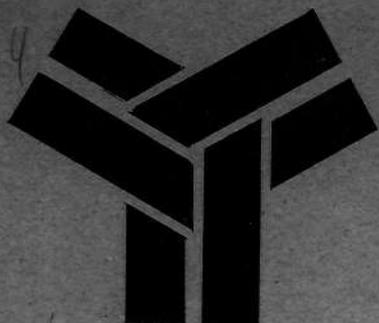
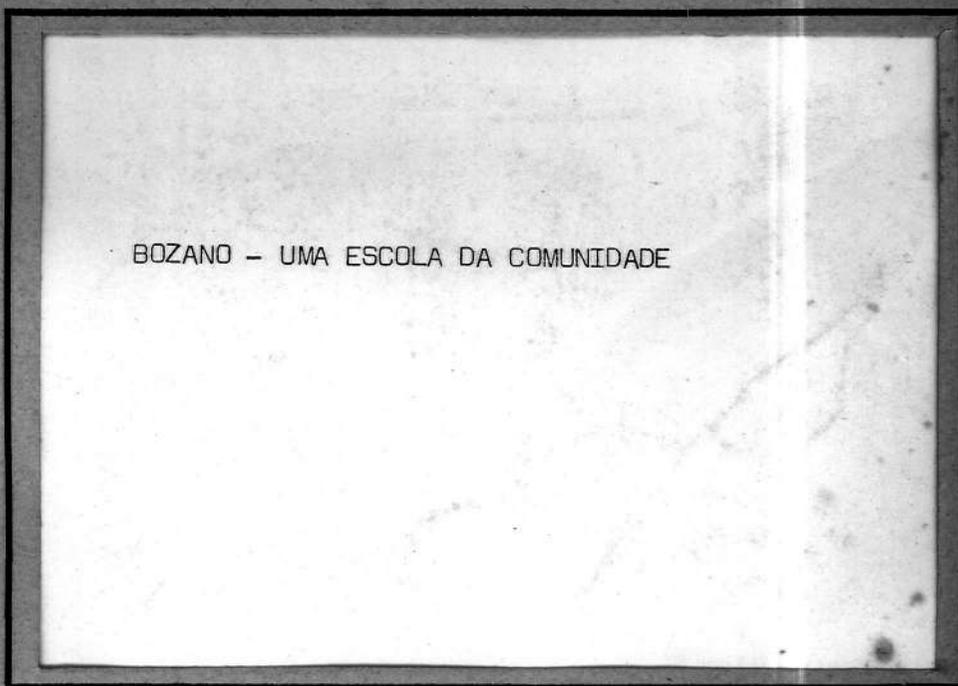


001/UNIPER
M-968
P-3
Ex B n:14



UNIPER



BOZANO - UMA ESCOLA DA COMUNIDADE

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO

37.001.1:37.013.503

37.52

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais
17 NOV 78 3063

BOZANO - UMA ESCOLA DA COMUNIDADE

BOZANO - UMA ESCOLA DA COMUNIDADE

Análise de uma experiência educacional com projetos

José Fagundes

Tese submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em
Educação.

Durmeval Trigueiro Mendes - Orientador

Rio de Janeiro

Fundação Getúlio Vargas

Instituto de Estudos Avançados em Educação

Departamento de Filosofia da Educação

1977

SUMÁRIO

| | P. |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | VII |
| SINOPSE | IX |
| SYNOPSIS | XI |
| INTRODUÇÃO | 01 |
| I - A ÁREA SERVIDA PELA ESCOLA: ZONA RURAL | 08 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IJUÍ | 09 |
| 1.1 - <u>Colonização e Ocupação da Terra</u> | 10 |
| 1.2 - <u>O Ciclo Trigo-Soja e as Transformações Ocorridas</u> | 14 |
| 2. A ÁREA ESCOLAR E A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA | 18 |
| 2.1 - <u>O Trabalho do Instituto de Educação Permanente</u> | 22 |
| 2.2 - <u>A Implantação da Escola na Área</u> | 24 |
| 2.3 - <u>A Experiência do Centro Comunitário</u> | 25 |
| II - A EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO DE PROJETO | 28 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO COM PROJETO | 29 |
| 1.1 - <u>Fundamentação de Projeto</u> | 30 |
| 1.2 - <u>Conceituação de Projeto</u> | 32 |
| 1.3 - <u>Tipos de Projeto</u> | 34 |
| 1.4 - <u>Etapas do Projeto</u> | 35 |
| 1.5 - <u>Valor do Projeto</u> | 37 |
| 1.6 - <u>Papel do Professor</u> | 39 |
| 2. PRESSUPOSTOS, VIRTUALIDADES E LIMITAÇÕES DO PROJETO | 39 |
| 2.1 - <u>O Centro de Interesse e o Desenvolvimento Pessoal do Aluno</u> | 40 |
| 2.2 - <u>Os Equívocos de uma Educação Centrada sobre o Indiví - duo</u> | 41 |
| 2.3 - <u>Adequação do Ensino à Realidade do Aluno</u> | 45 |

| | |
|---|--|
| III - O ABANDONO DA EXPERIÊNCIA | |
| 1. A IDÉIA DE COMUNIDADE E SUAS AMBIGUIDADES | |
| 1.1 - <u>A Utopia Comunitária</u> | |
| 2. O DESCOMPASSO ENTRE OS PROPÓSITOS E OS FATOS | |
| 2.1 - <u>Os Propósitos da Instituidora da Nova Escola</u> | |
| 2.2 - <u>A Clientela Potencial e a Clientela Efetiva</u> | |
| 2.3 - <u>A Fixação dos Jovens e a Realidade da Área</u> | |
| 2.4 - <u>Os Propósitos da Clientela</u> | |
| 2.5 - <u>Escola Assumida pela Comunidade</u> | |
| 3. A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL EM DR. BOZANO | |
| 3.1 - <u>Tentativas de Negociação</u> | |
| 4. OS PROPÓSITOS DAS INSTITUIDORAS DAS DUAS ESCOLAS | |
| 5. O IMPÉRIO DO LEGALISMO | |
| CONCLUSÕES | |
| ANEXOS | |
| BIBLIOGRAFIA | |

LISTA DAS TABELAS

| Nº | p. |
|---|----|
| 01 - Propriedades rurais, segundo intervalo de área, no município de Ijuí em 1967 | 12 |
| 02 - Número e área das diferentes categorias de imóveis rurais do município de Ijuí em 1970 | 12 |
| 03 - Crescimento e Mobilidade da população de Ijuí | 16 |
| 04 - Percepção dos pais e alunos sobre as funções primordiais da escola | 42 |
| 05 - Opinião dos pais e dos alunos sobre quem deve dirigir a Escola Dr. Bozano | 65 |
| 06 - Frequência dos pais às reuniões da Escola | 66 |
| 07 - Colaboração dos pais com a Escola | 67 |

LISTA DOS ANEXOS

ANEXO I - Área de Influência da Escola Dr. Bozano

ANEXO II - Área de Influência da FIDENE

ANEXO III - Localização de Ijuí na Região Noroeste do Estado

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa, que se propõe analisar uma experiência educacional com o método de projetos levada a efeito, entre 1972 e 1975, numa escola de 1º grau, situada no distrito de Dr. Bozano, município de Ijuí, estado do Rio Grande do Sul.

Para a realização deste trabalho contamos com a orientação e colaboração de pessoas e com o apoio de Instituições que acreditam e investem em pesquisa educacional. Quero, pois, expressar meus agradecimentos.

Ao Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, pela instrumentalização propiciada durante o curso de mestrado;

À Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - RS (FIDENE) pelo apoio constante oferecido ao longo desta caminhada;

À Obra Ecumênica de Estudos - Bochum, República Federal da Alemanha - pela bolsa de estudos que ofereceu-me durante a realização do mestrado;

Aos colegas de trabalho da FIDENE, em quem sempre encontrei um incentivo e uma disposição para trocar idéias e debater os problemas que o trabalho ia apresentando;

Aos técnicos e funcionários da FIDENE pela disponibilidade no momento de coletar os dados e de confeccionar esta monografia.

Quero registrar um agradecimento todo especial ao Professor
Orientador Durmeval Trigueiro Mendes, que acompanhou esta monografia
do início ao fim, sempre criticando e sugerindo modificações muito
afortunadas.

Ijuí (RS), 15 de outubro de 1977.

José Fagundes
Autor

SINOPSE

A experiência educacional com o Método de Projetos, realizada na Escola de 1º grau "Dr. Bozano" - situada na zona rural do município de Ijuí (RS) - constituiu-se num esforço de encontrar novas modalidades para uma prática educativa que envolvesse os dois polos: Escola-Comunidade.

Após uma duração de 4 anos, a experiência foi abandonada pela comunidade local. Tal acontecimento despertou-nos o interesse em analisar os fatores que interferiram na origem, desenvolvimento e desaparecimento da experiência.

Para nortear este trabalho, organizamos um referencial teórico, capaz de dar conta da investigação científica dos dados, sem o qual estes não teriam consistência e não acrescentariam nada ao senso comum. Dentro do modelo teórico adotado, a educação é encarada como uma prática social, ou seja, como um fazer humano num contexto social determinado, cujo conhecimento torna mais compreensível a prática educativa. Esta prática, para efeito de análise, foi desdobrada em dois níveis: nível de fato e nível de propósito. O confronto dialético, estabelecido entre esses dois níveis, possibilitou testar a consistência das intenções diante dos fatos e dos dados coletados.

Uma vez estabelecido o modelo teórico, passamos a investigar a realidade visada, analisando:

- a área escolar e as transformações sócio-econômicas ocorridas com o advento do ciclo trigo-soja e com a mecanização da lavoura (cap. I);
- a metodologia de projetos com seus pressupostos, limitações e virtualidades (cap. II);
- a idéia de comunidade com suas ambigüidades e suas conseqüências na experiência em tela (cap. III).

A partir da análise realizada e da reflexão sobre a problemática inerente ao processo educativo que envolve Escola-Comunidade, foram detectados alguns pressupostos que, se levados em consideração, poderão contribuir numa inovação pedagógica, no sentido de preveni-la contra possíveis falhas. Esses pressupostos apresentam-se dentro de uma perspectiva dinâmica, articulando-se sempre entre dois polos, num entrelaçamento dialético: do prático ao teórico; da identificação à consciência das necessidades; da percepção ao dimensionamento dos problemas; das alternativas vislumbradas à participação conjunta; da inovação pedagógica aos condicionamentos sociais.

SYNOPSIS

L'expérience éducative à travers la Methodologie de Projets, réalisée à l'École de 1^{er} degré "Dr. Bozano" - localisée à l'intérieur de la commune de Ijuí (RS) - représente un effort de trouver des nouvelles modalités pour une pratique éducative en articulant les deux pôles: École - Communauté.

Après une durée de quatre années l'expérience a été abandonnée par la communauté locale. Cet événement nous a éveillé l'intérêt dans le sens d'analyser les facteurs qui sont intervenus dans l'origine, dans le développement et dans le terme de l'expérience.

Pour orienter ce travail nous avons organisé un modèle théorique, capable de rendre compte de la recherche scientifique des données, sans auquel ceux-ci n'auraient pas de consistance et ne ajouteraient rien au sens commun. Dans le modèle théorique adopté, l'éducation est envisagée comme une pratique sociale, autrement dit, comme une action humaine dans un contexte social déterminé, dont la connaissance rend plus compréhensible la pratique éducative.

Cette pratique, pour effet d'analyse, a été dépliée en deux niveaux: niveau de fait (réel) et niveau de propos (intentionnel). La confrontation dialectique, établie entre ces deux niveaux, a permis de prouver la consistance des intentions vis-à-vis des faits et des données recueillis.

Une fois établi le modèle théorique, nous avons entrepris la recherche de la réalité, en analysant:

- . la région où se trouve l'École et les transformations sociales et économiques survenues avec le cycle blé-soja et la mécanisation de l'agriculture (chapitre I);

- . la méthodologie de Projets avec ses postulats, ses limita

tions et ses virtualités (Chapitre II);

. la notion de communauté avec ses ambiguïtés et ses conséquences dans l'expérience en question (Chapitre III).

À partir de l'analyse réalisée et de la réflexion sur le problème inhérent au processus éducatif que entoure "École-Communauté" il a été possible de formuler quelques points de départ que, une fois tenus en compte, ils pourront contribuer dans une innovation pédagogique dans le sens d'éviter son fracàs. Ces points de départ sont présentés à travers une perspective dynamique, dans laquelle ils s'articulent entre deux pôles dans un entrelacement dialéctique: du pratique vers le théorique; de l'identification vers la équation des problèmes; des alternatives entrevues vers la participation commune; de l'École à la communauté éducative; de l'innovation aux conditionnements sociaux.

INTRODUÇÃO

A Escola Dr. Bozano, objeto da presente análise, foi implantada na zona rural do município de Ijuí, com o objetivo de compreender os problemas do homem do campo para, assim, melhor atender às suas necessidades.

A área servida pela Escola conta com duas sedes distritais: Salto e Dr. Bozano (sede da Escola) e mais seis povoados: Santa Lúcia, Saltinho, Boa Esperança, Linha 10 e 11 Leste e Vista Alegre, perfazendo uma população de 8.000 habitantes. (Cf. Anexo 1)

Trata-se de uma área essencialmente agrícola, cuja estrutura fundiária é representada por 85%* dos imóveis rurais na categoria de minifúndio, com uma área média de 14,7 hectares. Até o final da década de 50, a área caracterizava-se por uma policultura de comercialização de excedentes. O advento do ciclo trigo-soja, no início da década de 60, e a concomitante mecanização da lavoura, marcou a passagem para uma agricultura voltada para a produtividade de mercado, provocando a sub-ocupação da mão-de-obra rural e ocasionando o êxodo dos campos.

A modernização da agricultura levou o homem do campo a relacionar-se cada vez mais com a cidade (financiamento dos Bancos, compra de insumos agrícola, comercialização de seus produtos), urbanizando-o progressivamente, despertando-o para novos valores e novas necessidades e desagregando o povoado tradicional.

* É necessário esclarecer que alguns dados que aparecem no decorrer deste trabalho são secundários, neste caso é, indicada a fonte; os outros são dados primários, coletados durante a pesquisa realizada nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 1975, através de questionários, consultas e entrevistas junto às fontes: Escola Dr. Bozano, Centro Comunitário Dr. Bozano, alunos, pais, professores, líderes locais, protagonistas e antagonista da experiência. As porcentagens, que se referem aos alunos e pais, são sobre o universo, pois ao questionários foram aplicados aos 62 pais e aos 80 alunos da Escola.

Sentindo a nova problemática do homem do campo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, hoje mantida pela FIDENE¹, iniciou em 1961 um trabalho de desenvolvimento e organização comunitária, agrupando em cada localidade, pessoas com problemas similares em pequenos núcleos. Os núcleos constituíam a base do movimento que na zona rural, visava a conscientização e promoção dos agricultores, através do cooperativismo e do sindicalismo rural, fazendo com que estes fossem os próprios promotores do desenvolvimento.

Em 1971, a FIDENE realizou um Levantamento de Opiniões sobre a Reforma de Ensino (Lei 5692/71), em 42 núcleos de base do município de Ijuí, congregando 1341 agricultores. Tendo percebido que os agricultores estavam preocupados com o prosseguimento dos estudos de seus filhos, a FIDENE, através do Instituto de Educação Permanente, passou, no decorrer de 1971, a incentivá-los no sentido de criar uma Escola Comunitária em Dr. Bozano (por ser um dos núcleos de base mais populosos), a qual deveria servir a área circunvizinha. Nesse mesmo ano é instalada, a pedido da comunidade, a Escola Dr. Bozano que vinha atender a expectativa de prosseguimento dos estudos além do primário.

1

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, fundada em 26 de março de 1956 pela Sociedade Literária São Boaventura (entidade civil representativa da Ordem dos Frades menores Capuchinhos no Rio Grande do Sul), foi a Instituição pioneira do ensino Superior na região noroeste do Rio Grande do Sul. A partir de 1968 começa-se a pensar na criação de uma Fundação para o desenvolvimento da região noroeste do Estado (RS). Após várias demarches e estudos preliminares foi constituída oficialmente, aos 7 de julho de 1969, a FIDENE que passou a ser a mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí.

A FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado) é uma entidade de direito privado, de caráter técnico - científico - educacional, com sede e foro na cidade de Ijuí (RS), que visa a integração regional para o desenvolvimento, pela educação. Sua área de influência se estende por 21 municípios da região. (Cf. Anexo II)

Tendo sido criada para a comunidade, era reservado à nova escola o importante papel de refletir a realidade circundante e provocar uma integração efetiva com a mesma. Desde logo, a escola procurou uma metodologia que se adequasse aos objetivos para os quais ela fora criada. Neste sentido, a técnica de trabalho com projetos, das suas características (o aluno é quem escolhe os conteúdos com os quais deseja trabalhar, planeja as atividades para alcançar um fim prático, segundo seus interesses e necessidades vivenciais) pareceu ser a mais indicada e capaz de responder aos desafios que a experiência se propunha enfrentar. Se por um lado a Escola apostara no aluno como centro do processo de aprendizagem, por outro lado não se pode ignorar que o aluno está impregnado pela cultura via família e escola. Há um entrelaçamento dialético envolvendo aluno, família, professor e sociedade. Em 1972 é iniciada a experiência de trabalho com projetos, a qual continuará até o fechamento da escola.

A experiência logrou muitos êxitos e entusiasmou alunos, professores, pais e comunidade, com uma repercussão muito positiva em toda a região. Apesar do estímulo que a Escola suscitou em outras escolas congêneres, em termos de inovação e criatividade; apesar da admiração e apoio de algumas autoridades educacionais de expressão nacional, a experiência é abandonada ao primeiro aceno de criação de uma escola gratuita pela municipalidade de Ijuí.

Em 1974 começa a funcionar, na mesma localidade, uma Escola de Área do POEM (Plano Operacional do Ensino Municipal). Como o povoado não comportava duas escolas congêneres, a Escola Dr. Bazano fechava definitivamente suas portas em dezembro de 1975. O fato não deixou de gerar uma certa perplexidade e expectativa ao mesmo tempo. Vários secretários municipais de educação manifestaram o seu desejo de ver a experiência retomada em seus respectivos municípios. Há, porém, muitos aspectos, ao longo do caminho percorrido pela experiência, que merecem ser pesquisados, analisados e ponderados, antes que esta se repita alhures.

Dentro desta perspectiva é que a presente pesquisa procurou descrever e analisar a experiência educacional da Escola Dr. Bozano, com o Método de Projetos, identificando os fatores que interferiram em sua origem, desenvolvimento e desaparecimento. Apesar de limitado a um estudo de caso, este trabalho pretende trazer uma contribuição ao apontar alguns problemas e falhas, com os quais poderá defrontar-se uma inovação pedagógica, em casos similares, que envolva esse complexo binômio: Escola - Comunidade.

Para nortear o presente trabalho, foi organizado um referencial teórico, capaz de dar conta da investigação científica dos dados, sem o qual estes não teriam consistência e não acrescentariam nada ao senso comum. É esse referencial que possibilita o interrelacionamento dos fatos, dando-lhes um sentido. Assim como qualquer fato só adquire sentido dentro de um corpo teórico, também os fatos da educação nada revelam quando isolados ou justapostos.

Feitas essas colocações, é preciso resolver um problema de opção, já que a escolha deste ou daquele referencial teórico é uma questão de decisão por parte do pesquisador. Não se ignora as dificuldades e os riscos que se pode incorrer ao assumir-se um determinado modo de proceder mas, ao mesmo tempo, se antevê algumas vantagens que, talvez, um outro modelo não proporcionaria.

Como a intenção é a de fazer a análise de uma experiência pedagógica, envolvendo diretamente Escola-Comunidade, acredita-se que uma abordagem da Educação como Prática Social será mais rica e dinâmica, na medida em que permite uma compreensão das inter-relações que aí se estabelecem.

Em toda sociedade se dá uma prática educativa que está estreitamente vinculada às estruturas econômicas, sociais e políticas. A dinâmica da prática educativa desvenda-se mais claramente quando relacionada com a dinâmica da infraestrutura da formação social, sendo que esta condiciona os caracteres fundamentais de todo o sistema educativo,

suas instituições, ação, planos e teorias.

A prática educativa se faz, deliberadamente na persecução de certos fins mais ou menos explícitos, por meio de instituições especializadas. O sistema educativo é organizado de tal forma que, através dos fins explícitos ou não e dos meios utilizados, se jogam os interesses e necessidades das classes dominantes.

