resistência da proposta pedagógica da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Escola Zandoná, no município de Barra Funda, baseada na Educação Popular e freireana, ao avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho justifica-se na medida em que procura discutir sobre as implicações negativas do avanço do neoliberalismo sobre a educação pública e as propostas de educação alternativa, além de ser uma denúncia a um cenário desfavorável às práticas participativas e libertadoras.

Você faz parte do Grupo Focal 1, escolhido por estar à frente da Gestão da Escola entre os anos de 1999 a 2002. O convite a sua participação se deve ao fato de poder contribuir com a análise dos limites e resistências envolvendo a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná com base no contexto em que se encontra a educação, o do neoliberalismo.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Mecanismos para garantir o sigilo e privacidade (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. c e)

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em entrar na sala de vídeo google meet através do link enviado pelo telefone, será explicado o funcionamento do aplicativo para abrir e fechar o microfone, assim como a câmera de vídeo. Daremos início à gravação e você irá responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 4 horas. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. A coleta de dados será realizada de forma online, pelo *Google Meet*, pela pesquisadora. Os resultados serão disponibilizados através da dissertação aos participantes e à instituição para que tenham ciência dos resultados alcançados e do teor de seu conteúdo, assim como pretende-se apresentar os resultados para a escola, professores e direção em uma reunião de formação continuada através de uma apresentação de slides.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é de que você poderá adquirir conhecimento e contribuir para as discussões sobre as implicações negativas do avanço do neoliberalismo sobre a educação pública e as propostas de educação alternativa, assim como poderão participar indiretamente do trabalho analisando os possíveis limites que a escola encontra no contexto neoliberal e auxiliar na gestão da escola.

A participação na pesquisa poderá causar riscos como a possibilidade de constrangimento, medo ou vergonha ao responder as questões da entrevista, a quebra de sigilo ou anonimato. Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. No entanto, serão tomadas as precauções necessárias para que o entrevistado esteja à vontade e que haja o respeito ao sigilo e ao seu anonimato, sendo seus nomes substituídos na transcrição das entrevistas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAEE nº 54234521.3.0000.5564

NÚMERO DO PARECER APROVADO 5.343.970

DATA DA APROVAÇÃO: 11/04/2022

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54 – 999881018)

e-mail: barbaranicola.projetos@gmail.com

Endereço para correspondência: Bárbara Nicola Zandoná. Rua Getúlio Vargas, 1444. Barra Funda-RS. Cep 99585-000.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

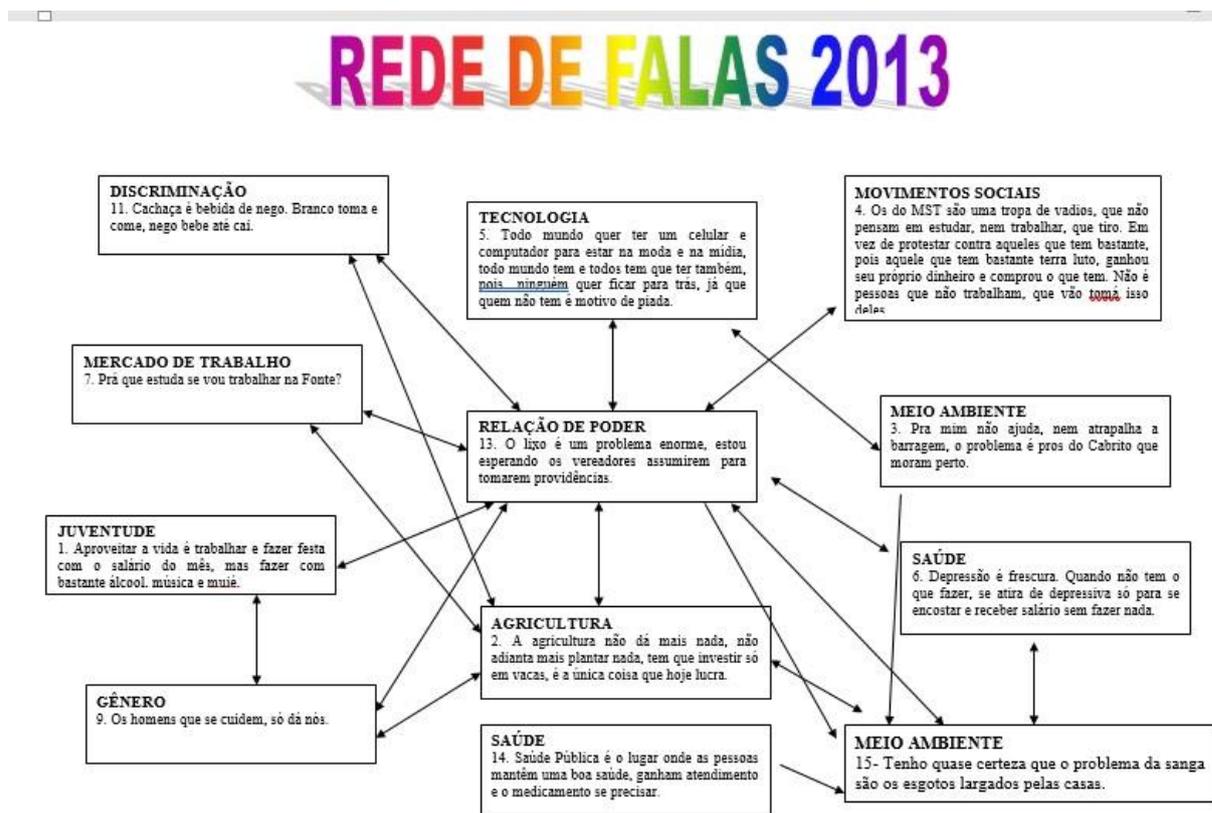
Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Barra Funda, 02 de maio de 2022