Independentemente do que se proponha a instituição escolar, sua organização está condicionada pela ideologia vigente, que procura justificar a posição dos indivíduos nas diferentes classes sociais conforme as aptidões e potencialidades inatas. A escola como instituição está atrelada à política, a qual, por sua vez, está condicionada pelos interesses econômicos dominantes dentro do processo produtivo de uma determinada formação social. A escola, em última análise, reflete, em sua ação educativa, a ideologia do modelo econômico vigente. Assim, num regime capitalista, em que a sociedade se encontra dividida em classes pela posição que os indivíduos ocupam dentro do processo produtivo, a escola assume a função ideológica de explicar as desigualdades entre os indivíduos através dos dons e aptidões inatas. A função da escola seria, a nível de propósito, a de reclassificar os indivíduos de acordo com os dons e o desempenho escolar.

Porém, a nível de fato, a distribuição dos indivíduos nas diferentes categorias sociais, independe da escola. O status, segundo Pierre Bourdieu, é previamente determinado pelo capital social, econômico e cultural do indivíduo.²

Nas instituições educativas importa, pois, distinguir uma ação educativa de fato, coincidente ou não com suas intenções formais. Cumpre assinalar que toda prática educativa desempenha uma função política, ainda que a isso não se proponha. Para determiná-la claramente em seu conteúdo é indispensável utilizar o educativo a nível de propósito.

² BOURDIEU, P. A Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. p. 293 - 336.

Deste modo, a educação será encarada como uma prática social, ou seja, como um fazer humano num contexto social determinado, cujo conhecimento torna mais compreensível a prática educativa. Esta prática, para efeito de análise, será desdobrada em dois níveis: nível de fato e nível de propósito

Considerada a nível de fato, a prática educativa dá-se como um processo de socialização (integração a uma estrutura produtiva de - terminada e a um sistema de relações sociais determinado).

Considerada a nível de propósito, a prática educativa dá-se como um processo que contribui para a conservação das instituições e transmissão dos padrões culturais e modelos básicos das ideologias dominantes, uma vez que a educação, como diria Durmeval Trigueiro "é parte do processo social"³ e, como tal, a tendência é interiorizar o todo.

O confronto dialético incessante, entre os fatos e os propó^ositos, possibilitou testar a consistência das intenções diante dos dados coletados, tanto nos documentos da Escola como através de questionários e entrevistas aplicados aos alunos, pais, professores, líderes locais, antagonistas e protagonistas da Escola Dr. Bozano.

A presente análise, uma vez estabelecido o modelo teórico, desdobra-se em três capítulos, a partir dos quais foram tiradas algumas conclusões. O primeiro capítulo caracteriza a área escolar, mostrando as transformações sócio-econômicas que ela vem sofrendo com o advento do ciclo trigo-soja. A passagem de uma policultura de comercialização de excedentes para a monocultura do trigo e soja, voltada para a exportação, e a concomitante mecanização da lavoura e modernização da agricultura provocou a sub-ocupação da mão-de-obra rural e o conseqüente exôdo dos campos. Foi dentro desse contexto que se iniciou o trabalho de educação do movimento comunitário de base, tendo

³ MENDES, D. T. Indicações para uma política de pesquisa da Educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (136):5, out/dez. 1974.

como um dos resultados a criação da Escola Comunitária Dr. Bozano.

O segundo capítulo, após a caracterização da metodologia de Projetos, detem-se numa análise que buscou delimitar os pressupostos, limitações e virtualidades do trabalho com projetos. Esta modalidade de trabalho constitui a nota marcante de toda a experiência da Escola Dr. Bozano, ao deslocar o centro do processo de aprendizagem para as necessidades e interesses dos alunos.

O terceiro capítulo, partindo de um estudo teórico sobre a idéia de comunidade, mostra as ambiguidades inerentes à conceituação usual de comunidade e procura, dentro de um intenso confronto dialético entre os fatos e os propósitos que nortearam a experiência, identificar os fatores, falhas, equívocos que interferiram no abandono desta pelos moradores da área.

A partir da análise realizada e da reflexão sobre a problemática inerente ao processo educativo que envolve Escola-Comunidade, foram detectados alguns pressupostos que, se levados em consideração, poderão trazer alguma contribuição a experiências educacionais, semelhantes a da Escola Dr. Bozano.

CAPITULO I

A ÁREA SERVIDA PELA ESCOLA: ZONA RURAL

1. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IJUÍ

A Escola Dr. Bozano foi implantada no distrito do mesmo nome, na zona rural do município de Ijuí (RS), com o propósito de identificar-se com os problemas do homem do campo para, assim, melhor atender às suas necessidades e responder aos desafios que lhe fossem lançados.

Impõe-se, pois, como condição preliminar deste estudo, uma caracterização, ainda que sucinta, do município de Ijuí e, de modo particular, da área servida pela escola.

A área escolar, distrito de Dr. Bozano e circunvizinhanças, não apresenta traços divergentes que destoem das características sócio-econômicas das áreas congêneres de Ijuí. Deste modo, a apresentação do perfil do município aplica-se à área escolar, restringindo-se o estudo específico aos aspectos peculiares desta área.

O município de Ijuí, com uma superfície de 1.061 km², situa-se na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Limita-se ao norte com os municípios de Chiapetta e Ajuricaba, ao sul com Augusto Pestana e Cruz Alta, a leste com Pejuçara e Panambi e a oeste com Catuipe e Santo Ângelo. O município conta com uma população de 60.000 habitantes, dos quais 66,67% habitam a zona urbana e 33,33% a zona rural.⁴ Sua sede dista de Porto Alegre 317 km em linha reta e 410 km por via rodoviária, estando a uma centena de quilômetros da fronteira com a Argentina. (Cf. Anexo III)

1.1 - Colonização e Ocupação da Terra

Em 1890, com a entrada de um pequeno grupo de imigrantes le^utos, era fundada a Colônia de Ijuí, marcando o início da coloniza^o das áreas de mato do noroeste do Rio Grande do Sul. A corrente migra^tória, dirigida para a Colônia de Ijuí foi, nos primeiros anos, essencialmente estrangeira, destacando-se os contingentes de poloneses, le^utos, russos, austríacos, alemães e italianos.⁵ Para facilitar a comunica^o e o entrosamento entre os colonos procurava-se agrupá-los numa mesma área, conforme sua etnia.

A migração interna começou a partir de 1898 quando, sob a administração do engenheiro Augusto Pestana, foram canalizados para Ijuí contingentes de colonos provenientes das "Colônias Velhas" de ou^otros pontos do estado.⁶

Para entender o processo de colonização é preciso salientar a ocorrência, na área, de duas formações distintas quanto ao relevo do solo e quanto ao tipo de vegetação.⁷

⁵ FISCHER, M. Augusto Pestana, o Homem e sua Obra. Ijuí, Museu Antropo^lógico Diretor Pestana - FIDENE, 1968. p. 15: O autor destaca a variedade étnica como uma das características marcantes no início da colonização: "Uma grande variedade de grupos étnicos foi encaminhada nos primeiros anos à colônia recém-fundada, formando ali um verdadeiro conglomerado".

⁶ IJUÍ. Prefeitura Municipal. Processo de Ocupação do Espaço e suas Conseqüências. In: Plano Básico de Desenvolvimento Municipal, Ijuí, Prefeitura Municipal, 1972. v.1, p. 2.

⁷ SINGER, P. I. Desenvolvimento econômico e evolução urbana: análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1968. p. 142. Segundo este autor, "... um dos fatos geográficos de maior significância para o desenvolvimento do Estado é a diversidade entre as regiões norte e sul. A primeira, com relevo irregular, condiciona a formação de pequenas propriedades agrícolas, enquanto que a segunda, mais plana, favoreceu o estabelecimento de grandes pro^priedades dedicadas basicamente à pecuária".

A zona de campo, já em meados do século passado, estava ocupada pela pecuária extensiva, a cargo de lusos-brasileiros. A zona de mato dificultou a penetração e só foi ocupada mais tarde através de pequenas propriedades, exploradas por imigrantes europeus num regime de economia de subsistência e com a utilização da mão-de-obra familiar.⁸ Até 1920 toda a área está ocupada. A partir dessa data,..." em virtude das vendas e, sobretudo, das partilhas entre os co-herdeiros",⁹ co me çou o processo de divisão e esfacelamento das propriedades e as migrações internas para outras áreas do estado, para Santa Catarina e sudoeste do Paraná; hoje as migrações se encaminham para o Sul do Mato Grosso e, através da colonização oficial, para a Amazônia.

8

FIDENE. Produtividade em Ijuí, Ajuricaba e Augusto Pestana-RS: Ijuí, Instituto de Pesquisa e Planejamento - FIDENE, 1972. p. 20: "O povoamento das matas da Colônia de Ijuí se fez pela pequena propriedade, explorada diretamente pelo colono e sua família. Os lotes eram retangulares, de aproximadamente 25 ha".

9

ROCHE, J. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Ed. Globo, 1969. p. 323.

A tabela abaixo apresenta a configuração das propriedades rurais do município de Ijuí em 1967.

Tabela nº 1 - Propriedades rurais, segundo intervalo de área, no município de Ijuí em 1967.

| Intervalo de área (ha) | Propriedades Rurais | |
|---------------------------|---------------------|-------------|
| | Número | Porcentagem |
| 0 - 10 | 814 | 21,61 |
| 10 - 25 | 1.980 | 52,56 |
| 25 - 50 | 694 | 18,42 |
| 50 - 100 | 221 | 5,87 |
| 100 - 1.000 | 56 | 1,49 |
| 1.000 - 10.000 | 2 | 0,05 |
| TOTAL | 3.767 | 100,00 |

Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. Estrutura Fundiária do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, INCRA, 1967. p. 14.

Já em 1970, com o aumento do número de imóveis rurais e a consequente fragmentação das propriedades, diminuiu ainda mais o tamanho médio destas, conforme indica a tabela abaixo.

Tabela nº 2 - Número e área das diferentes categorias imóveis rurais do município de Ijuí em 1970.

| Categoria de Imóveis | Área | Número de Imóveis |
|---------------------------|--------|-------------------|
| Minifúndio | 53.529 | 3.635 |
| Empresa Rural | 18.289 | 298 |
| Latifúndio por Exploração | 22.018 | 330 |
| TOTAL | 93.836 | 4.263 |

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura. Estatísticas Cadastrais; Base: Recadastramento 1972. Brasília, INCRA, 1974. p. 483.

Segundo os dados distribuídos na tabela nº 2, 85,3% dos imóveis rurais do município de Ijuí estão na categoria de minifúndio¹⁰, com uma área média de 14,7 ha; 7% na categoria de empresa rural¹¹, com uma área média de 61,3% ha; 7,7% na categoria de latifúndio por exploração¹², com uma área média de 66,7 ha.

Dentro dos critérios do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o módulo rural¹³ médio para Ijuí foi fixado em 44,35 ha, ou seja, o agricultor ijuiense deveria possuir, para a sua subsistência e progresso sócio-econômico, uma área de terra de 44,35 ha.

10

MINIFÚNDIO, é o imóvel rural com a área agricultável inferior à do módulo fixado para a respectiva região e tipo de exploração (cf. Dec. nº 55.891, de 31/03/65, cap. I, seção II, Art. 6º, II).

11

EMPRESA RURAL, é o imóvel explorado econômica e racionalmente, dentro das condições de rendimento econômico da região em que se situe, com o mínimo de 50% de sua área agricultável utilizada e que não exceda na dimensão da sua área agricultável a 600 vezes o módulo médio da região ou a área média dos imóveis rurais na respectiva zona (cf. Dec. nº 55.891, de 31/03/65, cap. I, seção II, Art. 6º, III).

12

LATIFÚNDIO POR EXPLORAÇÃO, é o imóvel rural não excedendo o limite de 600 vezes o módulo médio ou 600 vezes a área média dos imóveis rurais na respectiva zona, tendo área agricultável igual ou superior à dimensão do módulo do imóvel rural na zona, seja mantida inexplorado em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio, com fins especulativos, ou seja, deficiente e inadequadamente explorado, de modo a vedar-lhe a classificação como empresa rural (cf. Dec. nº 55.891, de 31/03/65, cap. I, seção II, Art. 6º, IV, b).

13

MÓDULO RURAL, é a área explorável que, em determinada posição do País, direta e pessoalmente explorada por um conjunto familiar equivalente a quatro pessoas adultas, corresponde a 1.000 jornadas anuais, lhe absorva toda a força de trabalho em face do nível tecnológico adotado naquela posição geográfica e conforme o tipo de exploração considerado, proporcione um rendimento capaz de assegurar-lhe a subsistência e o progresso social e econômico. (Dec. nº 55.891, de 31/03/65, cap. I, seção III).

Se por um lado vem ocorrendo um crescente esfacelamento das propriedades rurais do município de Ijuí, por outro constata-se, com o correr dos anos, uma mudança quanto à forma de ocupação da terra. Ao lado da policultura de comercialização dos excedentes, que caracterizou o início da colonização, os agricultores começaram a interessar-se por alguns produtos compensadores e de fácil exportação: milho e mandioca destinados à suinocultura, como também a cana-de-açúcar para o fabrico da cachaça. As oscilações da produção de tais culturas dependiam do mercado, da política governamental e do seu maior ou menor rendimento.¹⁴ De outra parte convém lembrar a influência, em termos mais globais, do mercado internacional.

Em que pese a substituição de uma cultura por outra, não houve uma transformação bastante acentuada e capaz de alterar os modos de produção e comercialização das diversas culturas. É preciso esperar o advento do ciclo trigo-soja e, com ele, a mecanização da lavoura, para que a paisagem sócio-econômica da região fosse alterada.

1.2 - O Ciclo Trigo-Soja e as Transformações Ocorridas

O surgimento das culturas do trigo e do soja está afeto a vários fatores, cujo encadeamento remonta à época do desbravamento das matas pelos pioneiros. Para enfrentar a mata, os colonizadores utilizam métodos agrícolas rudimentares como as derrubadas seguidas das queimadas. Tal método exige um certo padrão fundiário que permita o rodízio da terra, sem esgotá-la. Porém, como grande parte dos imóveis rurais são de pequeno porte, a necessidade de sobrevivência obriga o agricultor a uma utilização intensiva de suas terras, provocando o esgotamento das mesmas.

14

MARQUES, M. O. Trigo e Região. Ijuí, FIDENE, 1972. p. 23: "A policultura de subsistência que a colonização visava implantar foi logo substituída pela cultura de comercialização, variável segundo o rendimento que apresentava e o mercado que encontrava".

O uso inadequado do solo acarreta uma diminuição da produção e, conseqüentemente, da renda, o que impossibilita o pequeno agricultor de aplicar investimentos na correção da terra. A essa queda na produtividade do milho e da mandioca, principais culturas que antecederam o trigo e o soja, ajunta-se o problema da comercialização.¹⁵

A essas dificuldades acrescenta-se o interesse e o apoio governamental à cultura do trigo, no sentido de aumentar-lhe a produção e garantir a sua comercialização.¹⁶ Juntamente com o apoio à cultura do trigo, é incrementada, no governo de Juscelino, a política de industrialização do país e de abertura de estradas, incentivando o uso da máquina e favorecendo o transporte de mercadorias.

A conjugação desses fatores fez ruir as culturas tradicionais e a policultura de subsistência e comercialização de excedentes, propiciando a combinação de duas culturas: uma de inverno, o trigo; outra de verão, o soja. Por serem culturas exigentes, sobretudo a do trigo, elas obrigaram o agricultor a introduzir a mecanização em sua lavoura, acompanhada de novas técnicas científicas aprimoradas: sementes melhoradas, adubação, correção e conservação do solo.

15

Idem, ibidem. p. 28: "A decadência da lavoura do milho e da mandioca é decorrência das dificuldades de comercialização dos suínos e da impossibilidade de aquelas culturas poderem sustentar um esforço de recuperação do solo e tecnificação da lavoura. Já o binômio trigo-soja, contando com a facilidade de comercialização, podendo promover a tecnificação da lavoura e completando-se uma e outra cultura no aproveitamento dos mesmos solos e mesmos equipamentos, oferecia condições de retomada do processo de desenvolvimento da agricultura da região".

16

TOSTA FILHO, I. Estudo Econômico sobre o Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 1960. v.I, p. 74: "A partir da safra de 1956/57, passou o Banco do Brasil a intervir na comercialização interna do trigo, em decorrência dos Decretos nºs 43.316 e 40.500, de 8.11.56 e 7.12.56, respectivamente, intervenção esta que consistia em pagar aos moinhos o trigo que supostamente os mesmos tivessem comprado dos produtores".

A cultura mecanizada do trigo e soja provocou uma sub-ocupação da mão-de-obra rural, ocasionando o êxodo dos campos. É significativa a diminuição da população rural do município de Ijuí que passou de 26.733, em 1960, para 21.066 habitantes em 1970. A tabela abaixo retrata a tendência do crescimento da população de Ijuí.

Tabela nº 3 - Crescimento e mobilidade da população de Ijuí.

| Discriminação | 1960 | 1970 |
|------------------|--------|--------|
| População urbana | 20.068 | 33.622 |
| População rural | 26.733 | 21.066 |
| População Total | 46.801 | 54.688 |

Fonte: BRASIL. IBGE. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico. Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 1960. p. 51

BRASIL. IBGE. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico. Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 1970. p. 51.

Segundo dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Ijuí, em 1975 o município contava com 60.000 habitantes, dos quais 40.000 habitavam a sede e 20.000 a zona rural.

Além de provocar o êxodo rural, a modernização da agricultura leva o homem do campo a redimensionar o seu universo. O agricultor, que até o final da década de 50 trabalhava mais para a sua subsistência (produzindo um pouco de tudo e comercializando seus excedentes na própria localidade), vê-se, de um momento para outro, projetado fora de seu contexto natural. Todo o processo de financiamento (Bancos), de comercialização dos produtos (Cooperativa) e de aquisição de implementos e insumos depende de fora, da sede do município, da região e mesmo do exterior.

"O ingresso numa economia de mercado mais amplo e o crescente uso do dinheiro, substituída a mediação do pequeno comerciante do interior pelas organizações bancárias e pela Cooperativa, tendem a gerar novos padrões de trabalho e de relacionamento humano".¹⁷

Há uma ruptura em termos de visão de mundo. O agricultor começa a perceber que as fronteiras do mundo vão além de sua localidade. Ele sente que o produto de seu trabalho não é mais um simples fator de subsistência, mas também uma fonte de lucros.

No momento em que passa a trabalhar com os bancos, o agricultor deve aumentar a produtividade para vencer os seus compromissos; ele precisa de financiamentos para produzir mais, obriga-se a produzir mais para saldar os empréstimos. A terra não pode ficar ociosa; as máquinas não podem parar; a pequena propriedade não é suficiente para justificar a aquisição de máquinas; instaura-se, pois, a disputa e a competição pela posse da terra, ocasionando uma recomposição dos imóveis rurais. Segundo Stavenhagen, as mudanças nas estruturas agrárias estão ligadas à extensão do capitalismo ao meio rural.¹⁸

Nestas circunstâncias, o homem do campo vai vinculando-se cada vez mais para fora da localidade e, com isso, vai se atomizando o povoado tradicional e desaparecendo as formas de cooperação entre os vizinhos.

17

MARQUES, M. O. Op. Cit., nota 12, p. 82.

18

STAVENHAGEN, R. Les Classes Sociales dans les Sociétés Agraires. Paris, Ed. Anthropos Paris, 1969. p. 97. "Les processus de changement, qui ont commencé avec l'extension du capitalisme, ont modifié les structures et les caractéristiques des populations rurales".

2. A ÁREA ESCOLAR E A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA

A área escolar ocupa a parte leste do município de Ijuí, possuindo uma superfície de 160 km² e uma população de 8.000 habitantes, dos quais 3.000 são jovens com menos de vinte anos de idade. Trata-se de uma área agrícola, que passou pelo mesmo processo de colonização e substituição de culturas do restante do município, como acabamos de descrever.

A área conta com duas sedes distritais: Dr. Bozano e Salto; e mais seis povoados: Santa Lúcia, Saltinho, Boa Esperança, Linha 10 e 11 Leste e Vista Alegre, este último já no município de Ajuricaba.

A escola em estudo, localiza-se no povoado de Dr. Bozano que além de ser sede distrital, à margem da BR 285, há 15 km de Ijuí, ocupa um ponto quase equidistante dos demais povoados. Com exceção de Vista Alegre, que dista 12 km, os outros povoados estão entre 5 e 7 km de Dr. Bozano. São essas as localidades que fornecem os 80 alunos da Escola Dr. Bozano, oriundos de 62 famílias.

Todos os povoados, que compõem a área escolar, caracterizam-se como agregados humanos numa determinada área geográfica. A consciência de pertencer a uma certa localidade é bastante viva entre os moradores da área: "eu pertencço à Santa Lúcia", "aquí não pertence mais a Dr. Bozano"; há pois, na consciência dos moradores da área, uma linha de demarcação entre as diferentes localidades. Percebe-se mesmo uma certa rivalidade entre os diversos povoados, que se manifesta sobretudo no esporte e na reivindicação das mesmas coisas ou benefícios (cada povoado gostaria de ter a sua escola de área, com o ensino fundamental completo).

Quanto às instituições e associações, o grau de auto-suficiência varia de uma localidade para outra. A partir de 1960, a tendência é de diminuir cada vez mais essa auto-suficiência. Até o final da década de 50, o agricultor trabalhava em regime de economia fami -

liar, mais para a sua própria subsistência que para a comercialização. Comercializava-se os excedentes para possibilitar a aquisição dos gêneros que não eram produzidos. As trocas eram diretas entre o agricultor e o comerciante local.

Com a passagem de uma agricultura de subsistência para uma agricultura voltada para a produtividade e para a exportação (trigo e soja), houve, concomitantemente, uma melhoria do sistema rodoviário existente e a abertura de novas estradas, facilitando o escoamento da produção e o contato da zona rural com os centros urbanos locais e regionais. Hoje o povoado de Dr. Bozano está a 10 minutos de Ijuí pelo asfalto da BR 285, quando outrora era necessário quase ~~um dia~~ para ir e voltar. O agricultor, que raramente ia à cidade, hoje está em contato direto com ela. O contato com a cidade ao mesmo tempo em que vai ampliando as relações do agricultor, vai urbanizando-o e despertando-o para novas necessidades e novos valores.

Os povoados da área, mesmo constituindo agregados humanos com residência estável numa área geográfica, ainda que possuam um certo número de instituições (pequena casa de comércio, igreja, escola, moinho de cereais, açougue, quadra de esporte...), estas vão tornando-se insuficientes para satisfazerem os interesses fundamentais, e muito menos os "comuns", desse agregado, entrando na órbita de Ijuí.

O comércio local, além de não ter condições de competir com o comércio da cidade, não tem estrutura para satisfazer as novas necessidades do agregado, tanto em termos de subsistência e conforto (ex: eletrodomésticos), como em termos de equipamento que a mecanização da agricultura implica (máquinas, adubos...), nem tem possibilidade de escoar os produtos dos agricultores. A proximidade de Ijuí faz com que os agricultores prefiram as grandes casas atacadistas, onde a variedade de artigos é maior e os preços melhores.

A mecanização da lavoura levou os agricultores a trabalhar nos bancos (empréstimos, financiamentos) de Ijuí. Tanto as transa-

ções bancárias como a comercialização fizeram o agricultor sentir que seus estudos (3 ou 4 anos de escola) já não bastavam mais para o seu novo modo de vida. Essas necessidades sentidas são projetadas nos filhos; "já que eu não pude estudar, quero que meu filho estude para me ajudar e não ter as mesmas dificuldades quando for lutar com o comércio". Assim, também a pequena escola local já não é mais suficiente.

A capela católica, além do local para o culto dominical (terço) ou missa mensal, oficiada por um padre de Ijuí, propiciava encontros movimentados de todo o agregado, graças às instalações que a circundavam: salão paroquial com um pequeno bar e jogo de baralho (para os velhos), cancha de bocha (para os adultos) e campo de futebol para os jovens. As mulheres e moças "se recreavam" assistindo os jogos conversando e cuidando das crianças. Era nessas ocasiões que rapazes e moças se conheciam e namoravam. Os casamentos davam-se quase sempre dentro dos limites do agregado.

Hoje, aos domingos os jovens saem frequentemente do povoado, seja para passear ou para disputar torneios esportivos, envolvendo vários povoados e mesmo a cidade de Ijuí. Com a implantação da Escola Dr. Bozano, foram introduzidas e incentivadas as competições esportivas femininas. Assim, tanto os jovens como as jovens participam das competições desportivas estudantis de Ijuí.

Quanto à Igreja, após um trabalho de envolvimento e integração com os diferentes setores do agregado, (esportivo, escolar, religioso) com a atual mudança do vigário de Ijuí, regrediu ao esquema tradicional, ou seja, procura manter nítida a demarcação entre o sagrado e o profano.

Apesar de atenuada percebe-se, bem ainda, uma vinculação entre Família, Religião e Escola. O núcleo fundamental da instituição familiar, na área, é constituído pelo casal, monogâmico e indissolúvel, e seus filhos. Ainda que não se possa caracterizá-la como uma família patriarcal, sua estrutura comporta certos traços patriarcais

na distribuição de papéis. O pai é considerado o chefe, com autoridade explícita sobre os filhos até o seu casamento ou seu estabelecimento autônomo. Ao pai cabe a responsabilidade de tomar as decisões importantes; a consulta à esposa é feita mais "pro forma". A função da mãe está mais ligada à educação dos filhos e à administração da casa. Mesmo nestes domínios que lhe são atribuídos, a mulher é muito insegura e dependente da opinião do marido. Durante a pesquisa, as esposas que foram entrevistadas, estavam pouco informadas do que acontecia na escola com seus filhos e temiam afirmar qualquer coisa que não viesse expressar o pensamento do esposo, deixando entrever a tradicional marginalização da mulher.

Outra característica da família rural na área está ligada à propriedade: tanto o grande, como o pequeno proprietário valorizam a propriedade privada como fator de estabilidade sócio-econômica, enquanto meio de produção e enquanto confere um status social. Expressões como estas - "Fulano é um João-sem-terra"; "Ciclano não tem onde cair morto" - revelam um apreço pela propriedade privada e um evidente menosprezo por aqueles que não possuem terra.

A família tem representado, na área, um importante papel na mão-de-obra agrícola, sobretudo na pequena propriedade, caracterizada por um regime de economia familiar. A mulher, além dos afazeres caseiros, ajuda o marido na roça. A criança a partir dos 6 ou 7 anos já começa ajudar na lavoura e quando alcança os 12 ou 13 anos já trabalha como um adulto, com arados e tratores.

Há uma interação entre essas três instituições: família, escola e igreja. A família veicula e inculca nas crianças os valores e normas de comportamento; é a primeira instância socializadora. A escola sistematiza e reforça os valores explícitos e formais e estabelecidos pela sociedade; é a segunda instância de socialização da criança, encarregada de homogeneizar os comportamentos. Para os pais, a escola é um órgão governamental que tem obrigação de ensinar os seus fi

lhos, reforçando os costumes e valores do agregado. A igreja aparece como a instituição, que tem a missão extra-terrena e poderes de sacralizar os valores familiares: monogamia e indissolubilidade do casamento, autoridade do pai, obediência dos filhos, sublimação do trabalho, etc. A Igreja prega ainda a união e a fraternidade de todos, procurando racionalizar a estratificação social, como sendo a vontade de Deus. Este ponto será melhor explicitado no capítulo III.

2.1 - O Trabalho do Instituto de Educação Permanente

Desde 1961 a Faculdade de Filosofia de Ijuí vinha realizando um trabalho de desenvolvimento e organização comunitária, procurando criar pequenos núcleos, agrupando pessoas com problemas similares, que iniciassem desde as bases a busca de soluções.

Já em 1962, havia 76 núcleos locais no município de Ijuí. Em cada localidade foi criado um núcleo, que deveria constituir a base do movimento que, na zona rural, visava a conscientização e promoção dos agricultores, através do cooperativismo e da sindicalização rural, fazendo com que estes fossem os próprios promotores do desenvolvimento.

Em 1965 é criado o Instituto de Educação de Base (IEB), hoje ligado à FIDENE, "com o objetivo de organizar e sistematizar o instrumental pedagógico do movimento e ministrar cursos intensivos de conscientização e politização, de cultura geral ou especializada, seminários, encontros, palestras e debates".¹⁹

O distrito de Dr. Bozano constituía um dos núcleos de base mais populosos e, por isso, foi muito assistido pelo Instituto de Educação Permanente (IEP) da FIDENE. Após dez anos de trabalho do IEP, os agricultores da área de Dr. Bozano teriam despertado para os problemas comunitários, entre os quais destacava-se o da educação no meio rural.

¹⁹

MARQUES, M. O. & BRUM, A. J. Uma Comunidade em Busca de seu Caminho. Porto Alegre, Ed. Sulina, 1972. p. 40.

Em 1971, a FIDENE levou a efeito um Levantamento de Opiniões sobre a Reforma de Ensino (Lei 5692/71), entre os agricultores do município de Ijuí. Foram realizadas reuniões em 42 núcleos de base, tendo comparecido 1.341 agricultores, acompanhados de professores das respectivas escolas.²⁰ Entre os dados colhidos nas atas das reuniões destacam-se:

- Precárias condições das escolas quanto a salas de aula, luz, água, material didático, assim como a dificuldade de acesso às escolas;
- A aprendizagem é deficiente. A escola não prepara para a vida da colônia; os interesses do interior não coincidem com os da cidade. Os professores não possuem um preparo adequado; são formados para a cidade, o que acarreta choques com os alunos e a comunidade. Os baixos salários levam o professor a um excesso de atividades para sobreviver. Há professores que lecionam as cinco séries, em uma única sala de aula, num só horário;
- Quanto à continuidade dos estudos, torna-se ela impossível, com raras exceções, em se tratando de enviar os filhos à cidade ou de nela mantê-los. Sabe-se que, depois de estudarem e viverem na cidade, os jovens não retornam ao interior, ou quando retornam não conseguem pôr em prática no meio rural o que aprenderam na cidade.

Como possíveis soluções para esses problemas, os agricultores apontaram:

- A idéia de uma escola de área, para possibilitar a continuação dos estudos, foi aceita por todos; para tanto será preciso melhorar as estradas municipais para favorecer o acesso à escola;
- Quanto ao ensino, os agricultores salientaram a necessidade, além dos ensinamentos básicos de linguagem, matemática e conhecimentos gerais, de uma profissionalização, de uma sistematização dos conhecimentos e experiências da agricultura e pecuária, conhecimentos de mecânica, manutenção de máquinas, composição dos solos, noções de sindicalismo ;

cooperativismo, mecanismos de funcionamento dos bancos e instituições públicas. As moças deveriam obter treinamento em culinária, corte e costura. Quanto aos professores, deveriam trabalhar em tempo integral na escola e residir na localidade. As férias deveriam coincidir com a época das colheitas: maio-junho e novembro-dezembro;

- Os núcleos de base devem, de uma parte, apoiar as iniciativas do Círculo de Pais e Mestres, contribuindo materialmente com a escola. De outra parte, devem fazer exigências quanto ao ensino a ser ministrado, contribuir com idéias, ajudar a planejar, orientar o clube agrícola, responsabilizar-se pela frequência dos alunos, organizar grupos para tarefas específicas, para contatos regulares e auxílio direto à direção da escola.²¹

2.2 - A Implantação da Escola na Área

Tendo percebido que os agricultores haviam despertado para o problema da educação no meio rural a FIDENE, através do Instituto de Educação Permanente,²² passou a incentivá-los no sentido de criar uma escola comunitária em Dr. Bozano, a qual deveria servir à área circunvizinha. Foi assim que, em 1971, a FIDENE instalou a Escola Dr. Bozano, começando a funcionar a primeira série ginásial (ainda no regime do antigo ginásio) nas dependências da Escola Primária Estadual, situada na mesma localidade.

21

Idem, ibidem, p. 76 e passim.

22

MARQUES, M. O. & BRUM, A. J. Uma Comunidade em Busca de seu Caminho. Porto Alegre, Ed. Sulina, 1972, p. 60. "Entende-se por Educação permanente um sistema aberto, que procura capacitar cada homem, os grupos em toda a gama de formas que hoje assumem pelo processo de socialização, as organizações e agências pluriformes da vida moderna, a família e o município, a região e o país, a dar uma resposta aos desafios de nosso tempo, uma resposta positiva às exigências do mundo de hoje, numa sociedade dinâmica e em processo de crescente complexidade".

Dada a exiguidade de espaço para obrigar os alunos da escola recém fundada, os moradores da área reuniram-se e decidiram construir, com seus próprios recursos, três salas de aula anexas ao prédio escolar estadual.

As salas, por eles construídas, deveriam servir para as suas reuniões também. Mas como precisavam pedir licença às "autoridades de ensino" para ocupar as salas cada vez que se reuniam, os agricultores começaram a descontentar-se, já que não podiam utilizar livremente algo que eles próprios tinham construído.

Diante de tal situação, pensaram construir algo que lhes pertencesse e que servisse de local de encontro para debaterem seus problemas. Nessa mesma época sentiam a necessidade de substituir a velha igreja por uma nova. Um grande problema, com o qual se debatem os pequenos povoados, é a fragmentação de recursos e a dispersão de esforços pelos vários setores e atividades locais. Como não podiam atacar duas frentes ao mesmo tempo, começaram a estudar a viabilidade da construção de um Centro Comunitário que servisse aos diferentes setores da vida comunitária: educação, cooperativismo, sindicalismo, recreação e religião.

2.3 - A Experiência do Centro Comunitário²³

Aos 13 de agosto de 1972 era fundado juridicamente o Centro Comunitário Dr. Bozano e aos 02 de setembro era iniciada a sua construção, que seria concluída dois anos mais tarde, graças à conjugação de

23

Cf. Estatuto do Centro Comunitário Dr. Bozano. 1972. Arts. 1º e 3º. "O Centro Comunitário Dr. Bozano, fundado em 1972, é pessoa jurídica, de direito privado, de caráter filantrópico educativo e de promoção social, tendo por fim: a) promover e desenvolver a consciência comunitária e incrementar a integração de propósitos e realizações da população local; b) promover a educação escolar e a educação permanente da população em geral; c) colaborar com as autoridades e entidades públicas e privadas no desenvolvimento local, do município e da região; d) manter intercâmbio com entidades congêneras".

esforços dos diversos setores e aos recursos locais. Cada família contribui com 1% da renda líquida anual e com o próprio trabalho.

Em vez de três comissões (escolar, religiosa, esportiva), a localidade passou a ter, com o funcionamento do Centro, uma Diretoria Geral, eleita anualmente pelos maiores de 18 anos, composta de seis departamentos, representando os vários setores: social, escolar, esportivo, religioso, do cemitério e da "copa" (cozinha).

Construído dentro dos padrões da moderna arquitetura, com as paredes internas móveis, o Centro permite uma adaptação de seu espaço conforme as exigências das circunstâncias: ele pode servir como um amplo salão, como também pode ser dividido em quatro salas de aula, com capacidade para quarenta e cinco alunos cada uma delas.

Se a construção do Centro conseguiu motivar e engajar os moradores numa tarefa concreta, seus objetivos não tiveram a mesma repercussão. Terminada a construção, os agricultores sentiram-se dispensados, acreditando que haviam cumprido a tarefa que lhes competia, quando a idéia original do Centro continha preocupações não só de ordem quantitativa, mas também qualitativa, sugerindo temas dinâmicos para uma reflexão sobre a própria realidade da área à qual se propunha servir. Percebe-se o descompasso entre a percepção da instituidora e a dos beneficiários, tanto em relação às funções do Centro como em relação às funções da Escola, como veremos mais adiante.

Dentro dessa perspectiva, a Escola Dr. Bozano deveria desempenhar um importante papel no sentido de refletir a realidade circundante e provocar uma integração efetiva com a comunidade local.²⁴ Dian

24

Cf. Regimento Interno da Escola Dr. Bozano, que estabelece os objetivos da mesma, em seu Art. 6º, p. 2. "a) Dar ao educando uma formação geral que lhe facilite uma perfeita integração na comunidade; b) infundir no espírito do educando o respeito à dignidade e o apreço às liberdades humanas, o amor à justiça e à verdade; c) Desenvolver o espírito comunitário ou de solidariedade; d) Fazer o jovem reconhecer o trabalho como um ato dignificador do ser humano, descobrindo capacidades e desenvolvendo aptidões, criando hábitos ligados ao uso de instrumentos, introduzindo-o no mundo da produção, dando-lhe consciência de sua capacidade de modificar a natureza, fazendo-o descobrir o poder multiplicador da tecnologia e a instrumentalização da ciência".

te desses postulados, a Escola procurou uma metodologia adequada aos propósitos para os quais fora criada. No capítulo III analisaremos a precariedade de tal integração.

A técnica de trabalho com projetos, dadas as suas características (a aluno é quem escolhe os conteúdos com os quais deseja trabalhar, planeja as atividade para alcançar um fim prático, segundo interesses e necessidades vivenciais) pareceu ser a mais indicada e capaz de responder aos desafios que a experiência se propunha enfrentar. No ano de 1972 foi iniciada a experiência com o trabalho de projetos, com 51 alunos divididos em duas turmas, que será objeto de estudo do próximo capítulo.

Cf. Proposta de Convênio FIDENE-Prefeitura Municipal de Ijuí. 1973. p. 1-2- "A partir de 1972 sofre (a escola) uma inovação didático-pedagógica no sentido de orientar as atividades através do sistema de projetos, buscando uma integração e funcionalidade que corresponda aos interesses dos alunos e à capacitação destes para as atividades tendentes à melhoria das condições de vida e ao desenvolvimento da área".

CAPITULO II

A EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO DE PROJETOS

1. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS

Como foi visto no capítulo anterior, a criação da Escola Dr. Bozano foi precedida por um longo trabalho comunitário de base , junto aos moradores da área escolar, visando uma adequação da escola às características e necessidades da população que ela devia servir . Instalada numa área essencialmente agrícola, a nova escola propunha-se uma integração com a comunidade rural que a abrigava.

Aquí surge o primeiro dilema para a Escola Dr. Bozano: o da fidelidade. Para ser fiel à realidade na qual se insere, ela deve fugir das normas uniformizantes que regem a escola, enquanto agência do sistema. Para salvaguardar a homogeneidade do sistema de ensino, sacrifica-se a diversificação dos tipos de comunidade social.

Diante do dilema - fidelidade à realidade dos alunos, como objetivo, e fidelidade ao sistema, como condição "sine que non" de existência, - a Escola Dr. Bozano buscou uma razoável alternativa de compromisso: a inovação a nível de método ou técnica de trabalho. Entre outras modalidades, a de trabalho com projetos pareceu ser a mais viável e oportuna, por conseguir ser tolerável pelo sistema e por ser menos infiel à realidade objetiva dos alunos. De outra parte torna-se difícil delimitar com precisão a realidade objetiva dos alunos, uma vez que esta acha-se inserida dentro de um sistema mais abrangente.

O presente capítulo, após descrever como foi concebida a metodologia de projetos, deter-se-á na análise dos pressupostos, das limitações e das virtualidades dessa modalidade de trabalho, empregada na experiência educacional da Escola Dr. Bozano.

1.1 - Fundamentação de Projeto²⁶

Observando-se atentamente e, inclusive, sem muita sistemática, percebe-se imediatamente que a grande maioria dos alunos de nossas escolas não sentem prazer algum em estudar e descobrir o saber. E se for feita uma análise das práticas pedagógicas empregadas, essa atitude dos alunos não causa surpresa alguma, pois, não lhes é possibilitada, sequer, a chance de realmente pensar e agir. A única opção que lhes resta, pois, é reagir. E por quê? Uma das explicações pode ser buscada através da análise da escola, enquanto apresenta um saber pronto e com objetivos pré-determinados (embora não muito claros e explícitos) e, por isso, distanciados da vida do jovem. A evocação de alguns pressupostos, muito terra a terra, é suficiente para perceber-se, por exemplo, que:

- a) para cada situação existem inúmeras maneiras de resolvê-las ou de assumi-las;
- b) o saber não é acabado e, portanto, passível de mudanças e aperfeiçoamento. O valor somente é apreciável enquanto calcado na experiência;
- c) o homem cotidiano está sempre projetando, planejando suas realizações futuras, no que diz respeito a todos os setores de sua atividade: trabalho, diversão, negócios, enfim, sua própria vida. Pode-se afirmar, pois, que todas as ações humanas conscientes são, em última análise, a realização de projetos. Convém, todavia, lembrar que os projetos humanos encontram seu ponto de partida em inúmeras motivações inconscientes.