ANEXOS

ANEXO A- Rede de Falas 2013



Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Anexo B- Planejamento de falas

ENSINO MÉDIO

Ano: 2014 Turma(s)201/202 Disciplina: Ciências Humanas Área: Educador (as): Barbara Nicola

Fala:

Os do MST são uma tropa de vadios, que não pensam em estudar, nem trabalhar, que tiro. Em vez de protestar contra aqueles que têm bastante, pois aquele que tem bastante terra ~~luta~~ ganhou seu próprio dinheiro e comprou o que tem. Não é pessoas que não trabalham, que vão ~~lutar~~ isso deles.

Visão Ingênua O que traduz a fala?	Limite de explicação da realidade Explica o porquê se diz/se pensa dessa forma	Visão crítica Contraponto da visão ingênua	Problemática	Relação dos elementos da rede	Conhecimentos	Conceitos	Estratégias, Recursos e Fontes
<p>*A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS É CONSIDERADA BADERNA.</p> <p>*A TERRA /BENS/CAPITAL SÃO ADQUIRIDOS COM DINHEIRO HONESTO. QUEM TEM É MERECEDOR. O MST NÃO É MERECEDOR, VENDEM AS TERRAS PARA VIVER DO GOVERNO, SEM <u>TRABALHAR</u>.</p> <p>*QUEM TEM BENS TRABALHA, QUEM NÃO TEM É VADIO. O ACÚMULO DO CAPITAL É RESULTADO DO TRABALHO.</p> <p>*LUTA SOCIAL É SINÔNIMO DE BADERNA.</p> <p>*TERRA É MERCADORIA E NÃO TEM FUNÇÃO SOCIAL.</p> <p>*PRESERVAÇÃO E ENDEUSAMENTO DA PROPRIEDADE PRIVADA.</p>	<p>*NÃO HÁ CONHECIMENTO SOBRE OS <u>MOVIMENTOS</u> SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS.</p> <p>*HÁ INTOLERÂNCIA NAS ESCOLHAS DO OUTRO. PRECONCEITO E NEGAÇÃO DAS DIFERENÇAS</p> <p>*A VIOLÊNCIA LIGADA A CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.</p> <p>*NÃO TEM IDENTIDADE DE CLASSE.</p> <p>**NÃO HÁ CONHECIMENTO E COMPREENSÃO DA ESTRUTURA E PROCESSO HISTÓRICO DA QUESTÃO FUNDIÁRIA NO BRASIL.</p> <p>CONTRADIÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA E PAZ E LIBERDADE.</p>	<p>*ALGUNS TÊM CONSCIÊNCIA DE QUE OS MOVIMENTOS SOCIAIS PODEM INTERFERIR NA PROPRIEDADE PRIVADA.</p> <p>*A FALA REVELA PRECONCEITO, GANÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO.</p> <p>*HÁ A NECESSIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DA CULTURA DO SILÊNCIO E DA DESCRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.</p> <p>*<u>COMPREENSÃO DO</u> CONCEITO DE LIBERDADE CONSIDERANDO O PROJETO DE SOCIEDADE PAUTADA NA JUSTIÇA SOCIAL. (*A LIBERDADE SE DÁ NA LUTA PELA LIBERTAÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO.*A LIBERDADE É LIMA CONSTRUÇÃO QUE SE DÁ ATRAVÉS DO TEMPO E ESPAÇO).</p> <p>*CONSCIÊNCIA DE CLASSE E LUTA PELA LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO.</p>	<p>- O QUE É O MST? POR QUE O MST INCOMODA TANTO?</p> <p>- A PROPRIEDADE DA TERRA FOI E É RESULTADO DE TRABALHO?</p> <p>- OS SEM-TERRA NÃO SÃO TRABALHADORES?</p> <p>QUAIS SÃO AS AMARRAS QUE ACORRENTAM O SER HUMANO? QUEM SEGURA AS <u>CORRENTES</u> DO QUE?</p> <p>*QUAL A DIFERENÇA ENENTRE LIBERDADE E LIBERTINAGEM? POR QUE A SOCIEDADE CRIMINALIZA OS MOVIMENTOS SOCIAIS?</p> <p>*O QUE SÃO OS MOVIMENTOS SOCIAIS? QUAIS <u>DELES</u> CONTRIBUEM /PROTAGONISAM O ROMPIMENTO DAS CORRENTES DOS OPRIMIDOS?</p> <p>QUAL A RELAÇÃO DO LATIFÚNDIO COM O ATUAL MODELO DE DESENVOLVIMENTO? (O QUE SÃO <u>LATIFUNDIÓSTOS</u> QUEM TEM DIREITO À TERRA?)</p>	<p>Sistema capitalista-sistema político</p> <p>MCS-movimentos sociais e populares</p> <p>Movimentos sociais-entidades filantrópicas</p> <p>Movimentos sociais populares-estrutura fundiária</p> <p>Movimentos sociais populares-MST</p> <p>Movimento social populares-religão</p>	<p>- Função social da terra</p> <p>- Reforma agrária no Brasil e o papel do MST</p> <p>- Trajetória histórica da terra no Brasil, RS e na região</p> <p>- A identidade dos sem-terra;</p> <p>-Negação dos direitos humanos e os sem-terra.</p> <p>- Mecanismos de criminalização dos movimentos sociais</p> <p>- Importância do trabalho dos sem terra</p>	<p>-Reforma Agrária</p> <p>-Movimentos sociais e conjunturas</p> <p>-Estrutura fundiária -MST</p> <p>- Função Social</p> <p>- Criminalização</p> <p>-Direitos Humanos</p> <p>-Latifúndios</p>	<p>- Imagens</p> <p>- Vídeos</p> <p>- Charges</p> <p>- Textos</p> <p>- Filmes</p> <p>- Leis</p> <p>- Slides</p> <p>- Teatro</p> <p>- Literatura</p> <p>- Viagem a campo (assentamento)</p> <p>- Documentários</p>

Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Anexo C- Passos do Planejamento para as aulas

Questão Geradora: Como podemos contribuir na tentativa de romper com a opressão e possibilitar a tomada de consciência e a libertação de si, do outro e do mundo?		Questão Geradora de Área: Como a área de Ciências Humanas pode contribuir para desmistificar e descriminalizar os movimentos sociais?
Estudo da Realidade	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
- Análise de imagens sobre o MST e escrita de parágrafo opinativo sobre o movimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de leis sobre a terra e sua função social; - Construção da linha do tempo da estrutura fundiária brasileira. - Recorte histórico da República Velha, sua relação com a propriedade privada e o surgimento de conflitos por terra. Análise de três conflitos enraizados pela estrutura fundiária do país na época. (Canudos, Contestado e Cangaço). Uso de vídeos e textos. - Análise de texto sociológico: Os movimentos sociais e conjunturais; - O surgimento das Ligas Camponesas e do MST na luta pela terra. (histórico) - Filme: Terra para Rose e visita ao assentamento da Fazenda <u>Agropi</u>, local do filme. - O preconceito em relação aos movimentos sociais no Brasil. Qual é a causa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de trabalho com caracterização do movimento e sua relação com a estrutura Fundiária da época. -Paralelo entre os movimentos sociais na República Velha e atualmente, o que mudou? O que permanece? Qual o papel do governo, das pessoas e da mídia em relação ao movimento na época e hoje em relação, principalmente, ao MST. - Produção de texto sobre a visita ao assentamento. Rever seus comentários do estudo da realidade e questionar o que mudou na sua opinião em relação aos MST após a visita ao assentamento.

Fonte: Arquivo Escola Zandoná

Anexo D- Autorização da Escola



ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ

BARRA FUNDA – RS

Entidade Mantenedora : Governo do Estado do Rio Grande do Sul
 Decreto de Criação : N.º 1.190 de 27/03/53
 Decreto de Denominação : N.º 20.187 de 28/02/70 D. O. 04/03/70
 Decreto de Reorganização : N.º 25.937 de 05/09/77 D. O. 06/09/77
 Decreto de Transformação: N.º 36.513 D. O. 11/03/96
 Portaria de Designação : N.º 00313/2000 D.O. 20/04/2000
 RUA SARANDI, 923 – FONE (054) 3369 1010
 CEP 99585-000 – BARRA FUNDA – RIO GRANDE DO SUL.
 E-MAIL: antoniojoaozandonaj9crea@educar.rs.gov.br
 escola.zandonaj@gmail.com

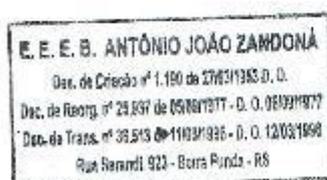
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Ivete Terezinha Zandoná, abaixo assinado, vice-diretora Substituta Legal, responsável pela Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, autorizo a realização do estudo EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA ESCOLA ZANDONÁ: LIMITES E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO a ser conduzido pela pesquisadora Barbara Nicola Zandoná.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como, do uso de documentos, imagens e atividades que envolvem a Instituição a qual eu represento.

Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Barra Funda, 15 de setembro de 2021



Ivete Terezinha Zandoná

Ivete Terezinha Zandoná
 Ident.Func.: 1635000/02
 Vice-diretora Subs. Legal