26

No presente capítulo contamos com a valiosa contribuição da Professora Eronita Silva Barcelos, Coordenadora Pedagógica da Escola Dr. Bozano, no desenvolvimento dos itens 1.1 a 1.6, que apresentam a modalidade de trabalho com projetos, empregada na experiência na tela.

d) o homem - seja ele criança, jovem, adulto ou velho - só se vale daquelas coisas que são úteis para uma determinada questão e, somente nesse momento, descobre a sua existência significativa e, então, as conhece. Conhecer é diferenciar, é distinguir coisa de coisa. "Na vida real quase tudo se aprende e se realiza sob a forma de projetos. O único lugar hostil ou indiferente à idéia de projeto é a escola tradicional".²⁷

A aprendizagem é organizada a partir da experiência vivida pelo sujeito o qual forma uma representação própria dela, num processo de duplo movimento: as transformações efetuadas pelo indivíduo sobre o meio e o reflexo das transformações do meio sobre o indivíduo. No processo de aprendizagem e, de um modo especial, no método de projetos dá-se um entrelaçamento dialético entre o indivíduo e o meio e o sujeito e objeto.

Lendo-se Piaget, encontram-se muitas colocações que são um questionamento à metodologia da ação pedagógica. Ele mostra como a atividade total e a curiosidade são essenciais na aprendizagem. O homem aprende com a totalidade de seu ser e não apenas com o cérebro ou, pior ainda, com o ouvido. A experiência é fundamental. "O nosso fazer tem sempre o nível de nossa experiência, seja ela qual for".²⁸ E ainda "Nós sabemos só o que fazemos e não fazemos senão o que sabemos".²⁹ A partir dessas percepções será apresentada uma alternativa da ação pedagógica, centrada na co-participação: o método de projetos.

27

AGUIAO, A. M. Didática da Escola Nova. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, (S/d.). p. 88.

28

TRIGUEIRO MENDES, D. Realidade, Experiência, Criação. Rio de Janeiro, IESAE/FGV., 1974. p. 5. (mimeo.)

29

Idem, *ibidem*, p. 5.

1.2 - Conceituação de Projeto

O projeto é o ato de planejar uma seqüência de tarefas cujas operações relativas a uma situação concreta. O objetivo essencial é assegurar ao aluno a liberdade de agir e realizar algo prático, vivo e pessoal, com grande atividade mental. O método de projetos, tendo como suporte os interesses e necessidades do aluno, transforma-o de ser passivo a ativo que cria ou concebe, prepara, executa e valora o seu projeto de trabalho. Este processo, por isso mesmo, é educativo e propõe ao aluno a possibilidade de ação sobre as coisas, usando seus próprios instrumentos e capacidade. Isto oferece-lhe, também, a oportunidade de conhecer e dimensionar suas limitações. Dessa forma e com este processo o aluno conhece a si mesmo e traça para si uma direção. O espírito humano ativo é sempre conquistador, visto ter sempre a animá-lo um propósito de ação.

Para Aguayo, o bom projeto é aquele que se caracteriza por uma atividade intencional e bem motivada, que tenha alto valor educativo e que seja realizado pelos próprios alunos em seu ambiente natural. Disso infere-se que o trabalho com projetos se opõe ao ensino meramente verbal, aos conhecimentos prontos e acabados, bem como aos exercícios de memória, e propõe aos alunos um novo tipo, não só de aprendizagem como instrução, mas de educação fundada na investigação e construção pessoal. É um processo onde o aluno se envolve todo, onde se desmistifica a idéia de inteligência como algo separado do corpo e ajustase como uma entidade fora dele, tal como a "lâmpadina do Paredal". Para fundamentar essas colocações é importante lembrar as contribuições de Piaget, quando diz que a inteligência começa a desenvolver-se pelas mãos. Assim, o projeto é um ciclo de atividades que vai do cérebro às mãos e vice-versa, portanto, capaz de promover a educação funcional. Com isto evidencia-se a importância dos sentidos no ato de aprender, ou seja, no processo de aprendizagem. É preciso, pois, ocupá-los e isto só saberão fazer aqueles que aprendem.

Existe uma realidade real, uma realidade necessária e efetiva. E a percepção dessa realidade não acontece por acaso, ela se constroi a partir das experiências, do indivíduo inserido no contexto social. Então, parece verdadeira a afirmação de que não é tanto o "conteúdo programático" que forma, que impressiona e que marca, mas a maneira como ele é proposto e percebido. E isto é método. E o método pensado para a Escola Dr. Bozano, permite correr o risco na busca do original e de novas e significativas alternativas.

Pensando com Rabelais, descobre-se que um saber puramente acumulativo não constitui propriamente um saber, porque acontece de uma forma como que "compartmentalizado". O projeto promove justamente a unificação ou a percepção da realidade como tal, unificada. O alienado, o espectador não acontecem aqui, pois que a consciência de grupo é estimulada em todos os momentos e em todas as operações sem, no en tanto, nivelar, despersonalizando. A cooperação e a reciprocidade pe lo confronto de pessoas é característica da metodologia operacionaliza da em projeto.

"Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos ne le, os seres humanos se movem no mundo, capazes de op tar, de decidir e de valorar. Têm o sentido do proje to em contraste com os outros animais, mesmo quando es tes vão mais além de uma rotina puramente instintiva".³⁰

A relação entre a consciência do projeto idealizado e o seu processo de concretização é a base da ação planejada do homem, que implica em métodos, objetivos e opções de valor. Daí porque o projeto não se reduz a um método simplesmente, acredita-se que o projeto é uma pedagogia.

1.3 - Tipos de Projeto

Conforme o fim desejado e o interesse de quem projeta, será o tipo de projeto. Onde conclui-se que muitos serão os tipos e parece não importar tanto suas denominações. Pode-se distinguir, os projetos individuais e socializados que, no entanto, estão integrados dialécticamente. Está fora de dúvida que os projetos devem ser de grupo pelo fato deste oferecer efetiva oportunidade de cooperação, de auxílio mútuo e necessidade de determinadas relações, segundo determinadas condições.

Segundo Kilpatrick, considerado o sistematizador do projeto no ensino, existem os seguintes tipos de projetos:³¹

a) Projetos de construção ou de criatividade: aqueles cujo centro seria a construção de alguma coisa original ou não, tal como uma caixa de som, uma chocadeira elétrica, elaborar um jornal escolar, representar uma peça, organizar uma pequena biblioteca, etc. Neste caso todas as operações direcionar-se-iam para um fim concreto e prático e que representa um problema. Isto implica também numa seleção criteriosa dos dados, do material e das formas de ação. É todo um processo que impulsiona o grupo para um assumir ordenado e segundo prioridades ou pré-requisitos. Aqui se estabelece a ordenação adequada dos conteúdos que são buscados porque significam e integram uma realidade.

b) Projetos de recreação e apreciação, tais como apreciar um trabalho realizado, ouvir músicas, assistir a um show, fazer um passeio, ouvir e contar histórias, participar de danças, jogos, etc.

Este tipo de projeto é muito gratificante para alunos de 1º grau especialmente, por estarem ainda muito abertos à ludicidade que, aliás, é necessidade daquele que está a aprender o jogo da vida, onde as regras precisam ser descobertas pela vivência das mesmas. O corpo

31

Cf. KILPATRICK, W. H. Educação para uma Civilização em Mudanças. 4ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. p. 15 - 91.

todo age e as percepções se estruturam de reação a reação a partir da percepção do próprio corpo e os conhecimentos são incorporados à medida em que são presença necessária para aqueles que projetam.

c) Projeto de treino ou de aprendizagem específica. Existem aprendizagens que se dão pelo exercício e a repetição, porém, de forma consciente e crítica. É o caso da habilidade de pesquisa, de consulta a livros, de leitura, de manuseio, de mapas, materiais de laboratório, e das próprias relações sociais.

d) Projetos de problemas onde a questão é mais de ordem intelectual. São aqueles questionamentos que surgem da observação da realidade. E esse tipo de interrogação acontece em grande número, diariamente, e que, na maioria das vezes, não são consideradas. Por exemplo: a) Por que as plantas brotam na primavera? b) Por que o homem tem de sentir-se atraído pela mulher? Há esse determinismo? Pode o homem mudar isso? c) Como sei eu que Deus existe? d) Como é que a galinha consegue colocar a gema do ovo dentro da casca? e) como é que o disco pode rodar sem ligar o toca-disco numa tomada?

Poder-se-ia relacionar outras questões colhidas junto a alunos e que representam preocupações sérias. É claro que não se trata de dar gratuitamente uma resposta, mas de encará-las com interesse e permitir que as respostas sejam pesquisadas ou re-inventadas.

Analisando-se qualquer tipo de projeto percebe-se que para a sua concretização concorrem necessariamente conhecimentos de diversas naturezas, isto é, conhecimentos matemáticos, lingüísticos, históricos, artísticos, técnicos e outros, bem como exigem comunicação, cooperação, investigação, responsabilidade enfim, relacionamento com os outros quer seja para a ação, para a informação ou apreciação.

1.4 - Etapas do Projeto

A originalidade do Projeto é de não apresentar um esquema pré-estabelecido para os alunos, mas o desafio para que eles busquem

e criem seu esquema de ação que será revisado e reestruturado na prática dessa ação, adaptando-o segundo as exigências de cada situação construída. Daí o porquê se pode salientar os seguintes elementos para um projeto:

- a) Propósito ou objetivo que se constitui nas preocupações do grupo que se propõe o trabalho.
- b) Definição clara e objetiva do projeto (assunto, tema, construção, etc.) tendo em vista os propósitos.
- c) Planejamento do trabalho que poderá, como se explicitou anteriormente, ser estruturado de forma que as pessoas envolvidas escolham. No entanto é salutar obedecer a uma linha lógica e progressiva das atividades de modo operacional.
- d) Execução do projeto usando todos os meios, capacidades e esforços para que o objetivo seja atingido. Neste momento se dá mais positivamente a oportunidade de exercício e até revisão da cooperação, atividade, reciprocidade, experimentação e pesquisa real, iniciando pela percepção do próprio grupo e de si mesmo como grupo. Nesta etapa questiona-se a ação de cada um frente ao grupo e deste frente ao indivíduo e seu compromisso com a sociedade: mantê-la ou transformá-la?
- e) Avaliação do processo, destacando as virtualidades e limitações. Desta análise poderá surgir o novo projeto como aprofundamento ou aperfeiçoamento do anterior. E isto acontece realmente quando o grupo está consciente, pois que uma questão não se esgota senão na proposição de novas questões. Assim se constrói o pensamento divergente.
- f) Demonstração ou culminação do projeto que poderá caracterizar-se na elaboração do novo projeto. Isto evidencia quão eficiente e humanizante é o trabalho com projetos, pois que faz do ensino e da educação, de fato, um processo integrado com a própria vida, onde uma situação está interrelacionada com a precedente e a conseqüente - processo histórico. Além dessas etapas poderá o planejador acrescen-

tar outras como origem do projeto, justificativa, etc.

1.5 - Valor do Projeto

Sabe-se que a aprendizagem é sempre experimentação na busca de significações de nossas realidades. Rogers afirma que é por meio de atos que se adquirem aprendizagens significativas; que é a aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - a mais durável e impregnante.³² O método de projetos proporciona aos alunos mais do que conferir conhecimentos, a oportunidade de desenvolver suas capacidades e não de forma isolada, mas na relação com o seu grupo.

"A cooperação intelectual e moral do indivíduo, com seus contemporâneos, em pé de igualdade e de perfeita reciprocidade, independentemente de relações de coerção, de prestígio e de autoridade, que colocam o jovem numa situação de respeito unilateral com relação aos outros: eis aí o fator específico da libertação intelectual".³³

Essas interações recíprocas no grupo social permitem, e de fato realizam, a socialização, a qual supõe o acordo com a experiência, mas, principalmente um acordo com o grupo.

"é pela crítica recíproca e pela coordenação das perspectivas que o espírito ultrapassa a experiência imediata em que projeta a sua subjetividade para construir a experiência real e objetiva".³⁴

32

ROGERS, C. Aprendizagem: Que Espécie? In: Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros de Minas Gerais, 1972. p. 3-6.

33

BOURJADE, Apud FABRE, A. A Criança. In: A Escola Ativa Experimental. São Paulo, Difel, 1975. p. 93.

34

PIAGET, J. Apud FABRE, A. Op. cit. p. 93.

Nesse sentido a pedagogia do projeto é perfeitamente visualizada. Logo, é fácil inferir-se o valor de tal processo. Pode-se relacionar, em síntese, como mérito do trabalho com projetos as seguintes preocupações:

1. atender os interesses dos alunos, multiplicando-os em vez de abafá-los;
2. conduzir à ação, tão defendida por Piaget;
3. atender concretamente à singularidade de cada um e às peculiaridades de cada grupo;
4. permitir o assumir responsabilidades para construir pessoas responsáveis;
5. contribuir especificamente no desenvolvimento da capacidade de observação, iniciativa, auto-direção, cooperação, método de trabalho, auto-expressão, criticidade, análise, experimentação, raciocínio e criatividade.

O projeto, então, permite aplicar os princípios da atividade espontânea, o interesse, a motivação, a ordem psicológica, o ambiente natural, a liberdade de decisão, a socialização, bem como a organização do conhecimento, evitando que a educação se realize a despeito da pessoa e do grupo.

No entanto, ao lado desse valor, convém chamar atenção para os perigos que se corre em relação à aplicação desta alternativa de ensino. Não se pode dogmatizar o projeto, ele é apenas uma alternativa e não a única; não deve ser visto como mera ocupação vazia de sentido pedagógico e mesmo de interesse para os alunos. Sua aplicação em série pode deturpá-lo e levar à rotina didática; é preciso atender também para o perigo da superficialidade no tratamento dos problemas. Isto nos alerta para a questão dimensionada em extensão versus profundidade do projeto.

De qualquer forma é preciso que se acredite nos alunos e na prática pedagógica com eles; o professor deve tornar-se um aprendiz também. E isto o projeto oferece, basta aceitar o desafio com decisão e firmeza de posição educacional.

1.6 - Papel do Professor

O professor é, neste processo, aquele que orienta, informa, estimula o aluno quando necessário, procurando coordenar o trabalho sempre no sentido do propósito formulado como pressuposto da ação. É aquele que caminha junto sem interferir na opção dos alunos. Terá papel de destaque no momento da avaliação para que o grupo perceba com maior objetividade o seu êxito e seu fracasso, para que possa reencontrar sua aprendizagem com perfeita consciência ou controle da situação. O professor, no projeto, funciona como recurso para os alunos, isto é, como elemento de outro grupo com muitas experiências, mas também com muitas preocupações e que pode, por isso, participar, quando necessário, nas discussões e tarefas. (Atente-se para a opção dos alunos nessa idade é relativa).

Com este método desaparece aquela relação de extensão de professor para alunos. Estes descobrem que o professor é também um desafio e, aquele percebe que seus alunos são alguém que buscam e, por isso, lhe propõem outras alternativas que merecem ser encaradas e analisadas. Desmistifica-se a idéia do professor como aquele que sabe e o aluno como aquele que deve aprender, e propõe a ação conjunta numa relação de reciprocidade.

2. PRESSUPOSTOS, VIRTUALIDADES E LIMITAÇÕES DO PROJETO

Enquanto postula o deslocamento do centro do processo de aprendizagem, do professor que ensina para o aluno que organiza sua

aprendizagem, a modalidade de trabalho com projetos traz, em seu bojo, alguns pressupostos que merecem uma explicitação. Reconhecer o educando como agente de sua própria aprendizagem equivale admitir que ele tenha interesses próprios, que seja capaz de tomar iniciativas e estabelecer objetivos. A consequência de tal concepção é a indução do professor a um ato de coragem e de confiança na liberdade e responsabilidade do educando, sem eliminar, contudo, as relações de interdependência que envolvem, dialeticamente, professor e aluno no processo educativo.

A simples menção desses postulados basta para dar uma idéia do peso e da dimensão de um tal empreendimento, caso fosse levado a suas últimas consequências. Acontece, porém, que a estrutura atual de nossas escolas não comporta nem permite uma experiência radical. A presente análise mostra como esses pressupostos foram encarados pelos protagonistas da experiência e como foram desdobrados na prática.

2.1 - O centro de Interesse e o Desenvolvimento Pessoal do Aluno

No trabalho com projetos, é o aluno quem escolhe os conteúdos com os quais deseja trabalhar, planeja e executa as atividades para alcançar um fim prático, segundo seus interesses e necessidades vivenciais. O ponto de partida, que impulsiona esse tipo de trabalho, é, pois, o interesse do aluno. Os interesses brotariam das necessidades e estas seriam um reflexo da realidade. Nesta perspectiva é de esperar-se que a escolha e o desenvolvimento dos temas de estudo estejam estreitamente vinculados à realidade sentida e vivida pelos alunos.

Na realidade, os alunos da Escola Dr. Bozano assumiram o processo de aprendizagem com resultados surpreendentes em termos de interesse, iniciativa e responsabilidade. A pesquisa e a observação revelam um elevado índice de coincidência quanto à percepção dos pais, a respeito da evolução de seus filhos. Cerca de 90% deles constatarem que seus filhos sofreram mudanças significativas em relação aos estudos, aos trabalhos de casa e ao relacionamento e diálogo familiar.

Eles percebem e descrevem o despertar do interesse, iniciativa e responsabilidade de seus filhos, através das atitudes destes: "não esperam ser mandados"; "dão palpites"; "estão mais desembaraçados no tratamento com os outros"; "não escondem o que fazem"; "estão mais instruídos".

Entre os alunos, a convicção de que mudaram positivamente é mais generalizada ainda. Cerca de 96% deles acham que tiveram oportunidade de desenvolver a iniciativa, o interesse e a responsabilidade, sugerindo, através dos projetos, o que desejam estudar. Eles explicam essa posição, argumentando da seguinte maneira: Foi-nos dada a liberdade de escolher aquilo que gostaríamos de estudar; escolhemos, pois, o que nos interessava ou preocupava; se escolhemos algo do nosso interesse é claro que teremos de nos responsabilizar e levar a cabo o que planejamos.

Um dos aspectos que mais chama a atenção, quando se entra em contato com esses alunos, é o desembaraço e a facilidade com que se expressam, pois sabe-se das dificuldades que tem o menino do campo de comunicar-se, sobretudo com alguém de fora. Por várias vezes, grupos de alunos estiveram expondo a metodologia com a qual trabalhavam, em escolas da região como até na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí.

2.2 - Os Equívocos de uma Educação Centrada sobre o Indivíduo

A modalidade de trabalho com projetos - ao tentar fugir aos moldes padronizados, válidos em todo tempo e lugar, e voltar-se para a realidade vivencial do aluno, trabalhando sobre suas necessidades e experiências - desencadeou, apesar de suas limitações, um remarcável desenvolvimento pessoal nos alunos, que superou as expectativas daqueles que acompanharam a experiência.

Preocupada em respeitar a singularidade dos indivíduos, a experiência procurou incessantemente levar os alunos a pensar e agir

por conta própria, dando-lhes uma impressão de liberdade. Quando inquiridos sobre quais deveriam ser as funções primordiais de uma escola, 80% dos alunos afirmaram: "levar o aluno a pensar e agir por conta própria". (Cf. tabela nº 4, a seguir abaixo). Este mesmo aspecto, na opinião de 75% dos alunos, foi também o mais valorizado pela Escola Dr. Pozano. Percebe-se, pois, uma correlação entre aquilo que a Escola pretendia inculcar e a expectativa e concepção dos alunos a respeito das funções principais da escola.

Tabela nº 4 - Percepção dos Pais e Alunos sobre as Funções Primordiais da Escola.

| Respostas Funções da Escola | PAIS | | | | | |
|--|-------------|-------|------------|-------|-------|--------|
| | Assinalaram | | Não assin. | | TOTAL | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| • Preparar para uma profissão | 45 | 75,00 | 15 | 25,00 | 60 | 100,00 |
| • Ensinar os alunos | 29 | 48,33 | 31 | 51,67 | 60 | 100,00 |
| • Levar os alunos a pensar e agir por conta própria | 27 | 45,00 | 33 | 55,00 | 60 | 100,00 |
| • Formar os alunos conforme os valores da comunidade | 19 | 31,66 | 41 | 68,34 | 60 | 100,00 |
| • Desenvolver o espírito comunitário | 15 | 25,00 | 45 | 75,00 | 60 | 100,00 |

| Respostas Funções da Escola | ALUNOS | | | | | |
|--|-------------|-------|--------------|-------|-------|--------|
| | Assinalaram | | Não Assinal. | | TOTAL | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| • Preparar para uma Profissão | 50 | 62,50 | 30 | 37,50 | 80 | 100,00 |
| • Ensinar os alunos | 48 | 60,00 | 32 | 40,00 | 80 | 100,00 |
| • Levar os alunos a pensar e agir por conta própria | 64 | 80,00 | 16 | 20,00 | 80 | 100,00 |
| • Formar os alunos conforme os valores da comunidade | 24 | 30,00 | 56 | 70,00 | 80 | 100,00 |
| • Desenvolver o espírito comunitário | 20 | 25,00 | 60 | 75,00 | 80 | 100,00 |

Uma aproximação desta concepção com o ideal liberal de educação mostra um certo paralelismo entre os princípios deste (liberdade, individualismo) e os pressupostos daquela (liberdade, interesse, responsabilidade: "pensar e agir por conta própria"). Luiz Antonio Cunha, ao analisar a doutrina liberal, procura desvendá-la na medida em que vai detectando os seus axiomas:

Para essa doutrina, a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, enquanto a não-liberdade é um desrespeito à personalidade de cada um.³⁵

Em seguida o autor mostra como o princípio da liberdade está profundamente associado ao individualismo, sendo este:

o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial.³⁶

E continua, apresentando o prolongamento desses princípios na educação:

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político... A educação deve estar a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno.³⁷

35 CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1975. p. 29.

36 IDEM, *ibidem*. p. 29.

37 IDEM, *ibidem*. p. 34.

Descaracterizando o homem como um ser datado e situado, que vive num contexto social determinado, tal projeto de educação configura-se assim:

A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações... A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e preocupação de seus valores intrínsecos.³⁸

O enfoque de educação sobre o homem, enquanto indivíduos, pode deixar de lado componentes significativos da formação deste (suas origens, grupo social a que pertence). Este posicionamento, na medida em que supervaloriza aspectos psicológicos e subjetivos do indivíduo (aptidões, dotes inatos, liberdade, responsabilidade pessoal), pode favorecer uma concepção parcial e mesmo distorcida de homem.

Quando se propugna a liberdade como condição necessária para a defesa da ação educativa e dos valores intrínsecos do homem enquanto indivíduo, torna-se difícil distinguir se os interesses em jogo são os do indivíduo ou aqueles das instituições vigentes, grupos e classes sociais. Prega-se uma igualdade a nível de propósito quando, a nível de fato, a situação objetiva dos indivíduos implica desigualdades. A educação, assim concebida, tem a função ideológica de dissimular seus próprios mecanismos de discriminação bem como os de ordem econômica.

A modalidade de trabalho com projetos, ao mesmo tempo em que procura superar a uniformização oficial e declarada para centrar-se sobre os interesses e necessidades do aluno, não está isenta de incorrer numa espécie de individualismo liberal que, ao arvorar-se em de

fesa da liberdade, valores e direitos do Homem Ideal, nada mais está fazendo do que protelar a libertação e perpetuar a discriminação do homem real, vivendo uma certa época num contexto social determinado.

Em seu livro Cuesta Arriba o Cuesta Abajo?, Ana Boggio aborda a educação sob o ângulo ideológico, no processo de conhecimento da realidade:

Sabemos que en el proceso de aprendizaje del niño intervienen muchos agentes: su familia, sus maestros, sus compañeros, sus amigos, la televisión, la propaganda, los textos escolares, libros, revistas, etc. Sin embargo, todo lo que estos diversos agentes transmiten al niño tiene un fondo común que refuerza una determinada manera de acercarse a la realidad. Esta manera de acercarse a la realidad, que constituye lo ideológico, no es transmitida consciente e intencionalmente ni por los padres, ni por los maestros, ni por los autores de libros. Pero la realidad social en la que todos ellos viven configura ciertas representaciones que dan una imagen del mundo a la medida de las conveniencias de ciertos sectores.³⁹

Deste modo, torna-se difícil discernir até que ponto os interesses e necessidades dos alunos da Escola Dr. Bozano brotam dos problemas e da vivência cotidiana, em face dos condicionamentos a que estão sujeitos. A influência dos meios de comunicação social (neste caso trata-se sobretudo do rádio, revistas, jornais e, em menor escala, da televisão) faz com que o indivíduo passe a sentir as necessidades sugeridas e a ter interesse direcionados, que o impedem de captar, conhecer e dimensionar os problemas de sua própria realidade. Este aspecto merece uma análise cuidadosa, quando se atenta para os objetivos que determinaram a criação de uma escola na zona rural.

2.3 - Adequação do Ensino à Realidade do Aluno

Um dos propósitos para justificar a criação da Escola Dr. Bozano, consistia em dimensionar uma experiência educacional às carac-

terísticas do contexto no qual ela se inseria. Tal experiência, im-
plantando-se numa área rural, pretendia, para ser coerente consigo mes-
ma, distanciar-se dos padrões tradicionais que regem a escola oficial.
Esta, segundo Luiz Pereira, configura-se como uma agência urbanizado -
ra, cuja função é inculcar valores e conteúdos culturais urbanos às ca-
madas rurais e semi-rurais:

O sub-grupo de ensino primário desempenha funções ex-
plícitas e implícitas. Sua função explícita consis-
te na transmissão do setor da herança sócio-cultural,
composto pelas técnicas elementares de leitura, es-
crita e cálculo, e por elementos da chamada "cultura
geral" - ciências físicas, higiene, história, precei-
tos e valores morais e cívicos, artes, etc. A análi-
se desse conteúdo cultural das camadas sócio-econômi-
cas citadinas não-inferiores evidencia a ligação es-
treita desse conteúdo cultural com um estilo urbano
de vida, possuindo principalmente por tais camadas .
A transmissão desse conteúdo implica, portanto, a co-
municação de um estilo urbano de vida social, cultu-
ral e econômico. Assim sendo, o subgrupo de ensino
primário atua, nas comunidades locais rurais e semi-
rurais, como agência de desintegração de um estilo
não-urbano de vida e, ao mesmo tempo, como agência
de urbanização.⁴⁰

Mesmo não querendo ser uma agência de urbanização, a Escola
Dr. Bozano não conseguiu escapar às funções pré-estabelecidas a toda
e qualquer escola, enquanto instituída dentro de um sistema. Neste sen-
tido, a escola como agência de serviço delegada pelo sistema global ,
só pode distanciar-se dos padrões estabelecidos dentro dos limites per-
mitidos por esse mesmo sistema. Trata-se da liberdade relativa da a-
gência pedagógica, da qual trata Pierre Bourdieu.⁴¹

40 PEREIRA, L. Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro.
In: Estudos sobre o Brasil Contemporâneo. São Paulo, 1971. p.179.

41 BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. La Reproduction; éléments pour une
théorie du système d'enseignement. Paris, Les Éditions de Minuit,
1970. p. 76 - 77.

A dependência da escola e a perspectiva de prosseguir os estudos além do 1º grau colocaram os alunos diante de um dilema: de um lado eles procuravam assumir a metodologia de trabalho com projetos (que permitia uma flexibilidade na abordagem e desenvolvimento dos assuntos por eles escolhidos); de outro lado, eles preocupavam-se quanto aos conteúdos que lhes seriam exigidos no 2º grau.

Para que os alunos não fossem prejudicados posteriormente, foi mantido o método de projetos como forma de trabalho para desenvolver conteúdos, tidos como propedêuticos para o 2º grau, mas que fugiam à realidade vivenciada pelo aluno.

A conjugação de vários fatores acima apresentados (respeito à singularidade do educando, influências dos meios de comunicação social, dependência da escola em relação ao sistema), acabou por tolher a experiência num dos aspectos fundamentais a que se propunha, a adequação do ensino à realidade do aluno ou, em outras palavras, a integração Escola-Comunidade.

Ainda que a maioria dos alunos (82%) acredite que houve uma integração Escola-Comunidade, tal integração não passou do nível de propósito, pois os documentos analisados não permitem uma confirmação. O jornalzinho bimestral "Atualidades Estudantis", editado pelos alunos, nos seus dois anos de existência não faz sequer uma menção aos problemas da comunidade ou da agricultura, quando sabe-se que 90% dos alunos são filhos de agricultores e, na maioria minifundiários. Não há uma percepção dos problemas pelos quais estão passando os minifundiários da área, ou seja, a sua própria família.

Cerca de 75% do jornalzinho compõe-se de transcrições de poemas, anedotas, piadas, receitas culinárias, curiosidades e letras de música. Os restantes 25% é criação própria e constitui-se de notícias esportivas locais, aniversários, fofocas & fofocas. Foi escrito apenas um artigo sobre educação e outro sobre a Escola Dr. Bozano.

Analisando projetos desenvolvidos pelos alunos, constata-se que a abordagem não se modifica. Com excessão de um ou outro tem-

("Inauguração do Centro Comunitário...") Os demais foram tratados num nível bastante amplo, ~~mas não se pôde discernir se foram desenvolvidos por alunos da zona rural ou da zona urbana.~~ Assim, ao trabalharem com o projeto sobre "A Industrialização", os alunos detiveram-se na industrialização como atividade humana, e não ~~trabalharam as comunicações na atividade humana, e não fizeram nenhuma ligação~~ alguma à agricultura como atividade humana. Não se estabeleceu uma vinculação estreita com a realidade vivenciada.

Aqui coloca-se um dilema (recurso para o aluno no método de projetos): se a liberdade e iniciativa do aluno - ~~foram aproveitadas para~~ singularidade, zagem o aluno continuará a agir ~~em função de~~ condicionantes conscientes ou inconscientes, ~~explorando~~ que contribuem para que ele seja o tipo de ~~aluno~~ instituições vigentes. Aquela que é ~~capaz de~~ generalidades e falar sobre o mundo, mas incapaz de ~~trabalhar~~ dentro de um contexto mais abrangente e de ~~trabalhar~~ que ali se estabelecem. De outra parte, se o ~~aluno~~ ciência do aluno, poderá estar ~~trabalhando~~ tomada de cons visão de homem e de mundo. O aluno ~~trabalha~~ neste a sua va concepção, ser que seja capaz de ~~trabalhar~~ onde vive.

Para evitar-se a ~~alienação~~ de fora por parte do professor, ~~deve-se~~ preliminar pa ra uma atuação conjunta, coerente e ~~coerente~~ pro fundo e mesmo avaliativo da realidade ~~própria~~ pro ria capaz de compreendê-la e, se for ~~possível~~ uma teo- ção e compreender essa realidade ~~própria~~. A inser- ção que poderia ~~desenvolver~~ a partida nidade. Escola-Comu

CAPITULO III

O ABANDONO DA EXPERIÊNCIA

Nos capítulos anteriores caracterizou-se a área escolar , mostrando-se as transformações sócio-econômicas que vem sofrendo desde o final da década de 50; articularam-se os fatores que teriam atuado na consciência dos moradores da área, levando-os a sentir a necessidade de uma Escola Comunitária; descreveu-se a implantação da escola e a escolha da metodologia com projetos, como a modalidade de trabalho mais adequada aos objetivos a que se propunha a experiência; analisaram-se os pressupostos, as virtualidades e as limitações do trabalho com projetos.

De posse de tais elementos serão analisados, neste capítulo, os fatores que interferiram no abandono da experiência pelos moradores da área e no término da Escola Dr. Bozano, após cinco anos de existência. Por tratar-se de uma Escola Comunitária serão feitas, preliminarmente, algumas colocações sobre as ambiguidades que a idéia de comunidades encerra.

1. A IDÉIA DE COMUNIDADE E SUAS AMBIGUIDADES

A idéia de comunidade, enquanto postula uma harmonia social, é a negação da existência de categorias sociais e constitui-se num obstáculo para a colocação do problema em toda sua extensão e profundidade. Reduzir a problemática ao nível de particularidades e interesses individuais, de um lado, e objetivos e ideais comuns, de outro, é ignorar a dimensão onde se travam as relações e confrontos sociais . Conceituar a comunidade como produto de uma tendência ou vontade instintiva para a união, no sentido da teoria de Tönnies,⁴² é correr o

risco de cair numa analogia orgânica, ou seja, considerar a comunidade como um organismo, dissimulando o modo como se estabelecem as relações no conjunto. Segundo Rodrigo A. Medellín, é ao nível das desigualdades sociais que se encontra o elemento chave (categorias sociais) para uma melhor compreensão da interação dos indivíduos.⁴³ Nesse mesmo sentido, Coulson e Riddel são bastante claros ao afirmar... "a única maneira pela qual podemos compreender as relações de grupos é examinando a maneira como eles interagem com o correr do tempo em sua prática histórica".⁴⁴

Essas referências servem de alerta ante as ambiguidades que o conceito de comunidade encerra. As teorias de comunidade, desde que propugnem uma unidade sobre e apesar das diferenças sociais dos componentes, constituem-se num emaranhado de mal-entendidos e de pressupostos ideológicos.

Em face do acima exposto será descartado, para efeito deste estudo, o emprego do termo comunidade no seu sentido usual, ficando o seu significado restrito aos elementos visíveis e não intencionais, que estão presentes num povoado ou agregado humano. Será, para tanto

43

MEDELLIN, R. A. Educación, Estructuras de Classes y Cambio Social . Revista del Centro de Estudios Educativos, Mexico, 3 (3): 93 . 1973. "Se puede abordar el fenómeno desde el ángulo de las desigualdades sociales, y distinguir dos aspectos: el distributivo y el relacional. El primero se refiere a la manera como se distribuyen entre la población factores tales como el ingreso, la riqueza, la ocupación, la educación, las habilidades, etc. El segundo se refiere al modo como los individuos diferenciados por estos criterios se relacionan unos con otros en un sistema de grupos y categorías."

44

COULSON, M. A. & RIDDEL, D. S. Introdução Crítica à Sociologia. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1974. p. 63.

adotada a conceituação de comunidade apresentada por Luiz Pereira,⁴⁵ com as adaptações julgadas oportunas para o nosso caso. Assim, a comunidade seria um agregado humano com residência estável numa certa área geográfica, na qual se encontra certa variedade de instituições e associações capazes de satisfazerem às necessidades elementares desse agregado.

A comunidade seria simplesmente um povoado, onde há possibilidades de se efetuar trocas, prestação de serviços e encontros dos moradores em lugares públicos. Neste sentido, preferiu-se empregar necessidades elementares no lugar de interesses comuns, pelo fato de a satisfação destes constituir-se numa questão, ao mesmo tempo, ambígua e utópica. Ao passo que a delimitação das necessidades elementares (a aquele mínimo que o homem precisa, desde que passe a viver interdependentemente num grupo) parece mais viável. O problema da comunidade é saber quem deve estabelecer e quem estabelece, de fato, os interesses e objetivos comuns: a soma dos indivíduos? ou os diferentes grupos? ou os que possuem mais poder? ou as instituições que aí atuam?

De um lado verifica-se, na área escolar, uma grande homogeneidade quanto etnia (83% descendentes de italianos), quanto à religião (95% católicos), quanto à profissão (90% agricultores), quanto ao grau de cultura (95% alfabetizados, mas não possuindo mais que o ensino primário). Além dessas características comuns existe um certo grau de parentesco entre as famílias e o fator vizinhança.

De outro lado seria um engano acreditar que esses fatores são os determinantes da classificação, do relacionamento e da união entre os moradores da área. Alguns desses fatores podem desempenhar um duplo papel. O parentesco pode servir tanto para congregar como para atomizar os elementos e famílias (é o caso de intrigas e disputas en

tre as famílias). O fato de 90% dos habitantes da área serem agricultores não significa que os interesses sejam comuns. As preocupações do grande proprietário não são idênticas às do pequeno proprietário e, as deste não são as mesmas do parceiros (entenda-se por parceiro, o agricultor que cultiva as terras de outro, entregando um terço ou a metade da produção, conforme o "acordo", ao proprietário da terra).

A pesquisa realizada entre os pais dos alunos da Escola Dr. Bozano revela dois níveis de percepção, quando inquiridos sobre o que pensam a respeito de comunidade: 1) em primeiro lugar eles conceituam a comunidade ideal: a verdadeira comunidade, como costumam dizer, deve ser a união de todos, deve consistir no "espírito comunitário", ou seja, os interesses comuns devem ser colocados acima dos interesses particulares; 2) quando solicitados para opinar sobre a comunidade em que vivem, se ela funciona de acordo com a conceituação dada por eles, 93% dos pais responderam que não, porque existem pequenos grupos que impedem a união de todos.

Dos que percebem a existência de sub-grupos divergentes, 90% julgam que isso é um mal que deve ser superado, os 10% restantes acham que a existência desses sub-grupos é útil para o conjunto. Ao mesmo tempo que constatarem que a sua comunidade abriga sub-grupos diferentes e mesmo opostos, esperam que um dia aconteça a comunidade ideal, aquela onde todos estariam unidos em torno de um mesmo ideal, de um interesse comum, imbuídos do espírito comunitário.

Na opinião dos entrevistados a diferenciação dos sub-grupos seria resultado do egoísmo, interesse particular e posição política (este fator, embora em estado latente, é demarcador dos grupos). Não se pode confundir, todavia, a falta de consciência dos fatores diferenciadores como sendo uma "tendência orgânica e Instintiva para a União", sem antes considerar o processo de educação e formação pelo qual passaram essas populações.

As instituições que atuam na área, sempre procuraram nivelar por cima os interesses e aspirações dos moradores, buscando a uni-

dade, ou melhor, a uniformidade e escondendo as contradições sócio-econômicas, através da formulação e oficialização de objetivos "válidos" para todos. Essas instituições estavam muito mais preocupadas com a integração de propósitos do que com as raízes dos problemas concretos. Os próprios estatutos do Centro Comunitário Dr. Bozano revelam essa preocupação.⁴⁶ Conscientemente ou não, a união dos propósitos desempenha o papel de camuflar as diferenças e divisões que se dão a nível do real.

Os slogans e símbolos, utilizados pela Igreja, pela Escola, pela Cooperativa e pelo Movimento Comunitário de Base, têm um fundo comum: homogeneizar a nível de propósito o que implica uma divisão a nível de fato. Os objetivos de tais instituições diferenciam-se apenas quanto à formulação: "somos todos irmãos"; "todos têm os mesmos direitos à educação"; "a união faz a força"; "caminhar juntos numa busca comum".

Essas idéias e lemas constituem como que uma herança, que vai passando de geração em geração. A respeito desta questão, Joel Martins coloca que a influência dos pais sobre a educação de seus filhos desempenha ainda um papel decisório sem, contudo, ignorar a importância da sub-cultura do adolescente na introdução de mudanças nas escolas.⁴⁷ Na realidade, a percepção que os alunos têm de comunidade não

46

Cf. Estatutos do Centro Comunitário Dr. Bozano. 197 . Art. 3º "O Centro Comunitário Dr. Bozano ... tem por fim: a) promover e desenvolver a consciência comunitária e incrementar a integração de propósitos e realizações da população local".

47

MARTINS, J. Modelo de Planejamento Curricular. In: GARCIA, W. E. Educação Brasileira Contemporânea Organização e Funcionamento. São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1976, p. 48 - 49.

se diferencia daquela de seus pais. Cerca de 95% dos alunos da escola acham que a comunidade é o local onde deveria haver a colaboração e a união de todos, em torno de um objetivo comum; porém, 94% deles afirmam que os objetivos da sua comunidade concreta, não coincidem com os seus interesses particulares mas, logo depois, voltam a insistir que a comunidade deveria funcionar de modo a permitir o entendimento e a união de todos.

Já os professores da escola não têm uma percepção tão homogênea a respeito de comunidade: 70% deles têm uma concepção teórica semelhante à dos pais e alunos, sendo que os 30% restantes vêem a comunidade como um conjunto de pequenos grupos diferenciados na estrutura social pelo poder aquisitivo, que se dinamizam entre si a partir de suas necessidades vitais e peculiares.

Pelo exposto até agora, percebe-se que a problemática que envolve a concepção de comunidade está dicotomizada em níveis estanques: de um lado os propósitos, o ideal comum, a união de todos; de outro lado, os fatos, os interesses particulares, os sub-grupos dentro do conjunto. A nosso ver a problemática está mal focalizada. Há um hiato entre o individualismo e a massificação do indivíduo. O problema é colocado em termos de interesses particulares ou de objetivos comuns. Há uma passagem em branco em relação à estrutura, necessidades e aspirações dos grupos sociais, como se estes não existissem nem tivessem seus interesses específicos, ao menos implícitos.

1.1 - A Utopia Comunitária

A comunidade idealizada pelo Movimento Comunitário de Base nunca funcionou. Tal é a opinião comum tanto dos moradores da área como dos elementos que atuavam nesse movimento. Isso é perfeitamente inteligível, quando se constata as ambiguidades subjacentes a essa problemática

Há um distanciamento entre a dissertação que se faz sobre a comunidade e a realidade sócio-econômica daqueles que compõem a comunidade. O que existe na consciência dos moradores da área é uma espécie de nostalgia de uma comunidade que eles nunca vivenciaram: aquela onde todos estariam unidos em torno de objetivos comuns, aquela onde as ações dos indivíduos seriam marcadas e orientadas pelo espírito comunitário.

Como tal comunidade não acontecia, os maiores entusiastas sublimaram suas expectativas frustradas, passando a conceber a comunidade como uma caminhada constante em busca de um ideal comum. Encara da como uma caminhada, eles têm a sensação de que a comunidade está a contecendo na medida em que buscam o ideal comum e a colaboração.

Essa ambiguidade do agricultor da área pode ser esclarecida pelas colocações feitas por José de Souza Martins, a respeito da utopia comunitária:

O nascer da utopia comunitária enraíza-se na contradição contida na situação do camponês: ao mesmo tempo trabalhador independente e instrumento da auto-expropriação, cujos resultados pela mediação da renda capitalizada e do mercado vão se acumular, em diferentes graus, nos setores e nas camadas sociais dominantes. A sua consciência começa e acaba na vizinhança. É essa alternativa que tem para o drama da subversão do seu mundo, pois não mais se encontra naquilo que produz.⁴⁸

Com a passagem de uma economia de subsistência para uma economia voltada para a exportação e o lucro, os agricultores defrontam-se com um mundo estranho ao seu. As decisões sobre aquilo que produzem escapam ao seu poder. Ao mesmo tempo são obrigados a abandonar valores até então perseguidos, como a cooperação, para dar conta dos compromissos assumidos. O dilema e a busca da reinterpretação do seu mundo é explicado da seguinte forma por José de Souza Martins:

48

SOUZA MARTINS, J. de. A Imigração e a Crise do Brasil Agrário. São Paulo, Pioneira, 1973. p. 28 - 29.

a utopia comunitária, enquanto visão do mundo que norteia o relacionamento na formação social concreta, explica integradamente a vida camponesa, estabelecendo nexos entre os elementos da situação como se não fossem referidos a outros componentes da formação capitalista.⁴⁹

Realmente, os agricultores da área, enquanto sofrem a influência do modo de produção capitalista, buscam um sentido para a vida numa visão utópica da comunidade. Assim, ao mesmo tempo em que percebem a existência de sub-grupos em sua comunidade - os interesses vão diversificando-se na medida em que o modo de produção e a estrutura de posse da terra se modificam - tendem, ao menos inconscientemente, para aquela comunidade ideal, que os impede de perceber as relações mais amplas e complexas, que os envolvem e os subjagam de modo sutil e imperceptível, do sistema capitalista.

2. O DESCOMPASSO ENTRE OS PROPÓSITOS E OS FATOS

Após dez anos de trabalho comunitário de base entre os agricultores, a instituidora inferiu, a partir da sua percepção da realidade, que a área de Dr. Bozano necessitava de uma escola com determinadas características e funções. A partir dessa convicção passou a atuar no sentido de unir e conscientizar os moradores de que eles necessitavam de uma escola comunitária, assumida por eles próprios, e que viesse ao encontro de suas aspirações.

A necessidade de uma escola na área tornou-se um ponto pacífico para todos, todavia, o mesmo não se pode dizer quanto às funções atribuídas, por uns e por outros, à nova escola.

2.1 - Os Propósitos da Instituidora da Nova Escola

A instituidora havia concebido uma Escola Comunitária:

que atendesse e capacitasse profissionalmente o aluno, fixando-o em seu próprio meio e introduzindo-o no mundo da produção;

que se adequasse aos problemas do contexto, no qual se inseria, oferecendo um estudo não acadêmico que propiciasse a integração e o desenvolvimento da comunidade;

que fosse assumida pela comunidade;

que servisse de campo de experimentação, onde ela pudesse refletir sua ação educativa, introduzindo e testando novas teorias educacionais.⁵⁰

Quando se leva em consideração a situação objetiva da área escolar, percebe-se que os propósitos da nova escola estão bastante distanciados da realidade, seja pela generalidade e pretensões, seja pelo desconhecimento de alguns aspectos relevantes da área, seja pelas incoerências internas dos próprios propósitos.

O estudo dos documentos referentes à criação da Escola revela uma certa incongruência nos próprios propósitos da instituidora, ao justificar a necessidade da implantação da Escola Dr. Bozano. De um lado, a argumentação contida no Plano Diretor da Escola (1973) procura sustentar-se na idéia de que havia uma grande evasão de jovens da área, em busca de conhecimentos na cidade.⁵¹

50

Cf. Plano Diretor da Escola Dr. Bozano. 1973. p. 3 e passim.

51

Idem, ibidem. p. 3. "Salienta-se também a grande evasão dos jovens que buscam conhecimentos na cidade, não retornando ao meio, em podrecendo-o ainda mais".

De outro lado, salienta-se a grande dificuldade de os pais enviarem seus filhos para estudar na cidade.⁵² Assim, para defender a implantação da escola, apresentam-se dois argumentos que se contradizem. Pela análise dos documentos não se sabe certo se a escola teria sido instalada por que havia uma grande evasão de jovens ou por que era quase impossível aos jovens saírem da localidade em busca de estudos.

Todavia as entrevistas, questionários e observações mostraram que o segundo argumento é mais consistente. Realmente, eram poucos os jovens que saíam para estudar na cidade. A evasão, entretanto, era motivada muito mais pela busca de trabalho que de estudo, salvo raras exceções.

Os agricultores de poucas posses não têm condições de manter os filhos estudando na cidade; ao passo que os agricultores de mais posses, que teriam condições de pagar os estudos dos filhos, oferecem, pelo mesmo fato, possibilidades de um trabalho rendoso na própria família.

2.2 - A Clientela Potencial e a Clientela Efetiva

Em levantamento preliminar à instalação da Escola Dr. Bozano, estimou-se a existência, na área, de 3.000 jovens com menos de vinte anos de idade.⁵³ Levando-se em conta que a formação desses jovens não ia além do antigo primário e que havia na área "uma convicção generalizada de que o profissional da terra necessita possuir, ao menos,

52

MARQUES, M. O. & BRUM, A. J. Uma Comunidade em Busca de seu Caminho. Porto Alegre, Sulina, 1972. p. 78. "Quanto à continuidade dos estudos, torna-se ela impossível, com raras exceções, em se tratando de enviar os filhos à cidade ou de nela mantê-los".

53

Plano Diretor da Escola Dr. Bozano. 1973. p. 3.

os conhecimentos correspondentes ao primeiro grau fundamental,⁵⁴ parece lógico que a Escola Dr. Bozano, no momento em que se propôs atender a essas necessidades, tivesse uma clientela significativa. Acontece, porém, que a média das matrículas anuais não chegava a 30 alunos. Em cinco anos de funcionamento, apenas 80 alunos passaram pela escola.

A partir desse fato, torna-se difícil conciliar os propósitos da escola com os dados e as expectativas dos agricultores. Ou a escola não correspondeu a um dos objetivos a que se propunha, ou a necessidade de mais estudos não era uma convicção tão generalizada dos agricultores como se pensava, ou entrou em jogo uma outra variável (é o que será visto mais adiante, quando será analisada a implantação da escola municipal em Dr. Bozano).

2.3 - A Fixação dos Jovens e a Realidade da Área

Os documentos analisados destacam, como um dos objetivos da escola Dr. Bozano, a capacitação profissional e a fixação dos jovens em seu meio.⁵⁵ Tal objetivo revela-se inconsistente quando confrontado com a realidade da área escolar. Conforme a Tabela nº 2, 85,3% dos proprietários rurais de Ijuí (a área escolar apresenta a mesma situação do município) estão na categoria de minifúndio, com uma área média de 14,7 ha.

54

FIDENE. Proposta de Convênio FIDENE-Prefeitura Municipal de Ijuí. Ijuí, FIDENE, 1973. p. 1. "A convicção generalizada é que o agricultor hoje, para poder praticar uma agricultura moderna e mecanizada, necessita possuir ao menos os conhecimentos correspondentes ao antigo ginásio, hoje primeiro grau de ensino. Este ensino deveria ser enganjado na realidade específica da comunidade que o necessita".

55

Plano Diretor da Escola Dr. Bozano. 1973. p. 3-4. "Daí a necessidade de estudos na própria comunidade para fixar no meio rural jovens capazes com a devida capacitação profissional e visão aberta à problemática regional."

De um lado, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (hoje INCRA), um conjunto familiar equivalente a quatro pessoas adultas necessita de um módulo rural, ou seja, de uma área de 44,35 ha. (para a área de Ijuí), para garantir um rendimento capaz de assegurar-lhe a subsistência e o progresso social e econômico.

De outro lado, segundo estimativas feitas na área escolar, sabe-se que as famílias têm um número médio de cinco membros.⁵⁶ Portanto, confrontando esses dados, conclui-se que a grande maioria das propriedades rurais da área já estão saturadas. Diante desse fato, pergunta-se: quais seriam as perspectivas para os jovens que a escola pretende fixar no meio rural?

Nesse caso, se não se cogita uma mudança mais profunda em termos de estrutura fundiária, sobram duas alternativas:

a) a fixação dos jovens incrementaria a fragmentação e o retalhamento das atuais propriedades;

b) ou estar-se-ia formando um proletariado rural (exército de reserva na zona rural); os jovens, filhos de minifundiários, disputariam os poucos empregos que uma agricultura mecanizada oferece.

Porém, o que vem acontecendo após a implantação da Escola é exatamente o contrário do pretendido: os fatos destoam dos propósitos. Dos 51 alunos que concluíram a 8ª série, em 1974, mais de 80% deles deslocaram-se para a cidade em busca de estudo e/ou trabalho. Desse modo, a Escola facilitou e apressou aquilo que pretendia evitar: o êxodo dos jovens. A própria FIDENE que, ao fundar a Escola, pensava reter os jovens no meio rural, hoje está absorvendo em seu quadro de serviços vários ex-alunos da Escola Dr. Bozano.

O Prof. Durmeval Trigueiro Mendes coloca com muita clareza o problema da interiorização do ensino superior e que se aplica muito bem ao ensino fundamental:

Teme-se a emigração dos talentos sem condições de fixação no próprio meio, atraídos pelas oportunidades dos centros adiantados. Trata-se de um falso problema: o fluxo de talentos, como qualquer outro fluxo no plano social e econômico, se processa segundo as trações naturais e inevitáveis, numa sociedade liberal. A questão poderia ser apresentada de uma forma tautológica: se os centros desenvolvidos têm condições de arrebatá-los, é que os menos desenvolvidos não têm condições de retê-los.⁵⁷

Realmente, observa-se que a escola desempenha uma função de mobilidade (entenda-se mobilidade no sentido geográfico e não no sentido social) e não de fixação dos indivíduos, sobretudo quando a localidade oferece poucas oportunidades de trabalho, como é o caso da área de Dr. Bozano.

Aliás a expectativa dos pais dos alunos era simplesmente a de ter uma escola que possibilitasse estudos na localidade. Não se percebeu nem tampouco eles manifestaram o desejo de reter seus filhos. A oposição à saída destes é uma questão momentânea, enquanto os filhos são menores e desempregados, pois a ida para a cidade acarretaria uma série de inconvenientes: a) os filhos sendo menores estão sujeitos, segundo os pais, aos perigos e às más companhias da cidade; b) os estudos, locomoção e pensão representam despesas para os pais; c) estudando fora, os filhos não poderiam compensar as despesas com o seu trabalho em casa.

Ficou bem claro nas entrevistas e questionários que, desde que os filhos custeiem seus estudos, arrumem um emprego e, assim, não representem uma despesa para o orçamento familiar, o problema da eva-

são não existe para os pais. A maioria destes sabe que não tem condições de oferecer perspectivas de um trabalho em casa para seus filhos.

2.4 - Os Propósitos da Clientela

O homem do campo, por ~~sempre~~ ~~em~~ circunstâncias que o envolve e por função de seu trabalho, está ~~estritamente~~ ligado aos problemas concretos do dia a dia. Como tal, é possuidor de um conhecimento empírico e de práticas antigas ~~de~~, ~~sem~~ ~~ou~~ ~~mal~~, serviram para resolver os problemas de sua profissão, ~~transmitindo~~ de geração em geração. Daí provém sua dificuldade de entender e assimilar inovações que extrapolam a rotina e a sua experiência ~~prática~~. Tais proposições, antes de serem aceitas e assumidas, passam pelo crivo da aplicabilidade prática e imediata, que constitui o seu ponto de referência e critério de apreciação.

Assim, independentemente dos ~~propósitos~~ da instituidora da Escola, os pais dos alunos esperavam ~~da~~ escola que respondesse aos seus problemas imediatos quanto ~~ao~~ ~~desenvolvimento~~ dos estudos de seus filhos. Neste sentido, 91% dos ~~pais~~ ~~esperavam~~ simplesmente numa escola que possibilitasse a seus filhos ~~a~~ ~~continuação~~ dos estudos, além ~~do~~ primário, sem se deslocarem para ~~a~~ ~~cidade~~, com isso, pudessem ajudar nos trabalhos da lavoura; 3,5% ~~esperavam~~ que a escola fora implantada para melhorar a agricultura e ~~1,5%~~ ~~esperavam~~ melhorar a comunidade; 2% achavam que o objetivo da escola ~~era~~ ~~testar~~ uma experiência educacional.

Quanto aos alunos, 98% ~~achavam~~ ~~que~~ a escola era uma necessidade e que visava ~~o~~ ~~desenvolvimento~~ ~~dos~~ ~~seus~~ ~~estudos~~ na localidade; 2% pensavam que com a implantação ~~da~~ ~~escola~~, pretendia-se testar um ensino diferente.

Parece claro o ~~desconhecimento~~ ~~em~~ a percepção da instituidora e a percepção dos pais e a ~~percepção~~ ~~dos~~ ~~alunos~~. Apenas 2% destes entreviam, através da experiência ~~e~~ ~~realidade~~ de um ensino inova-

dor, e 3,5% dos agricultores tinham uma expectativa de melhoria da agricultura e da comunidade com a implantação da nova escola.

Entre a necessidade de uma escola na área, sentida pelos moradores, e os objetivos que ela se propunha, há uma etapa que a Instituidora não considerou: a maioria dos agricultores não percebia aquilo que a experiência representava ou, ao menos, pretendia representar para eles. Apesar disso, a Instituidora fez acontecer a escola para a comunidade. As consequências de tal atitude vão fazer-se sentir no momento em que a comunidade teve de assumir e responsabilizar-se pela escola com que foi apresentada. A Tabela nº 5, na página seguinte, mostra a opinião dos pais e alunos em relação a quem deve assumir e dirigir a Escola Dr. Bozano.

2.5 - Escola Assumida pela Comunidade

Conforme os propósitos da Instituidora, a Escola Dr. Bozano deveria ser uma "escola da comunidade e para a comunidade", ou seja, deveria ser assumida por esta, marcada pelas características desta e orientada segundo seus interesses e necessidades.

Como foi visto no item anterior, vários equívocos acompanharam a história da escola já nas primeiras etapas do projeto e da implantação da mesma. Quando ainda a idéia estava confusa na consciência dos agricultores, que não percebiam claramente o que se esperava deles, eis que surge a escola num gesto um tanto voluntarista da Instituidora.

Tabela nº 5 - Opinião dos Pais e dos Alunos sobre quem deve dirigir a Escola Dr. Bozano.

| Respostas Quem deve dirigir a Escola | PAIS | | | | | |
|--|-------------|-------|------------|-------|-------|--------|
| | Assinalaram | | Não Assin. | | TOTAL | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| . FIDENE | 45 | 75,00 | 15 | 25,00 | 60 | 100,00 |
| . Diretoria do Centro | 14 | 23,33 | 46 | 76,67 | 60 | 100,00 |
| . Gremio Estudantil | 05 | 8,33 | 55 | 91,67 | 60 | 100,00 |
| . Comunidade toda | 24 | 40,00 | 36 | 60,00 | 60 | 100,00 |

| Respostas Quem deve dirigir a Escola | ALUNOS | | | | | |
|--|-------------|-------|------------|-------|-------|--------|
| | Assinalaram | | Não Assin. | | TOTAL | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| . FIDENE | 64 | 80,00 | 16 | 20,00 | 80 | 100,00 |
| . Diretoria do Centro | 40 | 50,00 | 40 | 50,00 | 80 | 100,00 |
| . Gremio Estudantil | 52 | 65,00 | 28 | 35,00 | 80 | 100,00 |
| . Comunidade toda | 64 | 80,00 | 16 | 20,00 | 80 | 100,00 |

Essa colocação pode ser corroborada pelo fato de que 80% dos pais e 85% dos alunos atribuem a responsabilidade da escola, fundamentalmente, à FIDENE, relegando a um plano secundário a participação da comunidade e da Diretoria do Centro Comunitário. Compreende-se a falta de um engajamento maior na escola, quando se analisa as metas atribuídas pelo Plano Diretor da Escola Dr. Bozano ao Centro Comunitário:

- a) Encaminhar registro na Secretaria do Trabalho e Ação Social;
- b) Coordenar os trabalhos de inauguração da sede do Centro Comunitário;

- c) Financiar projetos montados e executados pelos alunos e escola, desde que tenham objetivos educacionais;
- d) Administrar a caixa escolar com objetivos de auxiliar alunos carentes, pagamentos dos professores, material de expediente, serviço de limpeza, etc.
- e) Reunir-se mensalmente com a Diretoria da Escola;
- f) Congregar a Comunidade em torno dos objetivos da Escola.⁵⁸

A colaboração e o engajamento foram entendidos e levados a efeito pelos moradores da área, muito mais num nível material (construção do Centro Comunitário) do que em termos de participação no processo decisório. A partir das entrevistas e questionários foi possível caracterizar três grupos, em termos de frequência às reuniões e de participação e comprometimento com a escola: 1) uma grande parte dos pais sentiu-se descomprometida com a escola, 33,33% não frequentavam as reuniões nem tomavam conhecimento do que se passava na escola, não colaboravam em nada; 2) 48,34% iam às reuniões de vez em quando e só quando convocados e, 45% colaboravam apenas materialmente com a escola, em forma de trabalho manual e/ou ajuda financeira; 3) 18,33% iam às reuniões por interesse próprio e, 21,67%, além de colaborar nas tarefas materiais, participavam ativamente nos debates e tomadas de decisões, contribuindo com sugestões. As tabelas a seguir caracterizam os três grupos, quanto ao engajamento na experiência.

Tabela nº 6 - Frequência dos Pais às Reuniões da Escola.

| Respostas Grau de Frequência | PAIS | |
|-------------------------------------|------|--------|
| | Nº | % |
| . Frequência Constante e Espontânea | 11 | 18,33 |
| . Frequência Esporádica e Coagida | 29 | 48,34 |
| . Não-Frequência | 20 | 33,33 |
| TOTAL | 60 | 100,00 |

⁵⁸ Plano Diretor da Escola Dr. Bozano. 1973. p. 7.

Tabela nº 7 - Colaboração dos Pais com a Escola.

| Respostas Nível de Colaboração | PAIS | |
|-----------------------------------|------|--------|
| | Nº | % |
| . Sugestão e Decisão | 13 | 21,67 |
| . Execução de Tarefas | 27 | 45,00 |
| . Nenhuma Colaboração | 20 | 33,33 |
| TOTAL | 60 | 100,00 |

Como a Instituidora tinha maior contato com esse pequeno grupo que estava sempre presente às reuniões, debates e decisões, acreditou que este grupo era representativo da área escolar e passou a interferir para todo o conjunto o que percebia neste sub-grupo, representado pelos componentes da Diretoria do Centro Comunitário e mais alguns membros da comunidade. Assim ela explicava o êxito da construção do Centro Comunitário Dr. Bozano:

A experiência do Centro Comunitário Dr. Bozano é um testemunho palpitante de organização comunitária, de capacidade de decisão própria de propor e criar alternativas funcionais como instrumento de seu próprio desenvolvimento comunitário. Essa experiência resulta da elevada consciência comunitária que o trabalho de Educação de Base tem desenvolvido.⁵⁹

Houve, pois, um desconhecimento e um descuido dos grupos 1 e 2, ou seja, daqueles que estavam à margem do que se passava no Centro Comunitário e na Escola e daqueles que participavam unicamente na expectativa de solução de seus problemas concretos e imediatos. Estes grupos viam na experiência apenas uma escola (a única na área) que possibilitava a continuação dos estudos na localidade, pelo menor custo

to e sem a perda da mão-de-obra representada por seus filhos. Mesmo tendo que pagar uma anuidade (Cr\$ 500,00 em 1973; Cr\$ 600,00 em 1974 ; Cr\$ 700,00 em 1975) na Escola Dr. Bozano, era mais vantajoso, economicamente, reter seus filhos nesta escola que enviá-los a estudar na cidade, pois, a saída destes, além de constituir uma fonte de despesas, representava a perda de mão-de-obra.

3. A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL EM DR. BOZANO

Em 1973, a Municipalidade de Ijuí se propôs implantar Escolas de Área gratuitas em todo o interior do município, através do Plano Operacional de Ensino Municipal (POEM). É evidente que, no momento em que surge uma alternativa na área, o agricultor vai buscar a escola que lhe ofereça maiores vantagens imediatas e concretas, ou seja, aquela que ofereça um custo/aluno mais baixo, independente do que ela se proponha em termos qualitativos ou de projetos a médio ou a longo prazo.

Ao ser proposta a instalação de uma escola de área gratuita, cerca de 90% dos pais dos alunos da Escola Dr. Bozano apoiaram a idéia. Apenas 10% deles tentaram, juntamente com a Instituidora, defender a experiência em andamento.

3.1 - Tentativas de Negociação

Em face da iminente implantação de uma nova escola de área em Dr. Bozano, foram efetuadas tentativas de negociação entre a Instituidora da Escola Dr. Bozano (FIDENE), comunidade local e Municipalidade de Ijuí (Instituidora da nova Escola Municipal), no sentido de evitar o funcionamento de duas escolas congêneres na mesma localidade. Em reunião do Centro Comunitário, os membros presentes tentaram conciliar o melhor ensino pelo menor custo numa só escola:

Opinaram também que se o POEM (Plano Operacional de Ensino Municipal) desse ajuda financeira e a FIDENE continuasse com o método de ensino atual e com a experiência do atual Ginásio Dr. Bozano (Escola Dr. Bozano) teríamos um ótimo estudo.⁶⁰

Não se tendo chegado a um denominador comum nesta reunião, foi realizada uma outra no dia 22/11/1973, com as partes interessadas e envolvidas: Presidente da FIDENE, Prefeito Municipal, Diretoria do Centro Comunitário e a Comunidade em geral. Nesta reunião ficaram bem claras as diferentes posições. A grande maioria da comunidade manteve sua posição: conciliação do melhor ensino pelo menor custo, pois, sempre achou que o ensino ministrado pela Escola Dr. Bozano era excelente, tendo como inconveniente o fato de ser pago.

A Diretoria do Centro também queria continuar com a atual Escola, independentemente de ser paga ou não, pois, via a escola pública como um fator de divisão entre os que podem pagar e os que não podem pagar os estudos dos filhos.⁶¹ Note-se, de passagem, que a Diretoria do Centro era composta por grandes proprietários rurais.

Esse fato vem confirmar a tese de que a comunidade se estrutura sobre as desigualdades dos sub-grupos mas, ao mesmo tempo, procura mascarar as divisões que se dão a nível do real, através do apelo à união de propósitos. Neste momento a Diretoria não representava a comunidade, o que viria confirmar-se por ocasião das eleições da nova Diretoria do Centro, onde a chapa apresentada pela atual Diretoria perdeu para uma chapa composta de pequenos proprietários e pequenos comer

⁶⁰ Cf. Livro de Atas do Centro Comunitário Dr. Bozano. Reunião do dia 14/10/1973.

⁶¹ Livro de Atas do Centro Comunitário Dr. Bozano Reunião do dia 22/11/1973. "A comunidade de Dr. Bozano deseja que o ensino seja ou continue sendo orientado pela FIDENE, ensinado mesmo, que a implantação do POEM, viria desunir a comunidade em duas correntes, dos que têm possibilidade de pagar o ensino e aqueles que não têm condições".

ciantes locais.

Em seguida, na palavra de seu Presidente, a FIDENE propõe retirar-se de Dr. Bozano, caso não haja uma alternativa de conciliação:

Se a comunidade de Dr. Bozano, acha que a FIDENE está dispensada, a mesma se retira simplesmente a não ser que haja uma solução, no sentido de haver uma integração entre FIDENE, Comunidade e POEM.⁶²

Por fim falou o Prefeito de Ijuí expondo a sua posição:

Disse o senhor Prefeito que não vê solução lógica para o problema, visto que o POEM obedece um plano global.⁶³

Contudo o Prefeito prometeu dar uma resposta definitiva nos próximos dias. Nesse meio tempo a FIDENE apresentou à Prefeitura uma Proposta de Convênio, na qual procurava conciliar as partes envolvidas: a experiência continuaria, mas com a participação da Municipalidade (especialmente em termos de auxílio financeiro), o que viria ao encontro das perspectivas da comunidade, ou seja, o melhor ensino pelo menor custo.

A FIDENE, baseada no que prevê o Art. 2º da Lei 5692/ 71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) sobre a não duplicação de meios para fins idênticos, apresentou uma proposta de convênio à Prefeitura Municipal de Ijuí, onde se estabelecia as atribuições de cada uma das

62

Livro de Atas do Centro Comunitário Dr. Bozano. Reunião de 22/11/73.

63

Idem, ibidem. Reunião de 22/11/73.

partes:

A execução e coordenação do projeto caberá ao Centro Comunitário Dr. Bozano, com a assessoria da FIDENE, A Proposta isenta o poder público da administração financeira, material, recursos humanos, contratação e orientação pedagógica da Unidade de Área Dr. Bozano (de 5ª a 8ª série). Com relação às escolas tributárias, a Unidade de Área se incumbem da unificação do sistema administrativo, burocrático e pedagógico, cabendo ao Poder Público a administração financeira, de pessoal, recursos humanos e materiais.⁶⁴

Tal proposta foi encaminhada à Prefeitura Municipal de Ijuí, em dezembro de 1973. Dois meses depois, já nas vésperas do início do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresenta a resposta definitiva da Prefeitura:

Além de ser irreversível à Municipalidade a implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau, de 1ª a 6ª série, em Dr. Bozano... a municipalidade de Ijuí recebe a proposta em época não a mais oportuna.⁶⁵

Diante do impasse, as negociações foram encerradas com o funcionamento temporário de duas escolas congêneres na mesma localidade, sendo que esta não as comportava. Assim, em 1974, a Escola Dr. Bozano continuou com suas três turmas, não havendo nenhuma matrícula para as séries iniciais. No dia 13 de dezembro de 1975 a Escola Dr. Bozano formava sua última turma de alunos, entregando suas chaves ao Presidente da FIDENE.

64

Cf. Proposta de Convênio FIDENE-Prefeitura Municipal de Ijuí. Ijuí, FIDENE, 1973. p. 6.

65

Cf. Ofício da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ijuí à Presidência da FIDENE de 06/02/1974.

4. OS PROPÓSITOS DAS INSTITUIDORAS DAS DUAS ESCOLAS

Como foi visto anteriormente, houve na área escolar um jogo de forças entre a Municipalidade de Ijuí e a FIDENE, cada qual procurando ganhar o apoio da comunidade para consolidar suas posições. De um lado, a FIDENE tinha a seu favor o fato do ensino, ministrado pela Escola Dr. Bozano, ser reconhecido pela comunidade como sendo de excelente qualidade. A Prefeitura, por sua vez, fazia, da promessa de uma escola gratuita, o seu cavalo de batalha. De outro lado, tanto uma como outra procurava, em termos legais, um respaldo na mesma lei (Lei 5692/71).

A Prefeitura apoiou-se no Art. 58, § Único, da Lei 5692/71, que trata da progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, para justificar a implantação da Escola Municipal em Dr. Bozano.

A FIDENE baseou-se no Art. 2º da mesma Lei - que prevê a plena utilização de recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes - para defender o prosseguimento da experiência da escola Dr. Bozano.

À FIDENE interessava a sobrevivência de uma experiência que prometia muito em termos de renovação do ensino e que fornecia subsídios para sua reflexão pedagógica.

À Prefeitura interessava, em termos políticos, a implantação de uma escola pública municipal numa área populosa. Embora a Municipalidade afaste qualquer vinculação entre ensino e política, sabe-se o quanto pode representar a "doação" de uma escola (dita gratuita) a uma localidade, enquanto constitui a conquista de mais um posto chave para épocas de eleição.

Ao mesmo tempo em que o chefe do executivo afirmava o apolitismo da política municipal de ensino, salientava o seu receio de des-

contentar a área de Dr. Bozano se não lhe desse uma escola de área, quando todo o interior do município recebia a sua.

A implantação da escola municipal, além de objetivos políticos, deveria implicar no fim da Escola Dr. Bozano, pois, a experiência desta, com o método de projetos, afastava-se um tanto da metodologia do ensino em vigor e representava um quisto no sistema municipal de ensino, um ponto de referência e de comparação que não interessa ao sistema. Sua simples existência seria um questionamento às demais escolas congêneres, que não vêem outra modalidade de ensino do que trilhar os caminhos já batidos, obsecadas pelo fantasma das normas e regulamentação baixadas.

5. O IMPÉRIO DO LEGALISMO

Apesar de todas as limitações da Escola Dr. Bozano, apontadas no capítulo II, ela se constituía num estímulo à criatividade, numa tentativa de superação da aridez do legalismo a que estão, comumente, submetidas as escolas. A preocupação de observar "a lei pela lei", simplesmente incapacita os "responsáveis" pelo ensino a uma interpretação sadia da lei, ao aproveitamento das aberturas que a própria lei oferece.

Essa problemática do ensino é abordada, de maneira clara e contundente, pelo Professor Durmeval Trigueiro Mendes:

Os responsáveis pelo funcionamento do ensino em nossas escolas de 1º grau passam de "especialistas do ensino" que deveriam ser, a "casuístas", guardiães das insignificâncias. Toda a problemática do ensino centraliza-se em atos cartoriais. Tornam-se inimigos do essencial e defensores do acessório.⁶⁶

66

Essa citação foi tomada das anotações feitas por ocasião de um seminário de Filosofia da Educação realizado, em 1974, no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro.

O Livro "Termo de Inspeção" é um testemunho eloquente e in contestável do apego que "os responsáveis pelo ensino" têm pelo acessó rio. A Inspetora assim definia sua função:

Não nos compete regulamentar matéria alguma, mas que devemos zelar pelo fiel cumprimento do que estabelecem as leis que regem o ensino, em que se inclui o Regimento Interno com todos os seus capítulos inclusive o que disciplina o plano de estudos a ser adotado.⁶⁷

Quando se lê o livro "Termo de Insepeção" percebe-se que o problema mais grave da Escola, que mais chamava a atenção e despertava o zelo da Inspetora, era o fiel cumprimento das leis, o controle do livro ponto e as carências das instalações materiais (há uma constante preocupação com limpadores de calçado, instalações sanitárias, e uma quase obsseção por arquivos de aço em vez de armários de madeira).

Constata-se um menosprezo pelos aspectos mais significati - vos da Escola (a metodologia com a qual os alunos trabalhavam) e um desconhecimento da experiência como tal, na medida em que a Inspetora procurava enquadrá-la dentro dos moldes uniformes, impostos, indistin - tamente, a todas as escolas pela burocracia especializada. A caracte - rização da burocracia é feita com muita propriedade pelo Professor Durmeval Trigueiro Mendes:⁶⁸ A propalada flexibilidade dos currículos, diante da rigidez do legalismo e do zelo buricrático, não passa de uma ironia.

67

LIVRO "TERMO DE INSPECÇÃO". Visita da Inspetora no dia 23 de março de 1971.

68

TRIGUEIRO MENDES, D. Qualidade e Quantidade. Rio de Janeiro, IESAE-FGV. 1974. mimeo. p. 12. "A burocracia é o poder sentado, resol - vendo os problemas dos que a procuram através de atos formais, ao mesmo tempo muito preciosos e rigorosos, para efeito de con - trole efetivo das situações. As suas notas distintivas são:- pa - recer de iniciativa prática (dissimulada pelo dinamismo legislan - te); ser acionada pelos pleitos que recebe, em vez de antecipar - se a eles com uma ação orgânica. Aplicar o rigor, impessoal e u niforme da lei a situações extremamente diversas; substituir a ação empreendedora e executiva pela ação normativa e, finalmente, manter inalterável o dinamismo do real-certo ou errado por falta de dinamismo real".

Há um descompasso gritante entre os atos cartoriais, as cartas de intenção e propósitos de certos órgãos do sistema de ensino e a interpretação e prática efetiva da política educacional. Esta mais parece um tabuleiro de xadrez onde poucos jogam e muitos "são jogados", ou seja, onde as peças são movidas "taticamente" segundo os interesses dos que "jogam".

O simples confronto do Parecer 794/75 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (que regulamenta a Cessaçãõ de Atividades de Escolas mantidas pela iniciativa privada) com os procedimentos que levaram à extinçãõ a experiênciã da Escola Dr. Bozano, basta para desvendar as incongruências entre os propósitos e os fatos relativos à educação.

Enquanto o Parecer encarece a necessidade de se preservar um sãõ pluralismo escolar e reconhece as contribuições da escola particular em termos de renovaçãõ do ensino até mesmo com matizes de pioneirismo,⁶⁹ os políticos locais e os burocratas do sistema não admitem nem permitem uma experiênciã que poderia, se acompanhada e controlada, apontar alternativas mais salutaress para o próprio sistema de ensino.

69

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 794/75. Porto Alegre, C.E.E., 1975. p. 2. "Assim, ao sistema de ensino cabe preservar um sãõ pluralismo escolar, garantindo a existência, em igualdade de condições, de escolas mantidas pelo poder público e pela iniciativa privada. Somente a manutenção de estabelecimentos de ensino com diversidade de orientação filosófico-pedagógica - desde que consoante com os direitos da pessoa humana e com os princípios de nossa ordem social e política - assegurará o exercício daquele direito. ... Cabe também referir que, pedagogicamente, em que pesem as muitas possibilidades de flexibilidade curricular, didática da escola pública, a escola particular tem trazido contribuições para a renovaçãõ do ensino até mesmo com matizes de pioneirismo. Por esses aspectos levantados, parece mais que necessário continuar a aprofundar estudos no sentido de preservar a presença da escola particular no sistema de ensino".

CONCLUSÕES

Após ter percorrido a experiência da Escola Dr. Bozano, situando, descrevendo e analisando as diversas etapas pelas quais ela passou desde a sua implantação até o seu término - através da pesquisa de documentos e entre os alunos, pais, professores, líderes locais e instituidores da Escola - foi possível a identificação dos fatores que, pró ou contra, interferiram no desenrolar da mesma.

A análise desta experiência educacional - que pretendia fazer uma integração efetiva entre escola e comunidade, através de uma educação abrangente e adequada à realidade que ela servia - e a refle-xão sobre o tema Escola-Comunidade permitiram a demarcação de alguns pressupostos básicos que, se levados em consideração, poderão contri-buir numa inovação pedagógica, no sentido de preveni-la contra possí-veis falhas. Não pretende-se com isso, atribuir-lhes um caráter normativo e muito menos dogmático, mas simplesmente apresentá-los a guisa de sugestão para casos similares, pois a especificidade da experiência e os limites da pesquisa não autorizam inferências ou generalizações indébitas.

1. Do prático ao teórico. A inovação, numa comunidade rural, não pode ignorar as resistências da população às mudanças. A novidade, num primeiro momento, opõe-se àquilo que os membros sabem, pensam, e crêem; inclusive pode acontecer que eles estejam satisfeitos com os resultados atuais e não sintam desejo de mudar. O saber tradicional interpõe-se, como uma tela, entre a população e o agente inova-dor.

O homem do campo, sendo um homem extremamente prático, só deixa-se convencer por resultados palpáveis. Esta colocação pode ser ilustrada pelo desenvolvimento do cooperativismo na região em estudo, que só mobilizou os agricultores no momento em que foi deflagrada uma

campanha de combate à saúva. Tendo percebido que este problema dependia de uma tomada de posição conjunta, eles começaram a perceber e a aderir às idéias cooperativistas que lhes era, apresentadas pela equipe do Movimento Comunitário de Base. Através de um objetivo prático e imediato, o combate à saúva; eles entenderam os objetivos mais profundos do cooperativismo.

2. Da identificação à consciência das necessidades. Toda ação educativa, que pretenda provocar uma inovação, deve ser acompanhada de um estudo aprofundado que permita um levantamento, tão completo quanto possível, da área a ser atingida, desde a caracterização da área (potencialidades, recursos humanos e materiais, identificação da existência de sub-grupos e como estes se relacionam entre si) até a determinação de seus interesses e necessidades específicas. A tomada de consciência da situação é um processo bem determinado no qual a participação dos protagonistas torna-se indispensável. As necessidades juntamente com a consciência delas, ao mesmo tempo em que favorecem a teorização, são as condições de possibilidade de uma mudança mais consequente.

3. Da percepção ao dimensionamento dos problemas. Partindo das necessidades e problemas sentidos e percebidos pelos membros da comunidade, o agente educador poderá entender o problema da percepção social (como os indivíduos vêem uma situação) e aquele da motivação (as forças que levam-os a agir). Trata-se de partir das noções anteriormente percebidas pelo grupo interessado e sobretudo das experiências reais deste. As alternativas e as proposições devem brotar dentro do jogo dialético, no qual são confrontados os interesses e aspirações dos protagonistas. Acontece, muitas vezes, que o agente inovador acredita que o problema que ele evoca constitui um problema para a população quando, na realidade, trata-se apenas de um problema para si.

4. Das alternativas vislumbradas à participação conjunta. A busca de alternativas, que menosprezasse essas etapas, poderá levar o grupo a não comprometer-se com o processo de mudança que se pretende instaurar. A alternativa que represente um valor significativo e uma utilidade imediata e palpável, fará com que os indivíduos ou os grupos assumam, com a colaboração do educador, a inovação como um empreendimento seu.

O sucesso da construção do Centro Comunitário Dr. Bozano ilustra sobremaneira o espírito prático e imediatista do homem do campo. Já um empreendimento educacional, cujos resultados não são sensíveis e práticos a curto prazo, demanda um trabalho muito mais persistente de conscientização e sustentação. As chances de êxito de uma inovação pedagógica não independem da dinâmica interna do grupo, pelo contrário elas estão condicionadas, conforme as colocações de Lapassade e Lourau;

pela coesão dos indivíduos nela envolvidos, pela consciência que ela representa para eles e pela adequação dos propósitos do conjunto aos interesses e necessidades das categorias sociais que integram o conjunto.⁷⁰

A ação educativa, que visa introduzir uma inovação numa comunidade, não pode desconhecer o contexto e a densa trama de relações que a envolvem e que determinam os indivíduos e grupos a reagirem desta ou daquela maneira em relação à mudança proposta, ao agente de mudança e aos métodos e procedimentos empregados para introduzir a mudança.⁷¹

70

LAPASSADE, G. & LOURAU, R. Chaves da Sociologia. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1972. p. 102.

71

CLERCK, M. de. Aspects Sociaux de l'Action Éducative en Milieu Rural Traditionnel. Rev. Tiers Monde. Paris, Presses Universitaires de France, 6 (22): 357-386, avr./juin. 1965.

5. Da Escola à Comunidade Educativa. Todo o processo educativo que pretenda envolver Escola-Comunidade, não pode desprezar o peso e a contribuição desta no desenvolvimento daquele. A falha que se constata, frequentemente, é a de reservar à comunidade o papel de mera executora de tarefas pré-estabelecidas pelos agentes educadores. A comunidade é também educadora e deve, pois, participar, lado a lado com a escola, de todo o processo de implantação de uma inovação, desde o diagnóstico, planejamento até a decisão e avaliação da atividade empreendida. Gillet ao debruçar-se sobre o problema que envolve a Escola Comunitária, assim a caracteriza:

Ela não se contenta de querer educar as crianças, mas contribui também na educação dos adultos (grupos espontâneos); A educação das crianças leva os membros da comunidade a tornarem-se auxiliares dos professores; A educação das crianças como a dos adultos funda-se sobre as verdadeiras necessidades da comunidade, provisoriamente definidas graças a uma enquete aprofundada; A escola está a serviço da comunidade que a serve em troca, numa reciprocidade estreita e permanente - é o mesmo sangue que circula em ambas.⁷²

A importância da interrelação Escola-Comunidade, para uma educação eficaz, é destacada por Durmeval Trigueiro Mendes, quando afirma:

... a educação só será eficaz se for também da comunidade, o que, em última análise, equivale dizer: educação comunicação; a educação cessa, cada vez mais, de constituir um processo puramente escolar, utilizando a escala crescente as estruturas normais da vida e da ação da comunidade social como estruturas pedagógicas.⁷³

72

GILLET, N. L'École Communautaire. Rev. Tiers Monde. Paris, Presses Universitaires de France, 5 (17): 39-40, jan/mars 1964.

73

TRIGUEIROMENDES, D. A Escola e a Comunidade. (texto inédito) p. 1.

Os projetos, no caso da experiência analisada, deveriam surgir dos problemas e necessidades sentidas pelo grupo, focalizar a realidade local e, a partir desta, estabelecer as relações com o contexto mais abrangente (alunos - família - realidade local - contexto regional - contexto nacional - contexto internacional). Seguindo o caminho do conhecido ao desconhecido, do experienciado à inovação, evitar-se-ia ao educando o risco de perder-se numa visão ampla e de discorrer sobre generalidades, sem ser capaz de perceber o seu meio-ambiente dentro do contexto global. Por isso é importante a participação dos adultos em termos pedagógicos (determinação das necessidades, escolha de prioridades, estabelecimento da matéria para a montagem dos projetos e planos curriculares) para a exploração da realidade local nos seus múltiplos aspectos. A técnica de trabalho com projetos, envolvendo jovens e adultos numa intercomplementaridade, poderá desencadear o exercício de uma democracia consciente e participada na solução dos problemas da comunidade.

6. Da inovação pedagógica aos condicionantes sociais. A dinâmica da escola só pode ser entendida quando projetada dentro do âmbito do sistema educacional, que abrange. Porém, a explicação do sistema educacional não encontra-se em suas variáveis internas; ele não é um fenômeno isolado, separado da realidade, mas está inserido e profundamente arraigado no sistema global obedecendo, dentro deste, uma determinada lógica, a própria lógica da produção e reprodução desse sistema nas relações entre as classes ou grupos.

O sistema escolar, a prática pedagógica e as inovações têm, subjacente uma determinação de classes, que não desaparece pela mera superação das deficiências e disfunções desse sistema. Este é o problema crucial dos limites do sistema educacional como possibilidade e instrumento de mudança ou conservação social.

Deste modo, qualquer tentativa de inovação pedagógica de caráter institucional esbarra na dificuldade de superar as funções da

escola, pré-estabelecidas pelo sistema mais amplo no qual ela se insere. Aqui poder-se-ia situar o paradoxo das inovações pedagógicas: de um lado deseja-se que a escola estimule e opere mudanças rápidas no âmbito material e tecnológico;⁷⁴ de outro lado, espera-se que ela não altere a estrutura das instituições que a instituíram ou que sobre ela influem.⁷⁵ A inovação pode propor-se objetivos diversificados daqueles padronizados da instituição-escola, porém, desde que isso não fira os interesses dos beneficiários da ideologia vigente e satisfeitos com o "status quo".⁷⁶

74

BROOKOVER, W. B. A educação como processo de controle social. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. Educação e Sociedade. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1964. p. 84. "Nossos sentimentos e crenças relativos às instituições sociais e às suas funções podem ser efetuadas pelas mudanças tecnológicas da sociedade moderna. Por essa via, o sistema educacional, estimulando a mudança tecnológica, exerce uma influência sobre a estrutura e a cultura da sociedade que o mantém. É aí que reside uma das principais dificuldades da educação. Espera-se que ela estimule a mudança no campo material e tecnológico e, ao mesmo tempo, que preserve o sistema capitalista, demonstre que o inimigo é sempre culpado pela guerra, que impeça a intervenção do governo nos negócios, que mantenha inalterados os padrões de relações familiares, que ensine o respeito à propriedade privada, e que proteja a classe média perpetuando a crença de que os pobres são inerentemente preguiçosos, pessoas para as quais nada pode ser feito."

75

Idem, ibidem, p. 81. ... "há grande relutância e mesmo pressão contra a aceitação de novidades em relações familiares, religiosas, governo ou instituições semelhantes".

76

Idem, ibidem, p. 85. ... "as pessoas satisfeitas com o status quo esperam da escola que transmita à nova geração, inalteradas, as normas da sociedade. Em geral, o controle da escola cabe a pessoas com essa opinião".

Seria uma ilusão imaginar que a problemática da inovação pedagógica esgota-se dentro dos estreitos limites de uma escola ou comunidade local. Quando se pensa que a escola situa-se dentro de um sistema que a determina e que lhe dá as condições de possibilidade de efetivar suas funções, percebe-se os limites, ambiguidades e paradoxos a que está sujeita uma inovação pedagógica de caráter institucional.

Em síntese, este trabalho visou descrever uma experiência educacional de uma comunidade concreta, delimitada espacial e temporalmente, e analisar os dados coletados num confronto dialético com um modelo teórico. Se de uma parte, a análise identificou os impasses de uma inovação pedagógica, de outra, conseguiu apontar possíveis alternativas para uma experiência educacional que pretenda articular o processo educativo, envolvendo o binômio Escola-Comunidade.

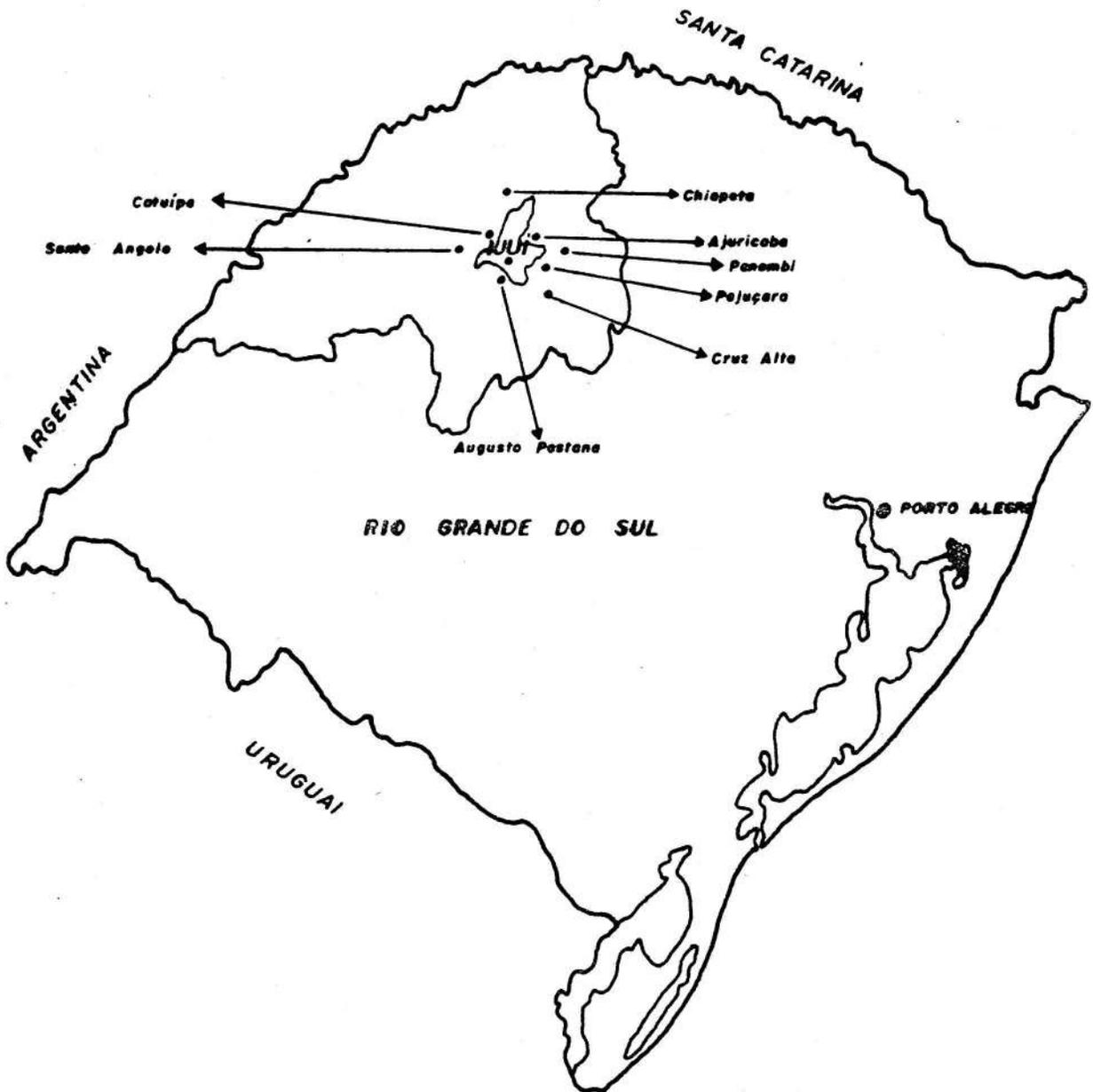
ÁREA DE INFLUÊNCIA DA FIDENE

Ajuricaba
Augusto Pestana
Boa Vista do Buricó
Braga
Campo Novo
Catuípe
Chiapeta
Condor
Coronel Bicaco
Crissiumal
Humaitá

Ijuí
Miraguaí
Panambi
Pejuçara
Redentora
Santo Augusto
São Martinho
Tenente Portele
Três de Maio
Três Passos



LOCALIZAÇÃO DE IJUÍ NA REGIÃO NOROESTE
DO ESTADO



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1
AGUIAO, A. M. Didática da Escola Nova. Rio de Janeiro, Cia. Ed. Nacional, (s/s.). 421 p.
- 2
BAIOCCHI, J. D. & FERREIRA, N. B. O. Montagem de Projetos de Ação Pedagógica. Brasília, Brasa, 1972.
- 3
BARCELOS, E. S. Método de Projetos. Ijuí, FIDENE, 1973. mimeo. 8 p.
- 4
BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. L'École Capitaliste en France. Paris, François Maspero, 1974. 340 p.
- 5
BOGGIO, Ana et alii. Cuesta Arriba o Cuesta Abajo? Una análisis Crítico de los Textos de Lectura de Primaria. Lima, Campodonico Ediciones, 1973. 159 p.
- 6
BONILHA, J. F. M. Organização Social e Educação Escolarizada numa Comunidade de Imigrantes Italianos. São Paulo, Gráfica Cantou, 1970. 294 p.
- 7
BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. 361 p.
- 8
BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Les Editions de Minuit, 1970. 279 p.
- 9
BRASIL. Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. Estrutura Fundiária do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, IBRA, 1967. 28 p.
- 10
BRASIL. Ministério da Agricultura. Estatísticas Cadastrais; Base: Recadastramento 1972. Brasília, INCRA, 1974.
- 11
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 5692/71 - Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Diário Oficial, Brasília, 12 de ago. 1971.
- 12
BRASIL. IBGE. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico 1970 - Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, IBGE, 1971.
- 13
BRUYNE, P. de et alii. Dynamique de la recherche en sciences sociales. Paris, Presses Universitaires de France, 1974. 240 p.

- 14 BUNGE, M. La Ciencia su Metodo y su Filosofia. Buenos Aires, Ed. Si
glo Veinte, 1973. p. 51 - 98.
- 15 CARDOSO, F. H. & IANNI, O. Homem e Sociedade. São Paulo, Cia. Ed. Na
cional, 1973. 317 p.
- 16 CASTEL, R. & PASSERON, J. C. Éducation, Développement et Démocratie.
Paris, Mouton, 1967. p. 13 - 58 e 223 - 40.
- 17 CLERCK, M. de. Aspects Sociaux de l'Action Éducative en Milieu Rural
Traditionnel. Tiers-Monde. Paris, Presses Universitaires de Fran-
ce, 6 (22): 357 - 86, avr./juin. 1965.
- 18 COULSON, M. A. & RIDDEL, D. S. Introdução Crítica à Sociologia. Rio
de Janeiro, Zahar, 1974. 143 p.
- 19 CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Ja
neiro, Ed. Francisco Alves, 1975. 293 p.
- 20 ESTABLET, R. A Escola. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, (36): 93 -
125, out/dez. 1973.
- 21 FABRE, A. A Escola Ativa Experimental. São Paulo, Difel, 1975.
- 22 FAURE, E. et alii. Educação Hoje. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca ,
(s/d.), 182 p.
- 23 FERNANDES, F. (org.) Comunidade e Sociedade no Brasil. São Paulo. ,
Cia, Ed. Nacional, 1972. 587 p.
- 24 FERREIRA, F. de Paula. Teoria Social da Comunidade. São Paulo, Ed .
Herder, 1968. 202 p.
- 25 FREINET, E. Naissance d'une pedagogie populaire. Paris, François Mas
pero, 1974. 359 p.
- 26 FREIRE, P. Ação Cultura para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Ter-
ra, 1976. 149 p.
- 27 FIDENE. Produtividade em Ijuí, Ajuricaba e Augusto Pestana - RS. -
Ijuí, Instituto de Pesquisa e Planejamento/FIDENE, 1972. 56 p.
- 28 FIDENE. Proposta de Convênio FIDENE - Prefeitura Municipal de Ijuí .
Ijuí, FIDENE, 1973.
- 29 FISCHER, M. Augusto Pestana, o Homem e sua Obra. Ijuí, Museu Antropo
lógico Diretor Pestana/FIDENE, 1968.

- 30
GALTUNG, J. Teoria y Métodos de la Investigación Social. Buenos Aires, Ed. Univeritaria, 1966. v. 2.
- 31
GILLET, N. L'École Communautaire. Tiers-Monde. Paris, Presses Universitaires de France, 5 (17): 39-60, jan./mars. 1964.
- 32
GOODE, W. J. & HATT, P. K. Métodos em Pesquisa Social. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969, 488 p.
- 33
GRZYBOWSKI, C. Estudo da Participação em Grupos da Experiência de Educação Comunitária de Ijuí - RS - Brasil. Ijuí, IRDOC/FIDENE, 1973. 269 p.
- 34
GURVITCH, G. La Vocación Actual de la Sociología. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1953. 330 p.
- 35
HILIMAN, A. Organização da Comunidade e Planejamento. Rio de Janeiro, AGIR, 1956.
- 36
ILLICH, I. Sociedade sem Escolas. Petrópolis, Ed. Vozes, 1973. 186 p.
- 37
KAPLAN, A. A Conduta na Pesquisa. São Paulo, Ed. Herder, 1969. 440 p.
- 38
KILPATRICK, W. H. Educação para uma Civilização em Mudança. 4ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. 92.
- 39
LAPASSADE, G. Groupes, Organizations et Institutions. Paris, Gauthier - Villars, 1967. 314 p.
- 40
LAPASSADE, G. & LOURAU, R. Chaves da Sociologia. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1972. 203 p.
- 41
MARQUES, M. O. Trigo e Região: Um Estudo de Caso. Ijuí, FIDENE, 1972, 100 p.
- 42
MARQUES, M. O. Sociologia da Educação. Ijuí, FIDENE, 1975. mimeo. 40p.
- 43
MARQUES, M. O. & BRUM, A. J. Uma Comunidade em Busca de seu Caminho. Porto Alegre, Sulina, 1972. 87 p.
- 44
MARTINS, J. Modelo de Planejamento Curricular. In: GARCIA, W. E. Educação Brasileira Contemporânea. Organização e Funcionamento. São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1976, p. 43-68.
- 45
MEDELLIN, R. A. Educación, Estructura de Clases y Cambio Social. Revista del Centro de Estudios Educativos. Mexico, 3 (3): 91-120. 1973.

- 46
MENDES, D. T. Indicações para uma política da pesquisa da Educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, (136): 481-95, out./dez. 1974.
- 47
_____. Pesquisa e Ensino no Mestrado de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, (128): 249 - 64 , out./dez. 1972.
- 48
_____. Escola e Comunidade. Texto inédito.
- 49
_____. Para uma Filosofia da Educação Fundamental e Média . Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1974. 14 p.
- 50
_____. Educação Complementar: Análise da experiência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, (106): p. 219-25, abr./jun. 1967.
- 51
_____. Condições e Pressupostos da Mudança na Política Educacional. Rio de Janeiro, IESAE/FGV. 1974. 7 p.
- 52
_____. Um Novo Mundo, Uma Nova Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (113): jan./mar. 1969.
- 53
_____. A Consciência Artesanal da Educação e o Fenômeno da Alienação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (108): out./dez. 1967.
- 54
_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro. Documenta (91): p. 26-66, set. 1968.
- 55
_____. Realidade, Experiência e Criação. Jornal Arte & Educação. Rio de Janeiro, (5/6): mai./jun. 1971.
- 56
_____. Qualidade e Quantidade. Rio de Janeiro, IESAE/FGV. , 1974. 32 p.
- 57
OLSEN, E. G. La Escuela y la Comunidad. Mexico, Unión Tipográfica Hispano-Americana, 1951, 515 p.
- 58
PEREIRA, L. A Escola numa Área Metropolitana. São Paulo, Pioneira , 1967. 166 p.
- 59
PEREIRA, L. Estudos sobre o Brasil Contemporâneo. São Paulo, Pioneira, 1971. 219 p.

- 60
PEREIRA, L. & Foracchi, W. M. Educação e Sociedade. São Paulo, Cia .
Ed. Nacional, 1964. 449 p.
- 61
PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cul-
tura, 1972.
- 62
Pref. Mun. de Ijuí. Plano Básico de Desenvolvimento Municipal. Ijuí,
Prefeitura Municipal, 1972.
- 63
RIOS, J. A. A Educação dos Grupos. Rio de Janeiro, SNES/SPES do Mi-
nistério da Saúde, 1954. 166 p.
- 64
ROCHE, J. A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre ,
Ed. Globo, 1969. 2 v.
- 65
ROGERS, C. Liberdade para Aprender. Belo Horizonte, Interlivros de
Minas Gerais, 1972.
- 66
ROMMEL, F. Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação .
Porto Alegre, Ed. Globo, 1972. 363 p.
- 67
SAINZ, F. El Método de Proyectos en las Escuelas Rurales. Buenos Ai-
res, Ed. Losada, 1959. 148 p.
- 68
SCHRADER, A. Introdução à Pesquisa Social Empírica. Porto Alegre ,
Ed. Globo, 1974. 275 p.
- 69
SIMPSON, R. H. Autoevaluación del Maestro. Buenos Aires, Ed. Paidós,
1966, 132 p.
- 70
SINGER, P. I. Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana; análise da
evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Ho-
rizonte e Recife. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1968, 378 p.
- 71
SOUZA MARTINS, J. de. A Imigração e a crise do Brasil Agrário. São
Paulo, Ed. Pioneira, 1973. 222 p.
- 72
STAVENHAGEN, R. Les Classes Sociales dans les Sociétés Agraires. Pa-
ris, Éditions Anthropos, 1969. 402 p.
- 72
TONNIES, F. Comunidad y Sociedad. Buenos Aires, Ed. Losada, 1947 .
321 p.
- 74
TOSTA FILHO, I. Estudo Econômico sobre o Rio Grande do Sul. Rio de
Janeiro, IBGE, 1960. 2 v.
- 75
TOURAINÉ, A. Production de la Société. Paris, Éditions du Seuil, 1973.
542 p.

- 76
VASQUEZ, A. & GURY, F. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris, François Maspero, 1974. 2 v.
- 77
VINCENT, G. Le Peuple Lycéen; Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire. Paris, Gallimard. 1974. 531 p.
- 78
WAGNER, K. & WARCK, R. Les déshérités de l'école. Paris, François Maspero, 1973. 266 p.
- 79
WEATHERAEL, M. Método Científico. São Paulo, Ed. Polígno. 1970.
- 80
WELL, M. E. Un programa desarrollado en Proyectos. Buenos Aires, Ed. Losada, 1944.
- 81
WHITEHEAD, A. N. Os fins da Educação e Outros Ensaio. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969. 173 p.

Tese apresentada aos Srs.:

Nome dos

Durmeval Trigueiro Mendes
DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES

Componentes da

Banca Examinadora

José Silvério Baía Horta
JOSÉ SILVÉRIO BAÍA HORTA

Lízia do Prado Valadares
LÍCIA VALADARES

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, .../.../.... .

Arthur Ramos
Coordenador Geral do Ensino

Maria Inês Costa Callegari
Coordenador Geral da Pesquisa